T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



AVRUPA'DAKİ ORTAOKUL ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN İNCELENMESİ

SELMA MOUSTAFA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. GÖKHAN ILGAZ

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Avrupa'daki Ortaokul Özel Eğitim Öğretmenlerinin İncelenmesi

Hazırlayan: Selma MOUSTAFA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Avrupa'daki ortaokullarda özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretimleri ile ilgili olan konularda kendilerini hazır hissetme düzeylerine cinsiyet ve kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmelerine göre incelemektir. Bu amaçla, TALIS 2018 araştırması kapsamında ortaokul öğretmenlerine uygulanan anketlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 24 farklı ülkedeki 7965 ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerdir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde oranları ile değişkenlerin dağılımı belirlenirken, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için 2 X c boyutlu tablolar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Etki düzeyini belirlemek için, anlamlı farklar içeren sonuçlarda Cohen d katsayısı referans alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, TALIS 2018 araştırmasına katılan öğretmenlerin, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği, pedagojisi, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri" incelenmiş ve "yüksek" düzey olduğu görülmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ise, "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği, tümünün pedagojisi, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri" anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. BİT kullanımı, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Kariyere göre incelendiğinde, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği ve genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin" kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre "evet" diyenler lehine "etki yok" düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenliği kariyer olarak birinci sırada tercih etmeye göre, pedagoji hakkında hazır hissetme düzeyleri "evet" diyenler lehine "etki var"

düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. “BİT” kullanımına ise etkisi olmadığı anlamlı bir şekilde fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa'daki Özel Eğitim Öğretmenleri, Öz yeterlik, BİT, TALIS.

Name of Thesis: Research of Secondary School Special Education Teachers in Europe

Prepared by: Selma MOUSTAFA

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the level of readiness of teachers working in special education classes in secondary schools in Europe in terms of their first preference for teaching in terms of gender and career. For this purpose, the questionnaires applied to the secondary school teachers within the scope of the TALIS 2018 research were used. The participants of the research are 7965 special education class teachers in secondary schools of 24 different countries across Europe. In the analysis of data; while determining the frequency and percentage ratios and the distribution of the variables, the Mann-Whitney U test was applied for the 2 X c dimensional tables to determine the relationships between the variables. In order to determine the effect level, the Cohen d coefficient was taken as a reference for the results with significant differences. According to the results of the TALIS 2018 research, “the level of readiness about the content, pedagogy and general pedagogy of some or all of the subjects taught by the special education class teachers in secondary schools of Europe” were examined and it was seen that they were at a “high” level. The levels of feeling ready for the use of information and communication technology (ICT) It was found to be “low” level. When analyzed by gender, “The level of their readiness about the content of some or all subjects taught by teachers working in secondary school special education classes in Europe, the pedagogy of all, the general pedagogy” It was found that there was no significant difference. It was determined that the use of ICT differed significantly in favor of male teachers. When analyzed by career, “The level of readiness of teachers working in secondary school special education classes in Europe about the content of some or all of the subjects they teach and general pedagogy” according to the choice of teaching as a career in the first place, it was seen that there was a significant difference at the level of “no effect” in favor of those who said “yes”. It was

determined that the level of feeling ready about pedagogy differed significantly in favor of those who said "yes", at the level of "effect", according to choosing teaching in the first place as a career. It has been determined that it has no effect on the use of “ICT” and does not make a significant difference.

Keywords: Special Education Teachers in Europe, Self-efficiency, ICT, TALIS

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile birlikte eğitim sistemlerinde de gelişmeler ve değişimler meydana gelmiştir. Teknoloji, eğitime entegre edilmiş eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerini gelişen teknolojik çağa uygun icra edebilmesi için kendilerinden bir takım özelliklere sahip olmaları ve bunları yansıtabilmeleri hususunda, kendilerini hazır hissetmeleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin, pedagojik ve alan bilgilerinin yanında teknoloji bilgileri de eğitimin kalitesini etkilemektedir. Etkili eğitimlerin gerçekleştirilmesi adına, öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen öz yeterlilik yapıları da önemli olmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri, öğretimi etkileyen faktörlere yönelik hazırlık hisleri ile de ilişkili olabilecektir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey- TALIS) 2018 çalışması bu konuları da incelemektedir.

TALIS toplam 48 ülkede uygulanmış, ülkelerin eğitim politikalarını ve bu politikaların okullardaki yansımalarını binlerce öğretmen ve okul müdürlerin gözünden incelemeyi hedef almıştır. TALIS 2018 araştırması, öğretmen ve okul müdürlerine uygulanan anketler aracılığı ile sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularının paylaşıldığı ilk rapor ise, OECD tarafından 19 Haziran 2019 tarihinde yayımlanmıştır (TALIS 2018 Sonuçları Ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler –TEDMEM, 2018).

Bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin "Öğrettiğim bazı veya tüm konuların içeriği", "Öğrettiğim konu(lar)ın bazılarının veya tümünün pedagojisi", "Genel pedagoji", "Öğretim için BİT (bilgi ve iletişim teknolojisi) kullanımı" konularında kendilerini ne kadar hazır hissettikleri sorgulanmıştır. Birçok araştırma iki farklı temel değişkeni incelemiştir. Ancak bu çalışma 2018 verilerine dayalı olması, Avrupa genelinde olması, direk öz yeterliği değil de öz yeterliği kapsayan unsurları ayrı ayrı olarak incelemesi, ortaokul öğretmenleri ile sınırlı olması ve öğretmenlerin öğretim ile ilgili unsurlardaki hazırlıkları ile ilgi hislerini incelemesi

açısından önemlidir. Ayrıca çalışma değişkenlerin cinsiyet ve kariyer ile ilgili tercihlerine göre de değerlendirilecektir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişki de incelenecektir. Katılımcıların genel durumu için frekans ve yüzde oranlar belirlenmiştir. Cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği ilk sırada tercih durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için 2 X c boyutlu tablolar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Öncelikle çalışma boyunca her türlü bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, beni destekleyen, her türlü zorlukta bana yol gösteren değerli tez danışman hocam Sayın Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Son olarak, hayatımın her anında yanımda olup, bana her türlü desteği sağlayan canım aileme çok teşekkür ederim.

Selma MOUSTAFA

2022-Edirne

KISALTMALAR LİSTESİ

TALIS: (Teaching and Learning International Survey), Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi

OECD: (Organisation for Economic Co-operation and Development), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

ILO: (International Labour Organization), Uluslararası Çalışma Örgütü

ICT: (Information and Communication Technology), Bilgi ve İletişim Teknolojileri

ISTE: (International Society for Technology in Education), Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

TB: Teknoloji Bilgisi

PB: Pedagoji Bilgisi

AB: Alan Bilgisi

TPB: Teknolojik Pedagoji Bilgisi

TAB: Teknolojik Alan Bilgisi

PAB: Pedagojik Alan Bilgisi

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **v**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 12
1.3. Araştırmanın Önemi 13
1.4. Sayıltılar 34
1.5. Sınırlılıklar 34
1.6. Tanımlar 35
BÖLÜM II **36**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **36**
2.1. Öğretimi Etkileyen Faktörler 36
2.2. Konuların İçeriği 38
2.3. Konuların Pedagojik Yönleri 41
2.4. Genel Pedagoji 45
2.5. Öğretim İçin Bit (Bilgi ve İletişim Teknolojisi) Kullanımı 48
2.6. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu 53
2.7. Öz Yeterlilik Yapıları 55
BÖLÜM III **59**
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR **59**
3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 59
3.2. Konu Bilgisi ve Pedagoji ile İlgili Bilgiler Hakkında Yapılmış Çalışmalar 61
3.3. Öğretmen Öz Yeterliği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 63
BÖLÜM IV **66**
YÖNTEM **66**

4.1. Araştırma Modeli 66
4.2. Katılımcılar 66
4.3. Veri Toplama Araçları 68
4.4. Verilerin Analizi 69
BÖLÜM V 71
BULGULAR 71
5.1. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir? 71
5.2. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 72
5.3. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 73
5.4. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir? 74
5.5. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 75
5.6. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?.. 75
5.7. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir? 76
5.8. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 77
5.9. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 78
5.10. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?... 79
5.11. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 80

5.12. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 81

BÖLÜM VI 83

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 83

6.1. Sonuç ve Tartışma 83

6.2. Öneriler 95

6.2.1. Uygulayıcılar İçin 96

6.2.2. Araştırmacılar İçin 96

KAYNAKÇA 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ülke, cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği seçmelerine göre dağılımı 67

Tablo 5.1. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri … 71

Tablo 5.2. Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 72

Tablo 5.3. Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 73

Tablo 5.4. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 74

Tablo 5.5. Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri..... 75

Tablo 5.6. Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri..... 76

Tablo 5.7. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 77

Tablo 5.8. Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 78

Tablo 5.9. Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 78

Tablo 5.10. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri 79

Tablo 5.11. Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri..... 80

Tablo 5.12. Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri..... 81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okul çağına gelmiş olan çocukların kanunen, okula başlamaları zorunluluk arz etmektedir. Fakat her çocuk bireysel ve gelişimsel farklılıklarından dolayı örgün eğitimden yararlanamamakta, yetersizlik durumlarına göre farklı eğitim kurumlarına devam etmek zorunda kalmaktadır. Özel durumu olan, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların, normal gelişim gösteren akranlarının aldığı eğitimden farklı olarak, özel bir şekilde geliştirilmiş programlar, özel olarak hazırlanmış araç-gereç, çevre ve özel olarak yetiştirilmiş personel gerekmektedir. Bu şekilde hazırlanmış olan eğitimin adına, "özel eğitim'', "özel olan çocukların eğitimi'' şeklinde yer verilmektedir. Bu sebep ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için özel eğitim programları uygulanmaktadır (Baykoç, 2015). Çoğu Avrupa ülkesinde engelli kavramı tartışılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin uygun eğitim alabilmeleri için özel gereksinime sahip öğrencilerin değerlendirilmesi ve bireysel farklılıklarına uygun eğitimleri alması önemli olmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (International Labour Organization/ILO) engelli tanımına göre, doğumdan itibaren veya daha sonraki yıllarda gerçekleşen sebeplerden ötürü bireyin, zihinsel, duyusal, fiziksel (el-kol-bacak-ayak, işitme, görme, dil ve konuşma) yönlerden yaşadığı yetersizlik durumlarıdır (ILO, 2001). Birçok ülkede eğitim sistemleri ve öğretmen beklentilerinde değişimler meydana gelmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sınıflarına farklı ihtiyaçları olan farklı kültürden gelen öğrencileri dâhil etmeleri, gelişen teknoloji ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojisini öğretimlerine entegre etmeleri ve aileler ile işbirliği içerisinde bulunma rollerini

benimseyip gerçekleştirmeleri önemli görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD, 2009).

Özel eğitim, erken çocukluk döneminde başlayan ve gençlik dönemine kadar devam eden bir eğitim sürecini kapsamaktadır. En verimli eğitimin alınması özel gereksinime sahip olan bireyin normal gelişim gösteren akranları ile aralarında bulunan gelişimsel farklılığın kapanması için oldukça önemlidir. Bu farkın en iyi şekilde kapanması için erken çocukluk döneminde alınan özel eğitimin önemi oldukça büyüktür. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrenciler, yaş aralıklarına göre kademeler şeklinde eğitimlerini almaktadırlar. Öğrenciler yaşlarının büyümesi ile birlikte farklı geçişler yaşamaktadırlar. Çocukluktan, ergenliğe geçiş gibi karmaşık bir dönem özel gereksinime sahip bireyler için daha karmaşık ve zor bir dönem haline gelebilmektedir. Aile ve uzmanların bu süreçlerde öğrencilere verecekleri destek ise oldukça önemlidir (Wehman, 2013).

Genel olarak özel eğitim, evrensel bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Eğitim programlarının tasarımı, ve özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitim ihtiyaçlarına destek olmak amacıyla hazırlanan bir eğitim sistemidir. Günümüzde tüm ülkelerde özel eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Avrupa ülkelerindeki Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin %2'sinin ayrı bir ortamda eğitim aldığı tahmin edilmektedir. Avrupa Ajansı Ulusal ortaklarının toplamış olduğu bilgiler ışığında özel eğitimin beş öncelikli alanından bahsedilmektedir. Bunlar: Öğretmenler ve Özel Eğitim, Karma Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Özel Eğitim Finansmanı, Erken Müdahale, Özel Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri olmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003). Özel gereksinime sahip bireyler, akranlarından farklı olarak bağımsız yaşama daha geç uyum sağlayabilmektedirler. Özel gereksinime sahip bireyler yaşamları boyunca normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Wehman, 2013).

Avrupa'da Özel Eğitim: Kapsayıcı Eğitim Politikaları ve Uygulamalarına göre ise, Avrupa ve aday ülkeler de özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için genel okullarda da eğitim politikasının geliştirilmesi, öğretmenlere materyal ve ek personel, servis

ekipmanı, eğitim-öğretim konularında destek olunması gerektiğini belirtmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin birlikte eğitim ve öğretim politikalarına göre ülkeler üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003).

- Bunlardan ilk olanı (tek yollu yaklaşım) tüm öğrencilerin hep birlikte eğitime entegre etmeyi amaçlayan politik ve pratik uygulamaları içeren ülkelerdir. Bu yaklaşımda bulunan ülkeler ise, Norveç, İsveç, İzlanda, Yunanistan, İtalya, İspanya, Portekiz, ve Kıbrıstır.
- İkinci olarak (çok yollu yaklaşım), hem genel hem özel eğitim sistemleri arasında entegrasyona yönelik çok sayıda yaklaşıma sahip olan ülkelerdir. İkinci kategoride bulunan ülkeler ise Finlandiya, İrlanda, Danimarka, Fransa, Letonya, Lüksemburg, Avusturya, Polonya, Birleşik Krallık, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Lihtenştayn, Litvanya, Slovenya ve Slovakya bu kategoriye aittir.
- Üçüncü kategoride ise, (iki yollu yaklaşım) iki ayrı eğitim sisteminden bahsedilmektedir. Özel gereksinime sahip olan öğrenciler genellikle özel eğitim okullarına devam etmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim almaktadırlar. Ayrıca Belçika ve İsviçre de özel eğitimin oldukça gelişmiş olduğu bilinmektedir.

Avrupa Ajansı tarafından yapılan çalışmalar, ortaöğretimde çoğu ülkenin kapsayıcı eğitimin ortaokul konusunda hem fikir olduklarını göstermektedir. Ortaöğretimde yaşanan bazı sorunlar gösterilmiştir bunlar, uzman öğretmenlerin eksikliği, olumlu tutumların az olması gibi sıralanabilmektedir. Öğretmenlerin başarılı bir eğitim için olumlu tutumları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için, öğretmenlerin eğitimleri, deneyimleri, mesleki yükü sınıf mevcudu gibi koşullar önemli olmaktadır (Evropaïkós Foréas gia tin Anáptyxi tis Eidikís Agogís, 2006).

Çoğu Avrupa ülkelerinde, öğretmen arz ve talebi için ileriye dönük çalışma ve planlamalar uygulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin talebinin düşük olması ve bazı konularda öğretmenlerin yetersiz olması Avrupa'da karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, yaşanan bir diğer sorun ise, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık aşamasında öğretmenlik eğitimlerini bırakmaları olmaktadır. Genç öğretmenlerin mesleği bırakması, öğretmenleri meslekte tutma çabaları yine Avrupa ülkelerinde karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır. Bu durumda da yaşlı öğretmen nüfusunun kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Yenilikler ve dijital teknolojilerin eğitime dâhil edilmesi ile birlikte eğitim sistemlerinde de bazı değişimler ve zorluklar meydana gelmektedir. Öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmeleri, teknolojiyi yeterli düzey kullanabilmeleri etkili eğitimlerin gerçekleşebilmesi adına oldukça önemlidir. Bu sebep ile öğrencilere yüksek kalitede öğretimler sunabilmek için öğretmenlerin kariyerlerinde başarılı olmaları beklenmektedir (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2018).

Öğretmenlerin iyi bir kariyer beklentisi içinde olmaları hem onları motive etmekte hem de sürekli olarak becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Tüm dünyada özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerine ilişkin yapılmış gerek bilimsel gerekse teknolojik çalışmalar mevcut olmaktadır. ABD, tüm özel gereksinime sahip öğrenciler için "Bütün Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası"na göre de her çocuğun eğitim hakkı olduğu savunulmaktadır (Baykoç, 2015).

İlk uluslararası araştırma olan OECD'nin Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, öğretmenlerin çalışma koşullarına ve okullardaki öğrenme ortamına odaklanmaktadır. TALIS, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, ihtiyaçlarının ne kadar iyi karşılandığını incelemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretimler, kendilerini hazır hissetme durumları ve pedagojik bilgileri hakkında ki fikirleri içermektedir (OECD, 2009).

TALIS anketine katılan öğretmenlerin gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ülkelere göre farklılıklar yaşandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %89'u anket dönemi boyunca bir miktar mesleki gelişime katıldıklarını

ancak, ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %11'inin ise herhangi bir yapılandırılmış geliştirme faaliyetinde yer almadıkları belirlenmiştir. Meksika, Kore, Polonya ve İspanya, mesleki gelişim faaliyetlerine yüksek katılım gösterdikleri, Avustralya, Avusturya, Litvanya ve Slovenya'da alt ortaöğretim öğretmenlerinin %5'inden daha azı hiçbir geliştirme faaliyetine katılım göstermediği ancak, ortaokul öğretmenlerinin bir kısmının mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları fakat sadece 10 gün civarı olduğu, İspanya'da ise tüm öğretmenlerin bir miktar mesleki gelişim faaliyetlere katılım gösterdiklerini bildirmişlerdir. Danimarka, İzlanda, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye, ülkelerinin ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılım göstermemesi yüksek oran olduğu belirtilmektedir (OECD, 2009).

Avrupa'da ülkelerin birçoğunda eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri adına gerekli destek hizmetlerin sağlandığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri yeterlilik kazanabilmeleri adına sürekli mesleki gelişim önemli olmaktadır. Bu sebep ile öğretmenlerin daha etkili öğretimler yapması adına çoğu Avrupa ülkesinde, kariyerlerinin başında göreve başlama desteği sunulmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürekli mesleki gelişim (SMG) planlarına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlere zor durumlarla baş edebilmelerine yardımcı olacak destek hizmetler ise profesyoneller tarafından sağlanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin veya okul müdürlerinin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak meslekleri boyunca devam eden, eğitim, etkinlik ve seminerleri kapsamaktadır. OECD, TALIS (2018), ortalamalarına göre, SMG etkinliklerine katılan öğretmenlerin öğretim uygulamalarına olumlu yönde etkiler yarattığını belirtmektedir (TALIS 2018 Sonuçları Ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler –TEDMEM, 2018).

Özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışmak öğretmenlerin daha fazla sabır göstermesine sebep olmaktadır. Özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öğrencilere uygun etkinlikleri ve işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin etkili öğretimleri gerçekleştirebilmeleri için mesleklerine olan yeterliliklerine inanmaları oldukça önemlidir. Özel eğitim sabır

gerektiren bir meslek olması gereği öğretmenlerin etkili öğretimleri gerçekleştirebilmeleri adına öz yeterlilik algılarının da yüksek olmasının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Akdoğan, 2010). Öğretmenlerin, etkili öğretimleri gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere uygun öğretim yöntemleri ve müdahale planları geliştirmeleri oldukça kritik bir yere sahiptir (Lee, Cawthona, Dawsonb, 2013). Öğretmenlerin sınıfta etkili öğretimler gerçekleştirebilmesi için öğrenci gelişimine uygun ve sınıf yönetimi stilini uygulaması önemli olmaktadır. Öğrenci başarısı adına öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenciler ile etkileşim halinde olması, öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı duyması öğrenci gelişimine uygun stratejiler geliştirmesi, uygun öğretim yöntem, teknik ve materyallerini kullanması, öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Djgic ve Stojiljkovic, 2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim yöntemleri ve öz yeterlilik durumları öğrenci başarısına etki etmektedir. İlköğretimden daha karmaşık ve zor olan ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin farklı zorluklar yaşadıkları, bu sebep ile ortaöğretim öğretmenlerinin özel gereksinime sahip bireyleri sınıfa dâhil etme tutumlarının daha olumsuz olduğu ve özel gereksinime sahip bireyler ile çalışmaya daha az istekli oldukları belirtilmektedir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003). Lee, Cawthona, Dawsonb (2013)'ye göre ortaokul ve ilkokul öğretmenleri öğrencilere uygun stratejileri bildiklerini fakat öğrenci ilgi ve dikkatini çekmede farklı düzeylerde etkili olduklarını tespit etmişlerdir.

Eğitim ve öğretim alanlarının bu denli ilerlemesi ve değişime uğraması öğretmen rollerini de oldukça fazla etkilemektedir. Öğretmenlerin de yenilikçi eğitim sistemlerine ayak uydurması sürekli olarak gelişen çağ ile birlikte kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Sınıf içinde sahnede olan öğretmenin, farklı ve beklenmeyen durumlar ile karşılaştığında vereceği tepkiler önemlidir. Sınıfta gerçekleşebilecek karmaşık olaylar karşısında öğretmenin hem donanımlı bir şekilde birçok bilgiye sahip olması ve bu bilgileri işlemesi hem de etkili bir şekilde problem çözücü yöntemler geliştirmesi beklenmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Öğretmenlerin yüksek düzey öz yeterliliğe sahip olması, pedagojik bilgilere ve çağdaş eğitime uygun öğretimler gerçekleştirebilmesini kolaylaştırmaktadır (Lee, Cawthona,

Dawsonb, 2013). Günümüzde, eğitimde teknoloji entegrasyonu bilgisinin sadece, teknoloji ile bağlantılı derslerin ve kayıtlı programların yerine, hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgiyi teknoloji bilgisi ile birlikte harmanlayarak birbirini destekleyecek şekilde olan yaklaşımlar ile kullanılması önerilmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Geçmişe bakıldığında kaliteli öğretmen kavramı alan bilgisi ile temel alınmaktayken, günümüzde etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin yanında, pedagojik ve teknolojik bilgilerinin de öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği belirtilmektedir (Öztürk, 2013).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi kullanımı (BİT) neredeyse tüm ülkelerin gündeminde yer almaktadır. Ancak, özel gereksinime sahip bireylerin eğitimlerinde uygun BİT erişimine sağlanmasında zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Ulusal düzeydeki BİT politikalarının farklı ilgi alanlarının beş unsuru kapsadığı ve bunların: Erişim, uygulama, eğitim, işbirliği, değerlendirme şeklinde sıralandığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin, eğitimlerinde etkin bir şekilde BİT kullanmaları için başlangıçta BİT eğitimi almaları önemli olmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003). Eğitim-öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için pedagoji, alan ve teknoloji bilgilerinin birlikte kullanılması ve bir bütün olarak ele alınması oldukça önemlidir (Mishra ve Koehler, 2006). Shulman (1986)'ın "pedagojik alan bilgisi" Mishra ve Koehler (2006), tarafından geliştirilerek teknolojiyi eğitim ortamlarına entegre edebilmek adına teknolojik bilgi (TB), alan bilgisi (AB) ve pedagojik bilgi (PB) dâhil olmak üzere üç bilgi alanı olan "TPAB" modelini geliştirmişlerdir (Koehler ve Mishra, 2009). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), modeli eğitimde teknoloji entegrasyonu ile pedagoji odaklı modellerin başında gelmektedir (Koehler ve Mishra, 2005). Teknoloji entegrasyonu modeli haline gelmiş olan TPAB modelinin birçok araştırmacı tarafından öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalarda da kullanıldığı belirtilmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2011). TALIS verileri öğretmenlerin farklı ihtiyaçları bulunan öğrencileri sınıfa entegre etme ve zor durumlarla başa çıkma durumunda öğretmenlerin kendilerini tam olarak hazır hissetmediklerini bildirmektedir. Ayrıca BİT kullanımı için öğretmenlerin eksiklikler yaşadığı belirtilmektedir (OECD, 2009).

Öğretmen kalitesi, yeterliliği, vereceği eğitimi de etkilemektedir. Öğretmen kalitesini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, öğretmen yeterliliği, deneyimi olurken sınıf içinde öğrenci sayısı da etkili bir öğretim için önemli olmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin alanlarında uzman olması, pedagojik bilgileri de etkili öğrenmeyi etkilemektedir. Sürekli olarak öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini geliştirmeleri kendilerinden beklenmektedir (Guerriero, 2014). Öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine hazırlayan programların en uygun şekilde planlanması, model olarak sunulması ve uygulamalı bir şekilde örnekler ile gösterilmesi gerekmektedir (Mcardle, 2010). Öğretmen adaylarının etkili nitelikte öğretim verebilmesi onların hizmet öncesi aldığı eğitim yeterliliğine göre şekillenmektedir (Numanoğlu ve Bayır, 2009).

Öğretimlerinin sorumluluğunu alan, vereceği eğitimin daha yüksek kalitede olması da öğretmenin kendine olan güveni ile ilgilidir. Plourde (2001)'e göre, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim, öz yeterliliği düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli öğretim verdiklerini belirtmektedir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin ayrıca sınıf içerisinde olumlu tutumlar sergiledikleri, yeniliklere açık oldukları belirtilmektedir (Tschanen-Moran ve Woolfolk, 1998). Ayrıca öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, eğitimlerinde yeni yaklaşımlar uygulayarak öğrencilerine akademik anlamda destek sunabilmektedir (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012). Fakat öz yeterliliğin düşük olması öğretmenlerin zorlu durumlar karşısında daha az çalışma isteğine sebep olmaktadır. Öz yeterlilik durumu öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaşacağı zor durum ve olayların yanında, bireysel olarak farklılıkları bulunan, öğretimlerine daha fazla zaman harcanması gereken öğrenciler ile çalışma isteklerine de etki edeceği söylenebilmektedir.

Öz yeterliliğin yüksek olma durumu öğretmenlerin motivasyonlarını, zor durumları kontrol etme gibi yeteneklerini olumlu yönde etkiliyorken, öz yeterliliği düşük olma durumu öğretmenlerin performans yeteneğini olumsuz yönden etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek öz yeterliliğe olan inançları, onların eğitimlerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri, öğrencilerin akademik başarılarını,

genel olarak öğretimin niteliğini etkilemektedir (Schwarzer ve Hallum, 2008). TALIS verilerine göre öğretmenlerin, mesleklerine karşı olumlu tutumlar gösterdikleri belirtilmektedir. Matematik öğretmenlerinin ise daha düşük öz yeterlilik gösterdikleri, bunun sebebinin ise matematikte karmaşık kavramların öğretimi ve öğrencilerin matematik öğretimine daha kayıtsız olması ve korku duyması söylenebilmektedir (OECD, 2009).

Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri onların öğretime harcadıkları zamanı belirlemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin, mesleki olarak yeterli olması genel eğitimde olduğu kadar özel eğitimin kalitesini de etkilemektedir (Akçemete, 2002). Özellikle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen eğitim ve öğretimde, öğretmenlerin özel gereksinime sahip öğrencilerin doğası gereği bireysel farklılık ve problem durumları ile baş edebilmesi adına daha fazla sabır, öz yeterlilik, gibi kişilik özellikleri ve olumlu mesleki yeterlilik tutumlarına sahip olmaları beklenmektedir (Akdoğan, 2010). Gordon (2001)'e göre yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin farklı özelliklere bulunan öğrenciler ile çalışırken ve karşılaştıkları problem davranışlar ile baş edebilmeleri durumunda kendilerine daha fazla güvendikleri bu zorlu durumlar karşısında öz yeterlilik algısı düşük öğretmenlerin ise daha fazla stres yaşadıkları ve cezalandırma yöntemlerine başvurdukları belirtilmektedir.

Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan kişidir. Bu sebeple toplumların, kaliteli bir eğitim öğretim alması için en başta onlara bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin, öğretimlerinin yeterli ve etkili olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmesi için etkili bir öğretmenlik becerisine sahip olmaları önemli olmaktadır (Cheung, 2008). Emmer ve Stough (2003)'a göre de sınıf yönetimi, etkili öğretim, uygun bir sınıf düzeni ve devamlılığı, sınıfta disiplin sağlamayı ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmeyi, onların sınıfa uyum sağlamasını kapsamaktadır. Öğretmenlerin akademik bilgilerini pratik deneyimler ile bütünleştirerek kendilerini geliştirmeleri önemli olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, "PISA ve TIMSS'de en iyi performans gösteren ülkelerde ki öğretmenlerin konu içerik, pedagojik içerik bilgileri

ve genel pedagoji öğrenmek için daha fazla fırsata sahip olma eğiliminde oldukları" belirtilmektedir (Guerriero, 2014).

Birçok ülke de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ortaöğretim düzenlemelerinde zorluklar ile karşı karşıya kaldığı, bu sebep ile okulların bazı stratejileri izlemesi gerektiği belirtilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri adına öğretmenlerin, birbirleri ile işbirliği halinde etkileşimde bulunmaları birbirlerine yardımcı olmaları önemli olmaktadır (Evropaïkós Foréas gia tin Anáptyxi tis Eidikís Agogís, 2006).

Toplum içerisinde bireysel olarak, bilişsel, bedensel, duygusal, sosyal gibi çeşitli alanlarda zorluklar yaşayan özel gereksinime sahip bireylerin eğitim ve öğretimleri, toplumdan soyutlanmadan bağımsız bir yaşam sürmesi gerekmektedir. Özel gereksinime sahip bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmalarında, gelişimlerinde, eğitimlerinde, aile ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde bulunması gerekmektedir. Özel eğitimde çalışmanın normal gelişim gösteren bireyler ile çalışmaktan daha farklı, mesleki olarak öğretmenlere daha fazla çaba, sabır ve dayanıklılık gerektirdiği söylenebilmektedir. Ortaokullarda özel eğitim de çalışan öğretmenler üzerine yapılan, bu çalışma ile hem özel gereksinime sahip olan bireylerin farkındalığı hem özel eğitimde görev alan öğretmenlerin mesleki hazırlıkları ile öz yeterliliklerinin ölçülmesi planlanmıştır.

Birçok araştırma iki farklı temel değişkeni incelemiştir. Ancak bu çalışma 2018 verilerine dayalı olması, Avrupa genelinde olması, direk öz yeterliği değil de öz yeterliği kapsayan unsurları ayrı ayrı olarak incelemesi, ortaokul öğretmenleri ile sınırlı olması ve öğretmenlerin öğretim ile ilgili unsurlardaki hazırlıkları ile ilgi hislerini incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışma değişkenlerin cinsiyet ve öğretmenliği birincil tercih etme ile ilgili de değerlendirilecektir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişki de incelenecektir.

Bu çalışma, ortaokul öğretmenleri ile sınırlı olması ayrıca öğretmenlerin öz yeterliliklerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktayken Avrupa'da ki öğretmenlerin öz

yeterliliğini kapsayan unsurlara ayrı ayrı olarak incelendiği çalışmaların sınırlı olması bu çalışmanın yapılmasına sebep olmuştur. Bu sebeple, bu araştırma alanyazındaki belirtilen bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Avrupa'daki özel eğitim de görev yapan öğretmenlerin, öğretimleri ve öğretmenlik öz yeterlilikleri ile ilgili sorulara olası cevaplar bulmak için Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 verileri işe yaramaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) himayesinde bulunan TALIS, saygın bir uluslararası araştırma kuruluşudur. TALIS 2018 çalışmasında hem Türkiye hem Avrupa ülkelerinin verilerinin analiz edilmesi öğretmenlerin öğretimleri ile ilgi olan konularda ki hazırlıkları ve öğretmenlik öz yeterlilikleri hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerini icra edebilmeleri için bir takım özelliklere sahip olmaları ve bunları yansıtabilmeleri hususunda kendilerini hazır hissetmeleri gerekmektedir. Bu hislerini etkileyen faktörlerden biri de öz yeterlikleridir. Öz yeterliklerini oluşturan yapılar öz yeterliğin derecesini belirleyeceği gibi, öğretmenlerin öğretimi etkileyen faktörlere yönelik hazırlık hisleri ile de ilişkili olabilecektir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey- TALIS) 2018 çalışması bu konuları da incelemektedir. Bu çalışma ilkokul, ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Her ülke kendi istediği gruplara uygulamıştır. Bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin "Öğrettiğim bazı veya tüm konuların içeriği", "Öğrettiğim konu(lar)ın bazılarının veya tümünün pedagojisi", "Genel pedagoji, "Öğretim için BİT (bilgi ve iletişim teknolojisi) kullanımı" konularında kendilerini ne kadar hazır hissettikleri sorgulanmıştır.

Yukarıda belirtilen hususlar ışığında çalışmamızın problem cümlesi "TALIS 2018 Avrupa verilerine göre öğretmenlerin öğretimleri ile ilgili olan konularda hazırlıkları ve öğretmenlik öz yeterliliklerini oluşturan yapılar nelerdir?" şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Avrupa'da ortaokullarda özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretimleri ile ilgili olan konularda kendilerini hazır hissetme düzeylerine cinsiyet ve kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

TALIS 2018 verilerine göre;

1. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?
2. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?
5. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?

8. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
9. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
10. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?
11. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
12. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerini icra edebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli değişken, öğretmen kalitesidir (Hattie vd,. 2009). Öğretmenlerin, öğretecekleri konular hakkında ki yeterli bilgilere sahip olması kendilerine olan güvenlerine ve öz yeterliliklerine olan inançlarının artmasına katkı sağlamaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Yapılan çalışmalarda içerik ve pedagojik hazırlığa sahip öğretmenlerin eğitim sürecini daha iyi yönettikleri ve öğrencileri öğrenme sürecine daha iyi dâhil ettikleri belirtilmektedir (Kennedy, 1999). Literatür incelendiğinde, yüksek öz yeterlilik algısına

sahip öğretmenlerin, sınıf yönetim becerilerinde de daha başarılı oldukları, öğrencilerin derste işlenen konuları ve bu konuları anlamlandırmalarına önem verdikleri belirtilmektedir (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010). Bu araştırma sonuçları genellikle normal gelişim gösteren çocuklar ile çalışan öğretmenlerle yapılmış çalışmalara dayanmaktadır. Öte yandan özel eğitimde çalışan öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak, bireysel farklılıkları bulunan öğrencilere eğitim vermektedir. Bu sebeple farklı özelliklere sahip olan her bir öğrencinin bilgi düzeyleri de çok farklılıklar gösterecektir. Dolayısıyla bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiyi edinebilmelerinde öğretmenlerin öğrencilerinin düzeyine inebilmesi ya da çıkabilmesi için konu içeriği hakkında kendilerini hazır hissetmeleri önem arz etmektedir. Çünkü kendilerini hazır hisseden öğretmenlerin konuların içerikleri hakkında ki bilgileri de yüksek olacaktır. Bu nedenle Avrupa'da ki özel eğitim öğretmenlerin öğrettiği içerik hakkında ki kendilerini hazır hissetme düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Özel eğitim öğretmeninin, etkili bir şekilde bir kavramı öğretebilmesi, temel içerik alanında kavram ve süreç arasında bağlantı kurabilmesi için alan bilgisine sahip olması, alan bilgisi yönünden diğer öğretmenler ile birlikte stratejiler geliştirebilmesi ve verecekleri eğitimin etkili olması adına hem de öğrenci gelişimi adına oldukça önemlidir (Tandon, 2013). Öğretmenlerin konu içerik bilgisi sayesinde öğrencilere bir kavram öğretiminde bir konuyu anlamlandırmada farklı ihtiyaçlarını gidermede başarılı olmaktadır (Berry, Loughran ve van Driel, 2008). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin, öğretimlerinde lider rolü üstlenebilmeleri için alan bilgisine ihtiyaçları vardır (Keefe ve diğerleri, 2004; Scruggs, Mastropieri, Gardizi ve McDuffie, 2005). Konu içerik bilgisine sahip olan özel eğitim öğretmenlerinin, hem kavram öğretiminde hem de bu kavramları öğrencilerinin gündelik yaşamlarında ve diğer içerik alanları ile ilişkilendirmelerine yardımcı olacak hem de bunun yanında öğrencilerin derste nerede zorlanacağı nerede kafalarının karışacağı konusunda öğrencilere uygun etkinlikler belirlemelerine yardımcı olacaktır (Tandon, 2013). Yine bu durumda karşımıza öğretmenin, alan bilgisi ve bu konuda kendini hazır hissetme düzeyi karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alan yazına bakıldığında “Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri” adında ya da bunlara yakın konular ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu veya yapılmadığı belirlenmiştir. İlgili alan yazına bakıldığında, Yıldırım (2016)'in yapmış olduğu nitel çalışmasında, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiş ve genel olarak adayların kendilerini orta düzey hazır hissettikleri fakat alana yönelik teorik bilgileri içeren eğitim ve öğretim ortamlarında yeterli derece uygulama fırsatı bulamadıklarından dolayı istenilen düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olmadıklarını teorik bilgilerini pratiğe aktarmada sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Fakat daha önceden yapılmış olan çalışmalara baktığımızda, “Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?” sorusunu araştıran çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple eski ve yeni araştırma arasındaki zaman farkını ortaya koyamamakta ve bu çalışmalar arasında ki bilgi, yöntem, teknik tartışmalarını gerçekleştirememektedir.

Öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konular hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar bakıldığında hem dünyada hem Avrupa’da öğretmenlerin, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci gelişimini etkileyen bu faktörlerin ve öğrenci gelişimlerine olan etkileri hakkında pek az şey bilindiği belirtilmektedir. Ayrıca, özel eğitim alanı ve özel eğitim öğretmenleri ile olan kısımlarda boşluklar olduğu görülmektedir (Kleickmann ve diğerleri 2013). Ancak yapılacak olan bu çalışma ile alanda bulunan boşluğun giderileceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin, konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi sayesinde, eğitim alanında yaşanan teorik ve pratik problemlere çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir. Bu çözüm önerileri sayesinde öğretmen eğitimlerine yapılacak olan düzenlemeler hakkında, eğitim politikalarına öneriler sunacağı ve iyileştirmeler sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında kadın özel eğitim öğretmenlerinin, erkek öğretmenlerden daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir (Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc, 2018). Yukarıda ifade edildiği gibi alan bilgisi

daha iyi olan öğretmenlerin performansı da daha iyi olmaktadır. Alan bilgisinin göstergelerinden bir tanesi öğretmenlerin öğrettiği içerik hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleridir. Bundan dolayı Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin, alan bilgileri hakkında cinsiyete göre sahip oldukları bilgi beceri kendilerini hazır hissetme düzeylerini ve aralarında yaşanan farklılıkları bilinmesi ilk olarak kadın veya erkek öğretmenler için gerekli olan destek hizmetlerin sağlanmasına, özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirecek çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacaktır. Özel eğitim öğretmenlerinin, alan bilgilerinin cinsiyete göre ne düzeyde olduğunu bilmemiz ayrıca öğretmenlik mesleğine başlamadan önce aday öğretmenlere sağlanacak olan eğitim programlarında yaşanan eksiklik yönlerinin giderilmesine yarayacaktır. Bu şekilde özel eğitim öğretmenlerinin, göreve başlamadan önce karşılaşacakları sorunlar hakkında bilgi sahibi olması zor durumlar karşısında çözümler üretebilme becerilerini geliştirecektir. Dolayısı ile öğrencilerin akademik olarak başarılı olmaları onlara verilen etkili öğretim ile yakından ilgilidir, öğretmenlerin yaşadığı eksikliklerin belirlenip giderilmesi durumunda öğrenci eğitimlerinde de iyileşmeler meydana gelecektir. Ayrıca, bu çalışma sonucuna göre ortaya çıkan problemin belirlenmesi ile birlikte cinsiyete göre, öğretmenlerin sorunlar yaşadığı alanların belirlenmesine ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimlerinin araştırılmasına ilişkin daha fazla çalışmalar yapılmasına yol gösterecek ve özel eğitimde öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleklerinde etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için mesleklerini sevmeleri gerekmektedir (Bektaş ve Nalçacı, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin kariyer olarak mesleklerinde başarılı olabilmeleri için mesleklerine dair olumlu tutumlar geliştirmeleri kendilerinden beklenmektedir (Rimm, Kaufman ve Sawyer, 2004). Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleklerine dair olumlu tutumlar sergilemesi öğrencilerine verecekleri eğitimin daha etkili olmasına öğrenci gelişimine katkı

sağlayacaktır. Öğretmenlerin, mesleklerini sevmemeleri, olumsuz tutumlar sergilemesi, içerik ve pedagojik bilgiler hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri mesleklerine olan inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin nüfusu arttıkça mesleğinde başarılı özel eğitim öğretmenlerine olan ihtiyaç da artmaktadır (Boe, 2006). Fakat nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin, okullara, işe alma ve kariyerlerine devam etme durumları son yıllarda karşılaşılan problemlerden biri haline gelmiştir (Billingsley ve McLeskey, 2004; Boe, 2006; McLeskey). Bu sebep ile yapılacak olan bu araştırma ile özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin öğretmenliği birincil kariyer olarak seçmelerine göre nasıl değiştiği belirlenecektir.

Yapılacak olan bu çalışma ile aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin, kariyerlerine devam etmelerine dair yapılacak olan çalışmalara çözüm önerileri getireceği umulmaktadır. Nitekim, Stempien ve Loeb (2002, Akt.: Emery ve Vandenberg, 2010), özel eğitim öğretmenlerinin en memnuniyetsiz öğretmenler olduğunu ve yüksek yıpranma oranına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin, düşük düzey niteliğe sahip olması kariyer bakımından genellikle olumsuz sonuçlara, çaresizlik duygusu yaşamalarına, bir süre sonra mesleğe olan ilgi kaybına ve sonuç olarak meslekten ayrılmaya sebep olmaktadır (Gersten ve diğerleri, 2001). Özel eğitim öğretmenlerinin, kariyerlerine devam etmelerine fayda sağlayacak faktörlerin neler olduğunu araştıran çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin kariyer kararlarını etkileyen faktörleri araştıran çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Yapılacak olan bu çalışma ile kariyer olarak özel eğitim öğretmenliği mesleğini birincil olarak tercih edenler ile diğer mesleklere devam edenler arasında iş memnuniyeti, meslekten ayrılma ve devam etme nedenlerine dair yapılacak olan başka çalışmalara da öneriler sunacaktır. Kariyer olarak yüksek statü, yüksek gelir, aile ve toplum onayı gibi sonuçlar elde edileceğini düşünen bireyler bu alanlara daha kolay yönelmektedir. Örneğin özel eğitim öğretmenlerinin, prestijli yüksek statü, yüksek maaş, iyi bir öğretim performansı gibi

faktörlere sahip olacağına inanırlarsa özel eğitimde devam etmeye dair daha olumlu tutumlar sergileyeceklerdir (Fouad ve Smith, 1996; Smith ve Fouad, 1999).

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin kariyer olarak öğretmenliği ilk tercihi seçmeleri arasında farklılık olup olmadığını incelemektir. Alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmen adayları arasında bu ilişkiyi inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın kariyer eğitimi ve danışmalığına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin kariyer bakımından alan bilgileri hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu sebeple eski ve yeni araştırma arasındaki, zaman farkını ortaya koyamamakta ve bu çalışmalar arasında ki, bilgi, yöntem, teknik tartışmaları gerçekleştirilememektedir.

Özel eğitim öğretmenliği alanında yaşanan zorluklar, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine ve özel gereksinime sahip öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engellemektedir, bu durum öğrenci başarısının gelişimine engel olmaktadır (Smith, Robb, West ve Tyler, 2010). Özel eğitim öğretmenlerinin meslekten ayrılmalarına neden olan faktörlerin, düşük maaş ve statü, yetersiz iş tatmini, zorlu iş yükü, yetersiz çalışma koşulları gibi sebepler olmaktadır (Brownell, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2003; Emery ve Vandenberg, 2010). Alanyazın incelendiğinde, acemi öğretmenlerin %19 ila %30'unun kariyerlerinin ilk 5 yılında, meslekten ayrıldığı tahmin edilmektedir (Sutcher vd., 2016). Buradan anlaşılacağı üzere kariyer olarak öğretmenliği birincil tercih etseler bile kariyerlerinin ilk yıllarında meslekten ayrılabilmektedirler. Bu ayrılış sebeplerinin içerisinde pedagojik bilgi eksiklikleri, mesleki bilgi durumları ve kendilerini ne düzey hazır hissettikleri ile ilgili olmaktadır. Bu sebep ile buradan birincil kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre, öğretecekleri konu içerikleri hakkında bilgi düzeylerinin kariyer bakımından öğretmenlik mesleğini kariyer olarak tercih etmelerine göre değişip değişmediği incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlik yeterlilik duygusu kariyeri boyunca öğretmenlere yüksek enerji motivasyon sağlarken (Yeo, Ang, Chong, Huan ve Quek, 2008), aksine düşük yeterlilik

duygusu kariyer hayatı boyunca düşük motivasyon ve azalan cabaya sebep olmaktadır (Brownell, Hirsch, ve Seo, 2004; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Alanyazın incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin eğitimlerinde eksiklikler yaşadığı, kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmektedir (Emery ve Vandenberg, 2010; Ingersoll, 2001; Katsiyannis ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin, verdikleri eğitimlerde kendilerini yetersiz hissetmesi onların daha fazla stres yaşamasına sebep olmakta ve öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunacaklarına dair olan inançlarını yitirmelerine sebep olmaktadır (Katsiyannis vd., 2003; West ve Hudson, 2010). Bu sebeple yapılan bu araştırmada, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusu ile alanda yer alan boşluklara cevap vereceği düşünülmektedir.

Kariyer, kişinin öz yeterlilikleri ile elde edeceği sonuçlar ve hedefleri ile ilgilidir. Özel eğitim öğretmenlerinin, bu mesleği yapmalarında ki en büyük etkenlerden birinin özel gereksinime sahip olan bireylere yardım etme, hizmet verme, onlara karşı ilgi ve empati yetenekleri olmaktadır (Stephens ve Fish, 2010). Özel eğitim öğretmen adayları, mezun olduktan sonra ne yapacaklarını ve kariyerlerine nasıl devam edeceklerini bilmeleri durumunda mesleklerine daha fazla bağlılık hissedecekler ve özel gereksinime sahip öğrencilerin gelişimlerine daha fazla fayda sağlayacaklardır. Ayrıca, bu durum iş stresini azaltmada ve iş tatmininin artmasına da katkı sağlayacaktır (Keles ve Fındıklı, 2016).

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler, eğitim hizmetlerine ve alana, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlara destek olacaktır. Aynı zamanda, kariyer olarak özel eğitim öğretmenliği tercihinin ve hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen daha fazla araştırmalara da ihtiyaç vardır. Yapılacak olan bu çalışma ile gelecek araştırmalara öneriler sunacağı ve yol göstereceği umulmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerine, kariyer gelişimlerini destekleyecek hizmetlerin sağlanmasına ve öğretimlerinde kendilerini öğretmenlik yeterlilik algılarının kariyer olarak öğretmenlik mesleği tercihine göre hem hizmet içi mesleğe hem eğitim politikalarına ve diğer

yetersiz hissettikleri alanlara çözüm önerilerinin getirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin veya kurumlarının öğretmen adayları için gelecekteki eğitim programlarını planlamalarına yardımcı olacağı umulmaktadır. Bu çalışma, öğretmenliği ilk tercihi olarak kariyer seçimi kararlarını etkileyen nedenleri ve bunların öğretmenlerin verdiği eğitimi etkileme düzeyine belirlemesine yardımcı olacaktır. Nitekim, birincil tercih olarak ve istekli bir şekilde mesleğini icra eden öğretmenler ile zorunlu bir şekilde veya ilk tercihi dışında bu mesleği tercih eden öğretmenler arasında ki farkın ne olduğu kariyer olarak öğretmenlik mesleğini birincil tercih eden bireyler ile birincil tercih etmeyenler arasındaki farklılıkların, yeterlilik düzeylerinin, verdikleri eğitimin kalitesi ve verimliliği arasında ki farkın belirlenmesi, konu içerik alan bilgisi hakkında ve pedagojik bilgileri düzeyleri arasında ki benzer ve farklılıkların olup olmaması gibi durumların saptanmasına ve bu durumların öğrenci başarısına ne gibi etkileri olduğu saptanacaktır.

Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetmeleri ile ilgili çalışmalar daha önce ki araştırmalarda yer almamıştır. Öğretmenlerin, sahip olduğu pedagojik bilgi düzeylerinin öğretimlerine etkisi merak edilmiştir. “Konuların öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin bu konuları nasıl öğretecekleri?”, “özel gereksinime sahip öğrencilerin gelişiminin bu konulardan nasıl etkileneceği?”, “pedagojik bilgileri hususunda kendilerini ne kadar hazır hissettikleri?” merak edilmiştir. Bu örneklemde yapılacak çalışmaların, hem özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere hem de alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Böylelikle öğretmenlerin, öğrettikleri konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında ki bilgileri ve özel eğitim hakkında ki pedagojik bilgileri ile öğrettiği konuların pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirleneceği ve özel eğitim de çalışan diğer ülkelerde ki eğitimcilere bilgi sağlayacağı umulmaktadır.

Öğretmenler, konu hakkında ki öğrenmeyi alan bilgisi sayesinde gerçekleştirmektedir (Mishra ve Koehler, 2009). Herhangi bir konu hakkında ki tanımlara, başlıklara konu alan bilgisi ile ulaşılmaktadır. Bilgilerin geliştirilmesi de yine alan bilgisi sayesinde olmaktadır (Shulman, 1986). Konu alan bilgilerinin yetersiz

olması öğretmenlerin, pedagojik bilgilerinin verimli bir şekilde kullanmalarına engel olmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yetersiz konu alan bilgisine sahip olması durumunda, konu öğretimlerinde öğrencilere bilgiyi aktarmak için kullanılan araç-gereçlerin yetersiz ve yanlış kullanımına da yol açmaktadır (Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak, 2010). Öğretilecek konu içeriği, alan bilgisi ile anlaşılmakta pedagojik içerik bilgisi sayesinde ise öğrencilere bilgi aktarımı için gerekli olan bilgi daha kolay hale gelmektedir (Baumert vd., 2010; Krauss vd., 2008). Ayrıca, pedagojik bilginin öğrenme ve öğretme durumlarını oluşturmak için gerektiğini ve eğitim programları arasında bilgi sağladığı belirtilmektedir (Voss, Kunter ve Baumert, 2011). Bu sebep ile özel eğitim öğretmenlerinin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi sayesinde, eğitim alanında yaşanan teorik ve pratik problemlere çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir. Bu çözüm önerileri sayesinde, öğretmen eğitimlerine yapılacak olan düzenlemeler hakkında eğitim politikalarına öneriler sunacağı ve iyileştirmeler sağlayacağı umulmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin, öğretimlerini daha etkili şekilde gerçekleştirebilmeleri için yüksek nitelik ve öğretmenlik bilgisine sahip olmaları konuların pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetmeleri, ayrıca diğer eğitimciler ile ortaklaşa etkileşim halinde işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir (Keefe, Moore ve Duff, 2004; Mastropieri ve diğerleri, 2005). Bu yüzden öğretmenlerin sürekli olarak gelişen çağ ile birlikte mesleki anlamda gelişimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Her geçen gün öğrenme ve öğretme ile ilgili bilgiler artmış olsa da her öğretmenin bu bilgilere erişme olasılığı aynı olmayabilir. Bunun sebebi ise, eğitim programlarında ki farklılıklar ve öğretmenlerin çeşitli branşlara atanmasıdır (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Öğrencilerin eğitimi için hazırlanan konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında öğretmenlerin, kendilerini yeterli düzeyde hazır hissetmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin, kendilerini yeterli düzey geliştirmesinin ise ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin gelişimi ile gerçekleşeceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Köklükaya, 2017).

Alanyazın incelendiğinde, son yıllarda dünyanın birçok yerinde teknolojik pedagojik alan bilgisinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği çeşitli çalışmalara

rastlanılmaktadır (So ve Kim, 2009; Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Cinsiyete göre ortaokul özel eğitim öğretmenlerinin, bazı veya tüm konuların pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu durum alanda boşlukların oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin, cinsiyet bakımından pedagoji bilgileri hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu sebeple eski ve yeni araştırma arasındaki zaman farkını ortaya koyamamakta ve bu çalışmalar arasında ki bilgi, yöntem, teknik tartışmaları gerçekleştirilememektedir.

Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini keşfedip ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini, bireyin sosyal hayata uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısı ile özel gereksinime sahip olan bireylerin, gelişimlerine uygun eğitim planlarının hazırlanıp uygulanması sayesinde, özel gereksinime sahip bireylerin sosyal hayata uyumu ve bağımsız yaşam becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Sarılarhamamı ve Demirkaya, 2021). Bireylerin bu eğitim süreçlerinde her daim yanlarında olan ve yol gösteren en kritik role sahip kişi öğretmendir. Bu sebeple öğretmenlerin nitelikli mesleki yeterliliklere sahip olması ve sürekli olarak mesleki becerilerini geliştirmesi gerekmektedir, bu da öğretmenlere verilecek olan hizmet öncesi ve sonrası eğitim programlarıyla mümkün olmaktadır (Konokman ve Yelken, 2013). Günümüz pedagojinin ilerlemesi sayesinde, öğretmenlerin pedagojik bilgiler hakkında kendilerini hazır hissetme durumu ile sınıflarını hem etkili bir şekilde yönetme, sınıf içinde problem çözme becerilerini geliştirme hem de sınıf ortamında karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarını önleme stratejileri geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Keefe, Moore ve Duff, 2004; Mastropieri ve diğerleri, 2005). Şahin (2015), göre sınıf yönetimi, öğretmenlerin uygun ve etkili öğrenme ortamını yaratma becerisi olmaktadır. Ayrıca, sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde ki en büyük etkenlerin öğretmenlerin öğrencilerin durumlarını gözlemleyip bu davranışlarına uygun stratejiler geliştirme becerisi olduğu belirtmektedir (Emmer ve Stought, 2003).

Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında cinsiyete göre sahip oldukları bilgilerin kendilerini hazır hissetme düzeylerini ve aralarında yaşanan farklılıkların bilinmesi ilk olarak kadın veya erkek

öğretmenler için gerekli olan destek hizmetlerin sağlanmasına yardımcı olacak ve özel eğitim öğretmenlerinin, yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirecektir. Özel eğitim öğretmenlerinin, pedagojik bilgilerinin cinsiyete göre ne düzeyde olduğunu bilmemiz ayrıca, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce aday öğretmenlere sağlanacak olan eğitim hizmetlerinin ve eğitim programlarında yaşanan eksik yönlerinin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma sonucuna göre ortaya çıkan problemin belirlenmesi ile birlikte cinsiyete göre öğretmenlerin, sorunlar yaşadığı alanların saptanmasına, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimlerinin araştırılmasına ilişkin daha fazla çalışmalar yapılmasına yol göstereceği umulmaktadır.

Literatür taraması sonuçlarına göre, daha önceden araştırmamızın 6. sorusu olan "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusu ile ilgili araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu sebep ile yapılacak olan bu çalışmada öğretmenlerin, kariyer tercihlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Nasıl ki genel eğitimin başarılı bir şekilde ilerlemesi için eğitim-öğretimin plan ve programlı bir şekilde hazırlanıp uygulanması gerekiyorsa, aynı şekilde özel eğitiminde etkili iletişim ve işbirliğine dayalı uygulamalar halinde ilerlemesi gerekmektedir. Bu yüzden, hem genel eğitim hem de özel eğitim programlarının kapsamlı bir şekilde denetlenip uygulanması oldukça önemlidir. Her iki programın etkili bir şekilde gerçekleşmesi için işbirliğine bağlı olarak ilerlemesi gerekmektedir. Kariyer olarak, öğretmenlik mesleğini tercih eden eğitimcilerin sadece öğrenciler ile değil aileler ile birlikte işbirliğine hazır olması öğretimin etkililiği adına önemlidir. Fakat yapılan çalışmalarda işbirliğine dayalı uygulamaların eksik olduğu ve ailelerin kurslara katılmalarına rağmen özel eğitimde çocuklarına edindikleri bilgileri uygulamalı olarak nasıl kullanacakları hakkında eksik bilgilere sahip oldukları saptanmıştır (Brownell ve Walther-Thomas, 2002). Bu sebeple öğretmenlerin, öğretecekleri konuların içeriği ve pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetmeleri öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları için önemlidir.

Özellikle özel eğitim ortamında çalışan öğretmenler, genel eğitim ortamında çalışan öğretmenlerden çeşitli derece farklılıklar ile karşı karşıya kalmaktadırlar (McCarty, 2013). Son yıllarda sınıflarda öğrenci nüfusunda çeşitlilik ve artış görülmektedir ve bu artışa özel gereksinime sahip öğrencilerde dâhil olmaktadır (Mastropieri ve diğerleri, 2005). Literatüre baktığımızda etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin, yüksek bilgi ve niteliklerinin yanında işbirliğine dair olan tutumları da kritik bir role sahiptir (Keefe, Moore ve Duff, 2004). Yapılacak olan bu çalışma ile aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin, kariyerlerine devam etmelerine dair yapılacak olan çalışmalara çözüm önerileri getireceği umulmaktadır. Nitelikli bir eğitim öğretim ortamı ve öğrencilerin başarılarını ortaya çıkarabilmek adına öğretmenlerin, yüksek yeterlilik, bilgi ve becerilere aynı zamanda konuların içeriği hakkında pedagojik bilgilere sahip olması gerekmektedir (Köksal, 2008). Bu sebeple öğretmenlerin, mesleklerini en iyi şekilde gerçekleştirmeleri onların hem kişilik özellikleri hem de yeterlilik düzeyi ile yakından ilgili olmaktadır. Bu sebep ile öğretmenlerin, kariyerleri bakımından pedagojik bilgilerinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı olması hem yapacağımız bu çalışmanın ortaya çıkmasına hem de özel eğitim alanına faydalı bilgiler sağlamasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

Kariyer olarak öğretmenlik tercihinde bulunan öğretmen adaylarının sürekli olarak kendilerini geliştirmesi beklenmektedir. Günümüz teknolojik çağında sürekli gelişen dijital eğitim ile yeni yöntem ve teknikler gelişmekte ve her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu sebeple öğretmen eğitimi ile kariyer tercihleri arasında daha fazla bağlılığa ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, özel eğitim gibi farklı ihtiyaçları olan öğrenciler ile çalışmak daha fazla karmaşık hale gelmektedir. Karmaşık doğaya sahip olan özel eğitim programlarında, öğretmenlerin kariyer alanlarında bazı zorluklar ve farklılıklar ile karşılaştıkları bilinmektedir. İlk olarak farklı ihtiyaçları bulunan özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışması, diğer eğitimciler ve aileler ile işbirliği yapması, farklı konu içeriklerinde öğretim sağlaması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin kariyer bakımından kendilerini hazır hissetme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma durumunun olup olmaması merak edilmektedir. Özel eğitim alanında öğretmenlerin, mesleki olarak önemli değerlendirmeler yapması ve alana fayda

sağlayacak sonuçlara ulaşması adına daha önce ki çalışmalarda yer almayan bu sorulara cevaplar aranmıştır.

Avrupa'da ki öğretmenlerin eğitimleri, çeşitli enstitüler ve çeşitli program modelleri ile gerçekleşmektedir. Genel olarak tüm Avrupa'da benzer öğretmen eğitimi ve amacı hâkimdir. Fakat öğretmen eğitimlerinin altta yatan benzer olmayan bağlam ve fikirler sayesinde öğretmen eğitimi programları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Aynı zamanda, Avrupa ülkelerinde öğretmen eğitimi yetiştiren enstitülerde de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin nasıl destekleneceği, konu ile pedagojik çalışmalar arasındaki dengenin nasıl tutturulacağı, teori ve uygulamalar arası boşluğun nasıl kapatılacağı gibi çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Hudson ve Zgaga, 2008). Wedell (2008), İngiltere ve Galler'deki öğretmen adaylarının özel gereksinime sahip çocukların eğitimlerinde kendilerini hazır hissetme düzeylerini incelemiş olduğu çalışmasında, öğretmen adaylarının özel gereksinime sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, genellikle pedagojik ve konu bilgilerinde hazırlıksız oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılacak olan bu çalışma ile hem bu soruların cevaplanması hem bu eksikliklerin giderilmesine yol göstereceği umulmaktadır. Bu örneklemde yapılacak çalışmaların, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere ve alana katkı sunması sağlanacaktır. Böylelikle öğretmenlerin, öğrettikleri konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında sahip oldukları bilgileri ile özel eğitim hakkında hem pedagojik bilgileri hem de öğrettiği konuların pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirleneceği ve özel eğitim de çalışan diğer ülkelerde ki eğitimcilere bilgiler sağlayacağı umulmaktadır. Çalışmamız hem Avrupa'da hem diğer ülkelerde, kariyer olarak öğretmenlik tercihini belirli özelliklere göre seçmeyi düşünebileceklerini önermektedir. Yapılan bu araştırma ile "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusu ile alanda yer alan boşluklara cevap verileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, yapılan bu çalışmanın ortaokul düzeyinde olması çalışmayı daha farklı boyuta getirmektedir. Bu sebeple yapılacak olan bu araştırmanın, öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini hazır hissetme düzeylerini, cinsiyet ve kariyer tercihlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkaracağı ve hem Avrupa'da hem diğer ülkelerde özel eğitim alanına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim konusunda kendilerini hazır hissetmeleri, öğrencilerinin akademik gelişimi ile bağlantılıdır. Bu yüzden araştırmamızda yer alan bu soruların cevaplanması eğitimin kalitesini, gerekli olan önlemlerin alınmasına ve boşlukların doldurulmasına yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, "özel eğitimde" çalışan eğitimcilerin kariyer tercihlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusunun cevabı ile eğitimde ki kilit noktaların ortaya çıkacağı, ayrıca öğretimin daha verimli bir şekilde uygulanması yönünde duyulan ihtiyaçlara cevap vereceği düşünülmektedir. Özel eğitimde çalışan eğitimciler ve kariyer tercihlerine göre, kendilerini hazır hissetme düzeyleri literatüre yeni bilgiler kazandıracak ve yapılacak olan diğer araştırmalara öneriler sunacaktır. Ayrıca, özel eğitim ve engelli öğrenciler üzerine literatürde bulunan çalışmaların yanına ek bilgiler ekleyecek ve profesyonel bir bakış açısı kazandıracaktır. Aynı zamanda, kariyer olarak özel eğitim öğretmenliği tercihinin ve pedagojik bilgilerini inceleyen daha fazla araştırmalara da ihtiyaç vardır. Yapılacak olan bu çalışma ile gelecek araştırmalara öneriler sunacağı ve yol göstereceği umulmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerine, kariyer gelişimlerini destekleyecek hizmetlerin sağlanmasına ve öğretimlerinde kendilerini öğretmenlik yeterlilik algılarının kariyer olarak öğretmenlik mesleği tercihine göre hem hizmet içi mesleğe hem eğitim politikalarına ve hem de diğer yetersiz hissettikleri alanlara çözüm önerilerinin getirilmesine yardımcı olacaktır.

Araştırmamızın 7. sorusunu oluşturan "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?" sorusu ile ilgili daha önceden yapılmış araştırmalara rastlanılmamaktadır. Öz yeterlilik, bireyin sosyal, bilişsel yönünü, performans düzeyini belirleyen önemli bir yapı olmaktadır. Öz yeterlilik düzeyi, bireylerin başarı elde etmesinde, çalışma stratejileri geliştirmesinde, akademik başarılar yakalamasında ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerine katkılar sağlamaktadır (Pajares, 1996;

Schunk, 1995). Yapılacak olan bu çalışma ile ortaokullar da görev alan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin öğretiminde kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin neler olduğu, hangi stratejiler ile başarı yakaladıkları, akademik gelişimlerinin başarılı olması için tüm gerekenlerin neler olduğunun ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında ki bilgileri, konu öğretiminde de etkili olmaktadır. Öğretmenler, konu hakkında ki öğrenmeyi alan bilgisi sayesinde gerçekleştirmektedir (Mishra ve Koehler, 2009). Herhangi bir konu hakkında ki tanımlara, başlıklara konu alan bilgisi ile ulaşılmaktadır. Bilgilerin geliştirilmesi de yine alan bilgisi sayesinde olmaktadır (Shulman, 1986). Konu alan bilgilerinin yetersiz olması, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin verimli bir şekilde kullanmalarına ve konu öğretiminde öğrencilere bilgiyi aktarmak için kullanılan araç-gereçlerin yetersiz ve yanlış kullanımına yol açmaktadır (Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak, 2010).

Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusu araştırmamızın 8. sorusunu oluşturmaktadır. Cinsiyete göre ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar yetersiz olmakta veya bulunmamaktadır. Bu yüzden çalışmanın 8. sorusunun cevabı hem alana hem özel eğitim öğretmenlerine bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusunun cevabı ile hem ileriye yönelik yapılacak olan çalışmalara öneriler de bulunacağı hem de öğretmen adaylarına kariyer yaşamları ile ilgili bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Özellikle özel eğitimin daha karmaşık ve zor bir sisteme sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebep ile özel eğitimde çalışan öğretmenlerin, cinsiyete göre yaşadıkları zorlukların belirlenip ortaya çıkarılacağı ve güçlükler yaşadıkları problem durumlara çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin, genel pedagoji bilgilerinin cinsiyete göre hangi düzeyde olduğunun bilinmesi ayrıca öğretmenlik mesleğine başlamadan önce aday öğretmenlere sağlanacak olan eğitim hizmetlerin de program içeriklerinde yaşanan eksik yönlerin

giderilmesine yol gösterecektir. Ayrıca, bu çalışma sonucuna göre ortaya çıkan problemin belirlenmesi ile birlikte cinsiyete göre öğretmenlerin, sorunlar yaşadığı alanların belirlenmesine ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimlerinin araştırılmasına ilişkin daha fazla çalışmalar yapılmasına yol gösterecek ve özel eğitimde öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine katkılar sağlayacaktır.

Shulman (1987), göre pedagojik alan bilgisini öğretmenlik mesleğinin önemli kategorileri arasında olduğunu belirtmiştir. Çünkü pedagojik alan bilgisinin, içerik uzmanı ve pedagog arasında ayrım yapan bilgilerin bütünü olduğunu ileri sürmüştür. Bu sebeple öğretmenlere öğreteceği konular hakkında yol gösterici bir bilgi olmaktadır. Öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması durumunda, öğretimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilecekleri belirtilmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretecekleri konuyu bilmemeleri, konuların içeriğine hakim olmamaları, öğretimlerinde kullanacakları yöntem ve materyalleri ayrıntılı bir şekilde kullanma becerisine sahip olmamaları, öğretim etkinliklerini azaltmakta ve öğretmenlerin yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip olmadığını göstermektedir (Käpylä ve diğerleri, 2008; Rollnick ve diğerleri, 2008).

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olmaları, öğrencilerine verecekleri öğretimin kalitesini arttırmakta, öğretim için etkili strateji yöntemleri kullanmalarına yardımcı olmakta, ayrıca öğrencilerin işlenen konu hakkında yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmakta ve konuya kolay bir şekilde ulaşabilmelerine yardımcı olmaktadır (MaKinster, 1999). Eğitimcilerin, işleyecekleri her konu hakkında yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmaları ve çeşitli öğretim stratejileri ve yöntemlerini seçmesi gerekmektedir. Bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin, kendilerini mesleki yönde geliştirecek, öz yeterliliklerine katkılar sağlayacak bilgiler vermenin yanı sıra pedagojik yönden ve farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrenci başarısına en etkili yöntem ve stratejilerin sağlanmasına yardımcı olacak değerli bilgiler vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, nitelikli ve deneyim sahibi eğitimciler diğer öğretmenlerin öğretimine yardımcı olabilecek çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejisine sahip olmakla yükümlüdür. Bu yüzden öğretmenlerin, aralarında işbirliği yapmaları ve etkileşim halinde bulunmaları, hem de birbirleri ile deneyimlerini paylaşmaları

sayesinde, öğretimlerini, teorik ve pratik bilgilerini daha verimli yönde geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Loughran vd., 2004). Yapılacak olan bu çalışma ile gelecek araştırmalara öneriler sunacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin veya kurumlarının öğretmen adayları için gelecekteki eğitim programlarını planlamalarına yardımcı olacağı da umulmaktadır.

Öğretmenlerin, eğitimlerinde verimli geri dönüşler alabilmeleri için konu bilgilerinin yanında, günümüz teknolojisinden yararlanması oldukça önemlidir. Günümüz dünyasında teknoloji, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011). Dijital olarak verilen eğitim öğrencilerin öğrenmelerini eğlenceli hale getirmekte ve pekiştirmektedir. Öğrencilerin dersi daha iyi anlayabilmeleri adına öğretmenler bilgisayar programlarını kullanabilmektedir (Harris vd., 2009). Teknoloji, günümüzde eğitimin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Eğitim ortamlarında ki bilgi ve becerilerin daha etkin bir şekilde kazanılmasına ayrıca anında dönütler alınmasına teknoloji yardımcı olur (Smith, Spooner ve Wood, 2013). Teknolojinin eğitim ortamlarında sağladığı etkililiğin yanında özel gereksinime sahip bireylerin, bağımsız yaşamlarında önemli bir yeri olduğu aşikardır. Bilgi iletişim ve teknoloji sayesinde özel gereksinime sahip öğrencilere, hedef davranışların kazandırılması kolaylaşmaktadır. Özel gereksinime sahip bireylerin bağımsız yaşamları için gerekli olan becerileri kazanmalarına da yardımcı olmaktadır (Borg, Lindstrom ve Larsson, 2009; Fok, Polgar, Shaw ve Jutai, 2011). Ayrıca, BİT istenilen sayıda alıştırma yapma şansı tanımakta bu sayede öğrencilerin eğitimleri daha eğlenceli hale gelmekte etkileşim sınırlılıkları en aza düzeye düşmekte, ifade edici dil becerileri gelişmekte ve farklı öğrenme stillerinin desteklenmesine, bilgiyi kolay bir şekilde edinme becerilerine yardımcı olmaktadır (Whitby, Leininger ve Grillo, 2012).

Özel eğitimde teknoloji kullanımı ile yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin teknolojiyi eğitimlerinde ders içeriklerine entegre ettiklerinde öğrenci yararına olduğu görüşü yer almaktadır (Colomo-Palacios, Paniagua-Martin, Garcia-Crespo ve Ruiz-Mezcua, 2010; Anderson ve Putman, 2020). Pedagojik bilginin diğer bir uzantısı ise teknopedagojik bilgidir. Öğretmenlerin, öğrenci seviyelerine ve pedagojik ilkelere uygun dijital ortamlarda öğretim gerçekleştirebilmesi

tekno pedagojik bilgiye örnek olarak verilebilmektedir (Graham vd, 2009). Öğretmenlerin, teknoloji kullanımı hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması aynı zamanda pedagojik amaçlar doğrultusunda öğrenmeyi desteklemelidir (Koehler ve Mishra, 2009). Teknoloji kullanımı daha öncede belirtildiği gibi özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitimlerinde, bağımsız yaşama katılmalarında, topluma uyum sağlamalarında ve meslek edinmelerine yardımcı olmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin, teknolojiyi kullanım hakkında yapılmış çalışmalar sınırlı olmaktadır (Anderson ve Putman, 2020). Bu çalışmada gerekli görülen ve özel eğitimde çalışan öğretmenlerin, eğitimlerinde bilgi iletişim ve teknoloji konuları hakkında ki bilgileri ve kendilerini hazır hissetme düzeyleri, öğrenci gelişimlerine teknolojinin yararlarının neler olabileceği konusunda ele alındığında ortaya çıkacak olan sonuçların alan yazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri birden fazla duyuya hitap ettiğinden öğrenmeyi kolaylaştırır. Teknoloji kullanımı sayesinde soyut kavramlar daha somut hale gelmekte, bireyler kavramlar arasındaki ilişkileri görsel olarak daha kolay fark edebilmekte unutma daha az sıklıkta olmakta ve bireyler zevkle öğrenme deneyimleri kazanmaktadır (Altıparmak, 2003). Teknolojinin eğitimde bu kolaylaştırıcı özellikleri açısından, teknolojik materyaller sayesinde yaşamları daha yaşanabilir ve sürdürülebilir hale geldiğinden, özel gereksinime sahip bireyler için de kullanılabilmektedir (Agree, 2014). Özel gereksinime sahip bireylerin yaşamlarını daha bağımsız sürdürebilmeleri için var olan teknolojinin özel eğitim ortamlarına entegre edilmesi önemli olmaktadır (Liu, Wu ve Chen, 2013). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte birçok alanda değişme ve gelişmeler meydana gelmiştir. Sağlık, eğitim, ticaret gibi hayatımızı önemli derece etkileyen alanlar buna örnek olarak verilebilmektedir. Bu durum teknolojiyi insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Teknoloji ile bilim birbirine oldukça bağlıdır, insanlar teknoloji sayesinde yeni bilgiler edinmekte ve daha etkili kullanabilmektedirler. Teknoloji günümüz eğitim sistemlerinde okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Hayatımızı bu denli etkileyen teknolojinin, özel eğitim alanında da kullanımı oldukça önemlidir (Anderson ve Putman, 2020). Özel gereksinime sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak daha kalıcı ve eğlenceli hale getirmek adına teknolojiden yararlanılmaktadır. Bu sebeple

ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı konusunda yeterli olması öğretimlerini daha nitelikli hale getirmekte ve öğrenci gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerin gelişimlerinin saptanabilmesi onların öğretimlerinde faydalı olan yöntemlerin bulunması ve onların eğitimlerini daha verimli hale getirebilmek adına özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, kendilerini bilgi ve iletişim teknolojisi hakkında ne düzey hazır hissettikleri merak edilmiştir. Ortaya çıkacak sonuca göre ise hem öğretmenler için hem öğrenciler için yeni öneriler ve planlar hazırlanacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre, erkeklerin teknoloji kullanımı hakkında daha fazla olumlu tutumlar sergiledikleri belirtilmektedir. Yapılmış olan bazı çalışmalar, erkeklerin teknolojiye karşı kadınlardan daha fazla olumlu tutumlar sergilediklerini göstermetedir (Chou, Wu ve Chen, 2011; Colley ve Comber, 2003; Collis ve Williams, 2001; Durndell ve Haag, 2002; Durndell, Laithwaite ve Haag, 2000; Jackson, Ervin, Gardner ve Schmitt, 2001; Kay, 2009; Kesici, Şahin ve Aktürk, 2009; Ong ve Lai, 2006). Bu bulguların yanı sıra yapılmış olan bazı çalışmalar ise erkeklerin, kadınlardan daha az teknolojiye karşı olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmektedir (Chen ve Tsai, 2007; Johnson, 2011; Tsai ve Lin, 2004). Bu çelişkili sonuçların yanı sıra cinsiyete göre teknoloji kullanımı hakkında ki tutumlarda bir farklılık olmadığını savunan çalışmalara da rastlanılmaktadır (Imhof, Vollmeyer ve Beierlein, 2007; North ve Noyes, 2002).

Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran çalışmalar kısıtlı olmakta veya rastlanılmamaktadır. Yapılacak olan bu çalışma ile cinsiyete göre ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerini bilgi ve iletişim teknolojisi hakkında hazır hissetme düzeyleri arasında ki farkın ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda cinsiyet düzeylerine göre teknoloji ve bilgisayar kullanımına, tutumlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Ardies, Maeyer ve Gijbels, 2015; Potvin ve Hasni, 2014; Teo, Milutinovic ve Zhou, 2016). Literatür incelemesine göre, cinsiyet ile teknoloji kullanımı arasında ki ilişkiyi inceleyen

çalışmalar bulunmaktadır. Teknoloji kullanımı hakkında kadınların daha fazla olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır (Canada ve Brusca, 1993). Kadınların teknoloji kullanımı hakkında daha fazla kaygı durumu yaşadıkları belirtilmektedir (Durndell ve Haag, 2002; Jackson ve diğerleri, 2001). Cinsiyetin teknoloji kabulü üzerine olan etkilerini inceleyen araştırmalara bakılmış ve bunlar arasında çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılmış olan bir başka çalışmada ise, erkeklerin kadınlara göre teknoloji hakkında daha fazla olumlu tutumlar sergiledikleri erkeklerin teknoloji kullanımı hakkında kadınlara göre daha fazla memnun kaldıkları belirtilmektedir (Colley ve Comber, 2003).

Fakat çalışmamızın asıl sorusu olan "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyet olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplayan çalışmalar bulunmamaktadır. Bu sebep ile önceden yapılmış eski çalışmalar ile yeni çalışma arasındaki zaman farkını ortaya koyamamakta ve bu çalışmalar arasında ki, bilgi, yöntem, teknik tartışmaları gerçekleştirilememektedir.

"Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunun cevabı ile yapılacak olan yeni çalışmalara öneriler sunacağı ve alanda var olan boşlukları dolduracağı düşünülmektedir. Cinsiyete göre öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi kullanım hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi ile ayrıca öğretmenlik mesleğine dair olan tercihlerini de etkileyecektir.

Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanıldığında daha kalıcı ve verimli öğrenme sağlanmaktadır. Bireylerin değişen dünyaya uyum sağlamalarının daha kolay olması açısından eğitim içerisinde teknolojiden yararlanma kritik bir yere sahiptir. Öğrenciler bilgiyi teknoloji ile aktif olarak yapılandırır ve teknoloji eğitime etkin bir şekilde entegre edildiğinde ürünü serbest bırakır. Bu nedenle, teknolojinin eğitime entegrasyonu ön plana çıkmaktadır. Genel anlamda öğrenme-öğretme sürecinde

belirlenen hedeflere dayalı olarak teknolojinin uygun şekilde kullanılması önemlidir (Tondeur, Pareja Roblin, van Braak, Voogt ve Prestridge, 2017). Buna göre öğretmenler, okullarda ki öğrenme-öğretme faaliyetlerinden sorumlu oldukları için teknolojinin eğitime entegrasyonunda önemli bir role sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma konusunda yetkin olmaları beklenmektedir (Giles ve Kent, 2016). Şahin ve ark. (2016), yapmış oldukları çalışma sonucuna göre uzun yıllar öğretmenlik mesleği deneyimine sahip öğretmenlerin günümüz çağını yeni teknolojileri öğretimlerinde kullanmada daha fazla zorluklar yaşadıklarını, teknolojik alanları öğrenmede zorlandıklarını ve teknolojik değişimlere karşı yeni nesil öğretmenlere göre daha olumsuz tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusu ile çalışmalar yapılmamış ve bu sorunun cevabı alanda bilgi yokluğuna yer açmaktadır. Günümüz dünyasında artık tüm mesleklerde teknolojiden yararlanılmaktadır. Bu sebeple çağdaş eğitime uygun öğretmenlerin, teknoloji hakkında bilgi ve becerilerinin düzeyi önemli olmaktadır. Dolayısı ile özel eğitim öğretmenlerin, teknolojik bilgi düzeylerinin kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Alanda bilgi yokluğuna sebep olan sorunun cevabını yapılacak olan bu çalışma ile verileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, teknoloji kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, kendilerini teknoloji ve alan bilgileri konusunda daha yeterli hissettikleri belirtilmektedir (Karadeniz ve Vatanartıran, 2015). Bu sebep ile yapılacak olan bu çalışma da özel eğitim öğretmenlerinin, kariyerleri bakımından BİT bilgileri hakkında yeterlilik düzeyleri saptanacak, eksiklikler yaşadığı alanlara çözüm önerileri getirilecektir. Ayrıca, daha önceden yapılmış olan çalışmalarda teknoloji bilgisi konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, bilgilerini geliştirdikleri gibi özel eğitim öğretmenlerine de hizmet içi eğitim planları geliştirilmesine ve yapılacak olan çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlere, verilecek olan hizmet öncesi eğitimler onların sadece teknoloji bilgilerini değil pedagoji ve alan

bilgilerinin de gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Özel eğitimde, sınıf içerisine teknolojiyi entegre ederek ve uygun teknolojik araçlar kullanarak öğrencilerin öğrenmelerinde ilerlemeler kaydedileceği umulmaktadır. Ancak, çok az çalışma özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımına teşvik eden veya engelleyen faktörlerin neler olduğunu incelemiştir. Aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojisine yönelik görüşlerinin neler olduğunu inceleyen çalışmaların yetersiz olması veya hiç olmaması alanda büyük eksiklikler yaratmaktadır. Öğrencilerin hem sosyal hem akademik gelişimlerine bu denli öneme sahip olan teknolojinin öğrenci gelişimlerine olduğu kadar sınıf içerisinde yaşanacak olan problem durumları da ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. TALIS 2018 öğretmen anket sorularını cevaplandıran öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. TALIS 2018 araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. TALIS 2018 çalışmasının örneklemi sadece Avrupa'da ki ortaokullarda görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
3. TALIS 2018 uygulamasında öğretmen anketlerinden seçilen sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada adı geçen bazı kavramlar aşağıdaki tanımlarıyla beraber kullanılmıştır.

Öz Yeterlilik: Bireyin belirli bir eylemi yapması için o eylemi uygun bir şekilde planlayıp organize etmesi ve en etkili bir şekilde gerçekleştireceğine olan inancıdır (Bandura, 1982). Diğer bir deyişle, bireyin bir davranışı başlatıp, başlatamayacağına dair olan inancı, zor durumların üstesinden gelebilme hakkında ki kendine olan inancı.

Özel Eğitim: Normal gelişim gösteren bireylerden farklı özelliklere sahip olarak, bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik becerileri farklı olan bireyler için geliştirilip, uygulanan çalışmalar ve eğitim hizmetleridir (Baykoç, 2015).

Özel Gereksinimli Birey: Doğumdan önce, doğum esnasında veya doğumdan sonra çeşitli nedenlere bağlı olarak bireyin, bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre bu becerilerde, gerilik, gecikme, yavaşlama, ileri olma gibi sebeplerden dolayı normal eğitim programlarından tam yararlanamayan yada bu eğitimden yararlanmasına rağmen destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir (Baykoç, 2015).

TALIS: Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışma koşullarına odaklanan ve okullardaki öğrenme ve öğretme ortamlarını araştıran uluslararası bir çalışmadır. TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)'in temel amacı, ülkelerin etkili öğrenme ve öğretim odağındaki politikalarını gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmak adına güçlü uluslararası göstergelerini ve politika analizlerini sağlamaktır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere dair kavramsal bir çerçeve sunulacaktır.

2.1. Öğretimi Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin aldıkları eğitim onların davranış, bilgi ve becerilerini etkilemektedir. Bu sebep ile öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin bu konuda nitelikli olması oldukça önemli olmaktadır (Leea, Cawthona, Dawsonb, 2013). Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri eğitim ve öğretimin kalitesini belirlemektedir. Yeterli nitelikte bireyler yetiştirmek her ülkenin gelişimi açısından önemlidir. Yeterli nitelikte bireyler yetiştirme konusunda ise eğitim kurumlarına ve bireylerin eğitimleri ile bizzat ilgilenen öğretmenlere kritik roller düşmektedir. Çağa uygun nitelik ve nicelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli rol oynamaktadır (Yenen ve Durmaz, 2019).

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutumlar onların yeterliliklerini de belirlemektedir. Mesleki yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin, hem günümüz çağına hem öğrenci gelişimine uygun etkinlikler planlayıp öğretimler yapması, sınıf yönetimine hakim ve diğer öğretmenler ile işbirliği halinde olması öğrencilerine etkili öğretimler verebilmesi kendisinden beklenmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Öğretmenler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak, dersi eğlenceli hale getirip, öğrenci ilgisini derse çekmek adına sınıfta uygun ve öğrenci ilgisini çekecek materyalleri eğitimlerine dâhil etmeleri açısından önemli olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için, sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak, günlük olaylardan örnekler vererek öğretimi daha eğlenceli hale getirmek gerekmektedir (Dursun, 2017).

Öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar, öğrenme yöntemi ve öğretimde kullanılan materyal, öğretim ortamı, öğreten kişi, öğrenci, aile ve bireyin yaşadığı ev ortamı sayılabilmektedir (Demirtaş, 2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler öğrenci başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Hanushek, 2006). Öğrenci başarısını etkileyen aile faktörleri arasında, ailenin eğitim durumu, kardeş sayısı, anne-babanın çalışma durumu, sosyo ekonomik durumları, anne-baba ilişkisi, yaşadıkları çevre ve düzen, ailenin öğrenci üzerinde ki ilgisi, onun akademik başarısını anlama düzeyleri, öğrenciye sunulacak bir ders ortamı, öğrenci ile ailenin ilişkisi, evde yaşanan sorunları anlayıp çözüm sağlama olanakları söylenmektedir (Dönmez, 2004).

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerin başında öğretmen gelmektedir (Fetler, 2001). Öğretmenlerin, her bir öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğunun bilincinde olması ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim planları yapması önemlidir. Öğretmenlerin uygun nitelikte ve donanıma sahip olması eğitimin kaliteli bir hale gelmesini sağlamaktadır (Özcan, 2019). Öğretmenler teknolojik gelişmiş çağa uygun eğitimler verebilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilmesi, öğrencileri değerlendirebilmesi kendisinden beklenmektedir (Köklükaya ve Yıldırım, 2016).

Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıkları için kendilerini daha etkili ve güvenilir hissettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler sınıflarında etkinlikleri arttırdıkça, özel gereksinime sahip öğrencileri sınıflarına dâhil etme ve öğretim verme konusunda daha az endişeli olduklarını vurgulamışlardır (Zee ve Koomen, 2016). Brownell ve Pajares (1999), özel gereksinime sahip öğrencilere öğretim verme konusunda ki öğretimlerine güvenen öğretmenlerin etkili öğrenme stratejisi kullanma durumlarının da daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Verimliliği ve etkisi yüksek olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirecekleri beklenmektedir (Zee ve Koomen, 2016).

Özel eğitim mesleğinin stresli mesleklerden biri olduğu bilinmektedir (Brunsting, Sreckovic ve Lane, 2014). Yapılan pek çok çalışmada da özel eğitim

öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine göre daha az mesleki memnuniyet gösterdikleri belirtilmektedir (Platsidou, 2010). Özel eğitim öğretmenleri, hem öğrenciler hem aileler ile farklı bir ilişki kurduklarından duygusal ve stresten kaçınmaları daha zor olmaktadır (Murray ve Greenberg, 2006).

2.2. Konuların İçeriği

Shulman'a (1986) göre pedagojik alan bilgisi, bir konunun yani içeriğin en iyi şekilde anlaşılmasını sağlayan, konuyu en anlaşılır şekilde aktaracak olan öğretim biçimleri hakkındaki bilgiler olarak tanımlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi, pedagoji ile alan bilgisinin birleşiminden oluşmaktadır. Konu alanına özgü içeriğin pedagojik nitelikler ile etkileşerek sunulması, yani o konuya ait olan uygun öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerin seçimini içermektedir (Angeli ve Valanides, 2009; Koehler ve Mishra, 2013). Pedagojik alan bilgisi, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken ayrıca, öğretmenlerin alan ve mesleki bilgisi kadar önemli olmaktadır (Angeli ve Valanides, 2009). Shulman (1986)'ya göre pedagojik alan bilgisi, "konu alan bilgisinin ötesinde konu alan bilgisinin öğretim boyutunda olan bir bilgi" şeklinde tanımlanmaktadır. Lee Shulman ve diğerleri (1986), özel bir öğretmen bilgisi alanı, yani pedagojik alan bilgisinden bahsetmişlerdir. Konuların içeriğinin öğretimde ki rolüne çok az dikkat çekilmesinden sonra Shulman, öğretim ve öğretmen bilgisi üzerine yapılan araştırmalarda bunu "eksik paradigma" olarak adlandırmıştır (Shulman, 1986).

Öğretmenlerin konu hakkındaki bilgisi öğretilecek olan konuyu nasıl anlatacağını da etkilemektedir. Öğretmenin öğreteceği konu hakkında yeterli alan bilgisine sahip olması önemli görülmektedir. Öğretmenin, etkili bir şekilde eğitim gerçekleştirebilmesi için yeterli alan bilgisine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Kahan, Cooper ve Bethea, 2004). Her alanın kendine ait bilgileri içerdiği belirtilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Öğretmenlerin öğrencilerin öğretimi için yeni kavramlar geliştirebilmesi, bilgiler oluşturabilmesi için öğrencilerin konuyu anlama düzeyleri ve yanılgıları hakkında bilgi sahibi olması önemli görülmektedir

(Berry, Loughran ve van Driel, 2008). Ayrıca, içerik bilgisine sahip olan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin kavramı anlamalarına ve günlük yaşamda kullanmalarına yardımcı olacak öğretimler yapması ve öğrenciler için derste ilgi çekici etkinlikleri seçmesi bu bilgileri sayesinde gerçekleşmektedir (Tandon, 2013). Pedagojik alan bilgisi, konu ve pedagojik bilginin yanında öğrenenlerin bilgisi ve özelliklerinin bilinmesini de kapsamaktadır (Shulman, 1986).

Pedagojik içerik bilgisinin tanımı tam olarak net değildir (Abd-El-Khalick, 2006). Ancak, öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında bilgisinin olması öğretimin etkililiğini oldukça etkilediği belirtilmektedir. Shulman (1986), farklı öğretim yollarını içeren PAB kavramını alan yazına kazandırmış. Ayrıca, pedagojik alan bilgisi sayesinde öğretmenlerin etkili öğretim gerçekleştirebilmesi, anlattıkları konuyu en anlaşılır hale getirmesi ve öğrencilerin farklı özelliklerine göre öğretim yapabilmesi, pedagojik alan bilgisi ile gerçekleşmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modeli; alan bilgisi ve pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, olmak üzere üç bilgi alanını tanımlamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Öğretmenlerin konunun içerik yapısı hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretim yöntem ve kullanılan materyalleri bilmemeleri, öğretim etkinliğini azaltmakta ve öğretmenlerin yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, yetersiz alan bilgisine sahip olmaları öğretimlerinde yanlış kavramları kullanmalarına ve öğrencilerin kavramları anlamada zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır (Käpylä ve diğerleri, 2008).

Öğretmenlerin, konu öğretimlerinde sahip olması gereken yeterlilikler, öğretim faaliyetlerinin artırılmasını sağlayacak bilgileri Shulman (1986), pedagojik bilgi ve alan bilgisi olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğretimlerinde uygun teknolojiyi seçip, alan bilgisi ve pedagojik bilgisi ile birlikte kullanması ise öğretimin etkililiği açısından oldukça önemli olmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Değişen ve gelişen teknolojik çağ ile birlikte eğitim sistemlerinin de ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojiyi öğretmenlerin erişebilmesi ve uygun bir şekilde kullanması oldukça önemlidir (Lux, 2010). Angeli ve Valanides'e (2009) göre; öğretmenlerin anlatmakta zorlandıkları veya öğrencilerin kolay bir şekilde anlayamadığı konuların öğretiminde, öğretmenlerin

konu anlatımında faydalanacakları teknolojik araçların sağlayacağı katkıları bilmeleri önemli olmaktadır. Nitekim, öğretilecek konuların en kolay anlaşılabilecek yöntemlerle desteklenmesi, görselleştirilmesi gereken soyut kavramlar, örnekler gibi faktörlerin kullanılması ve öğretilecek konuların en anlaşılabilir hale getirilmesi oldukça önemlidir. Yeh, Hsu, Wu, Hwang ve Lin (2013)'e göre, öğretmenlerin konu alanında teknolojiyi kullanabilmesi için belirli kriterleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu kriterler; (i) konu içeriğinin daha iyi bir şekilde anlaşılması için etkili BİT, kullanma becerisi ve (ii) BİT sayesinde daha iyi şekilde sunulan konu temalarını belirleme becerileri olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin, konu alanına uygun teknolojik bilgilere sahip olması ve öğretimlerinde teknolojik bilgileri etkili bir şekilde planlayıp öğretim sürecine dâhil etmesi önemli olmaktadır.

Öğretmenlerin alan bilgisi, tecrübe ve deneyimlerine dayanmaktadır. Birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenimlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerine yardımcı olacak bilgi ve beceriler, öğretmenlerin PAB kavramına sahip olması ile açıklanabilmektedir (Shulman, 1987). Öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik bilgisi, öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmelerini etkilemektedir (Baumert ve diğerleri, 2010). Pedagojik alan bilgisi öğretilen konunun öğrenciler tarafından erişilebilmesi için önemlidir. Öğretmenlerin konu içerik bilgisi onların "alan bilgisi" ile "pedagojik alan bilgisi" üzerine mesleki yeterliliklerini öğretimlerini etkilediği üzerine önemle durulmaktadır (Shulman, 1986). Yapılan çalışmalarda içerik ve pedagojik hazırlığa sahip öğretmenlerin, öğrenme sürecini daha iyi yönettikleri ve öğrencileri öğrenme sürecine daha iyi dâhil ettikleri belirtilmektedir (Kennedy,1999).

Aynı zamanda öğretmenlerin, mesleklerini en verimli şekilde gerçekleştirebilmeleri için alanlarında kendilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir (Gökyer, 2012). Öğretmenlerin nitelikli eğitim verebilmesi, onların mesleğe başlamadan önce yeterli alan bilgisi, öğretmenlik mesleği ile ilgili edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlere bağlı olmaktadır. Bu sebep ile öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık aşamasında üniversitelerde aldıkları eğitim ve uygulamaları pratikler kritik bir öneme sahiptir (Kavas ve Bugay, 2009). Ancak öğretmenlerin, sadece var olan

becerileri ile sınırlı kalmayıp her gün gelişen ve değişen çağ ile birlikte eğitim sistemlerinde meydana gelen değişikliklere ayak uydurması sahip olduğu bilgi ve becerileri de geliştirmesi önemli olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim reformları ve öğrencilerin gelişimi açısından da oldukça önemli bir yere sahiptir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir süreç olarak ele alınması gerektiği ve daha fazla çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Patrinos, Velez ve Wang, 2013).

Öğretmenlerin, mesleklerinin başında özel eğitim konusunda aldıkları eğitim ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki kritik bir öneme sahiptir. Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, yeterlilik algıları ve özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışmaya ilişkin kendilerine olan inançları, verecekleri öğretimin etkililiğini etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, öz yeterlilik algılarının güçlü olması hem verecekleri öğretimin kalitesini etkilemekte hem de mesleki olarak doyuma ulaşmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öz yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin, sınıfı daha iyi kontrol edebilme ve özel gereksinime sahip öğrencilere daha iyi hizmetler sağlayabilmektedir (Meijer ve Foster, 1988). Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, zor durumlar ile baş edebilmeleri öğrenci başarısını kolaylaştırmak adına sınıflarında çeşitli öğretim stratejileri kullandıkları ve sınıfta daha iyi organize olup daha etkili öğretimler gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Holzberger vd., 2013). Özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerde öz yeterlilik algıları oldukça önemli bir yere sahiptir. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin, özel gereksinime sahip öğrenciler ile daha fazla çalışma isteği olduğu ve olumlu tutumlar gösterdikleri belirtilmiştir (Meijer ve Foster, 1988). Özel gereksinime sahip bireylerin eğitim-öğretim programlarının, onların bireysel özellikleri ve becerilerine uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir (Battal, 2007).

2.3. Konuların Pedagojik Yönleri

Pedagojik Alan Bilgisi, Shulman'ın (1986), çalışmasının üzerine kurulmuştur. Shulman, 1870'lerden günümüze kadar öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi gelişimini

incelemiş ve üç çeşit bilginin önemine dikkat çekmiştir. Bunlar: alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve program bilgisidir. Araştırmalara göre bir konuyu en açıklayıcı şekilde sunabilmek için pedagojik alan bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Shulman, 1986). Ortak tanıma göre pedagojik alan bilgisi, sosyal ve kültürel sınırlamalar bulunan çeşitli öğretim çevresinde bir grup öğrenciye öğretici stratejileri kullanarak konu alan bilgisinin nasıl sunulacağını içermektedir (Park ve Oliver, 2007). Öğretmenin yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olması onun konu alan bilgisine hakim, dersi uygun yöntem ve stratejiler ile planlayan, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlayan, öğrencileri değerlendirebilen, sınıf yönetimini etkili bir şekilde kullanan ve kendi öz değerlendirmesini gerçekleştirebilen kişiler olarak belirtilmektedir (Cochran, DeRuiter ve King, 1993).

Günümüzde öğretmenlerin sadece iyi bir alan bilgisine sahip olması değil iyi bir pedagojik ve teknolojik bilgilerinin öğrenme-öğretim sürecine olan etkisi üzerine önemle durulmaktadır (Öztürk, 2013). Pedagojik alan bilgisi, pedagoji ve içerik bilgisinin birleşimi olarak eğitimcilerin mesleki bilgi ve anlayışını kapsamaktadır (Berry, Loughran ve van Driel, 2008). Pedagojik bilgi ise, eğitim ve öğretimde istenilen hedefe ulaşmak için kullanılan strateji, yöntem ve teknikler olarak belirtilmektedir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Harris vd. (2009) ve Shulman (1986)' a göre ise öğrenmenin nasıl gerçekleştiği kullanılan yöntemler öğrencilerin neleri nasıl öğrendiği hakkında ki teoriler olarak pedagojik bilgiyi açıklamışlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetebilme becerisi, öğrencilerin neleri nasıl öğrendiği hakkında ki değerlendirme becerisi olarak açıklanmaktadır

Etkili bir öğretim için alan bilgisi, içerik bilgisi ve öğretim bilgisi kritik bir öneme sahiptir (An, Kulm ve Wu, 2004). Tarihten günümüze eğitim alanlarında bazı değişimler meydana gelmiştir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için, alan bilgilerinin yeterli olmadığı alan bilgisinin nasıl öğretileceğini gösteren bilgileri içeren pedagojik bilgilere de sahip olması gerektiği önemli görülmüştür (Shulman, 1986). Eğitim-öğretim ortamının düzeni, hangi yöntem ve stratejilerin kullanılacağı, farklı kademelerde ki öğrencilerin öğrenmelerini en iyi şekilde nasıl gerçekleştirebileceklerine dair olan bilgiler, öğretmenlerin pedagojik bilgileri olarak

belirtilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009; Niess, 2011). Günümüzde öğretmenlerin sadece iyi bir alan bilgisine sahip olması değil, iyi bir pedagojik ve teknolojik bilgilerinin öğrenme-öğretim sürecine olan etkisi üzerine önemle durulmaktadır (Öztürk, 2013). Öğretmenlerin başarılı bir eğitimci olması, öğretimini yeterli bir şekilde yerine getirebilmesi için alan bilgisi ile pedagojik yeterliliklerinin aynı düzeyde olması gerekmektedir. Başarılı bir öğretimi gerçekleştirebilmek için bu iki faktörün birbirini destekler nitelikte olması beklenmektedir (Mıhladız ve Doğan, 2010).

Öğretmenlerin, öğrenci bilgisi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrenme sınıf içerisinde gerçekleşen tüm olayları kapsamaktadır bu sebeple sınıf ortamında öğrencilerin iyi bir öğrenimden faydalanabilmeleri açısından önemli olmaktadır (Eroğlu, 2012). Her öğrencinin, bireysel farklılıkları bulunmaktadır, öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun şekilde yöntem, materyaller seçip öğretimi gerçekleştirebilmesi önemli olmaktadır. Öğretmenin, her bir öğrenciyi farklı özelliklerine göre, eğitim ve öğretim sürecini yönlendirme becerisi de onun pedagojik bilgisi ile açıklanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2009). Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, öğrencilerinin anladıklarını, öğretimleri ve öğrenciler için en uygun etkinlikleri nasıl kullanacağına dair bilgileri içerir (Staley, 2004). Etkili öğretimlerin, etkili öğrenme ile sonuçlandığı belirtilmektedir. Pedagoji, bir öğretim bilimidir ve öğretmenlerin uygulaması gereken yöntem, stratejilerini, öğretim araçlarını ve öğretim hedeflerini içermektedir (Banerjee, Bhowmik ve Roy. B, 2013).

Pedagojik alan bilgisi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında konuların sınıf ortamında nasıl uygulandığından ziyade gelişimlerine ve doğasına vurgu yapılmıştır (De Jong vd,. 2002; Veal ve MaKinster, 1999). Bir konuyu çok iyi bilmek ile o konuyu çok iyi anlatabilmek arasında ki fark, pedagojik alan bilgisi kavramı ile tanımlanmaktadır (Bilgin, Tatar ve Ay, 2012). Pedagojik alan bilgisi, öğrenci öğrenimini kolaylaştıran veya zorlaştıran durumları anlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin özelliklerini ve öğrenmelerini dikkate almaktadır. Nitekim, eğitimde konu içeriğini gösteren ve formüle eden yolları pedagojik alan bilgisi kapsamaktadır (Baştürk ve Dönmez, 2011). Öğretmenlerin

başarılı bir eğitimci olması, öğretimini yeterli bir şekilde yerine getirebilmesi için alan bilgisi ile pedagojik yeterliliklerinin aynı düzeyde olması gerekmektedir. Başarılı bir öğretim gerçekleştirebilmek için bu iki faktörün birbirini destekler nitelikte olması beklenmektedir (Işıksal 2006; Mıhladız ve Doğan, 2010).

Öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için özel eğitim öğretmenlerinin, yüksek nitelikte bilgilere sahip olması kritik role sahiptir (Keefe, Moore ve Duff, 2004). Özel eğitim öğretmenlerinin, bir kavramı etkili bir şekilde aktarabilmesi için içerik, alan bilgisi, kavram ve süreçler hakkında bağlantı kurabilmesi gerekmektedir. Bunları gerçekleştirebilmek için ise, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Tandon, 2021). Özel gereksinime sahip olan öğrencilerin, eğitim programlarında ve değerlendirmelerinde çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalınmaktadır (Mintz ve Wyse, 2015). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, sınıflarında pedagojik alan bilgilerini nasıl kullandıklarına dair konulara ilişkin daha fazla çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, değişen derecede pedagojik alan bilgisine sahip oldukları ve öğretmenlik kariyerleri süresi boyunca bu bileşenleri geliştirdikleri belirtilmektedir (Bucat, 2004; Loughran ve diğerleri, 2004).

Shulman (1987)'a göre öğretmen bilgisi, a) genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi, eğitim programları uygun ilke ve stratejilerin seçimi), b) pedagojik alan bilgisi (konu içerik bilgisi ile o konunun öğretimi için gerekli olan pedagojik bilginin birleşimi) olarak ayrılmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin etkili öğrenme ve etkili öğrenme ortamlarını oluşturmak için gerekli olan tüm bileşenleri içerdiği belirtilmektedir. Pedagojik bilgi öğretmen bilgisinin temel unsuru olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin kaliteli öğretimler gerçekleştirmesi iyi kararlar alabilmesi sahip olduğu pedagojik bilgisi ile bağlantılı olmaktadır (Guerriero, 2014).

2.4. Genel Pedagoji

Öğretmenlerin, bir dersi devam ettirebilmesi için genel pedagojik bilgilerini geliştirmesi önemli olmaktadır (Van Es ve Sherin Gamoran, 2002). Alan yazına bakıldığında çok sayıda araştırma, öğretmenlerin genel pedagojik bilgilerinin ve becerilerinin gelişmesinde, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin önemine değinmiştir (Blömeke, 2016). Öğrenme hakkında ki farklı teoriler ve öğretme yaklaşımları değerlendirme ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini açıklayan metotlar pedagojik bilgi ile açıklanmaktadır (Shulman, 1986). Öğretmenlerin öğrenim durumu mesleki yeterlilikleri öğretimi etkilemektedir. Öğretmenlerin yaşayacağı, sosyal, ekonomik, sıkıntılar öğrenme ve öğretme hedeflerinden uzaklaştırmaktadır (Putnam ve Borko, 2000). Teknolojik bilgiyi kullanmayan, geleneksel modele göre öğretim veren öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını uygun düzeyde karşılamakta eksik kalmaktadır (Prensky, 2001). Öğrenme etkinlikleri içerisinde pedagojik bilgi ile teknolojik kullanımı bir bütün şeklinde ilerlemesi eğitimi daha verimli hale getirmektedir (Mishra ve Koehler, 2006).

Pedagojik bilgi, sosyal, bilişsel ve gelişimsel öğrenme teorilerini sınıf içerisinde öğretmenlerin nasıl uygulayacağı hakkında bilgi, öğrencilerin bir bilgiyi nasıl anlamlandırdıkları öğrenmeyi nasıl yapılandırdıkları ve becerileri nasıl geliştirdikleri hakkında bilgi sunmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim-öğretim gerçekleştirebilmeleri için alanyazında sahip oldukları kavram, model, metotlar gibi sınıf içerisinde uyguladıkları pratikler pedagojik bilgi olarak tanımlanmaktadır. Pedagoji içerisinde öğrenme, öğretmen ve öğrenci etkileşimi bulunmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006; Koehler ve Mishra, 2009; Harris vd., 2009). Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için öğrenci farklılıklarını deneyimlerini göz önünde bulundurmalıdır (Akıllı ve Çiltaş, 2011).

Genel pedagoji hakkında yapılmış çalışmalar sınırlı olmaktadır. Öğretmenler eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik bakımından, zorluk çeken öğrencilerin eğitiminde de önemli rol oynamaktadır. Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri önemli olmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta

öğrenmeye teşvik edici bir atmosfer yaratması kullandığı öğretim seçimleri, öğrenci başarıları ile ilişkili olmaktadır. Sınıf içerisinde, verimli öğrenme ortamlarının gelişmesi açısından yine genel pedagojik bilgilerin faydalı olduğu belirtilmektedir (Ulferts, 2019). Alanyazın incelendiğinde, çok sayıda araştırmanın, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin, öğretmenlerin genel pedagojik bilgilerini ve bilgiyle ilgili becerilerini geliştirmede etkili olduğunu işaret etmektedir (Scheerens ve Blömeke, 2016).

Kapsayıcı pedagoji ise tüm çocukların öğrenebileceği stratejileri genişletmeyi planlamaktadır. Kapsayıcı pedagoji yenilikçi çalışma yöntemlerini desteklemekte ayrıca öğrencilerin öğrenmesinde ki engelleri öğrencinin eksikliği olarak değil öğretmenin, mesleki alanında yaşadığı zorluklar olarak görmektedir. Çocukların yapamadıklarından çok yapabildiklerine tüm çocukların uygun uyarlamalar sonucu öğrenebileceğine inanmakta ve öğrenmeyi desteklemek amacı ile değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (Rouse, 2009). Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin genel pedagojik bilgilerinin, öğrenci çıktıları ve kaliteli öğretim, öğretimin anlaşılması ile ilgili olduğunu yansıtmaktadır (Guerriero, 2014).

Öğretmenlik mesleği, öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri olmaktadır (Kaplan ve İpek, 2002). Hemen her meslekte hataları telafi etmek mümkün iken öğretmenlik mesleğinde hataları telafi etmek oldukça zordur. Eğitim kalitesinin göstergeleri öğrencilerin başarıları olarak belirtilmektedir (Eroğlu ve Özbek, 2020). Bu sebeple öğretmenlerin hem alan bilgisi hem pedagojik bakımdan yeterli bilgilere sahip olması önemli olmaktadır. Öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim verebilmeleri için mesleki yeterlilikler ile donatılmış olması, pedagojik bilgiler bakımından yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Ambussaidi ve Yang, 2019).

Barnett ve Hodson'nun (2001) öğretmen bilgisi hakkında bir çalışma yapmış ve onların bilgilerini, düşüncelerini ortaya çıkarmak bu bilgileri tutarlı bir teorik altyapı şeklinde birleştirmiştir. Bu sebeple öğretmenler ile görüşmeler yapılmış öğretmenlik ve öğrenme bilgileri doğrultusunda pedagojik bilgilerinin etkili ayrıca basit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soodak, yaptığı çalışmada düşük performans

gösteren öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim derslerinde verimli ve etkili olamayacaklarına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen faktörlerin ise, öğrencinin yaşı, engel tür ve düzeyi olmaktadır (Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc, 2018).

Ders anlattığı esnada öğretmenin hem öğrencinin davranışlarını takip etme hem psikolojisini anlama becerisine göre dersi sunma öğretmenin iyi bir pedagojik bilgiye sahip olması ile açıklanmaktadır. Pedagojik bilgiler öğretmenler arasında ki mesleki başarı farklılıklarını da etkilemektedir (Gündoğmuş, 2013). Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları pratikler pedagojik modeller olarak ele alınmaktadır. Barnett ve Hodson'nun (2001), yapmış oldukları çalışmada öğretmen bilgilerini sınamak, bilgilerinin ne durumda olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme fikirleri hakkında bilgilerini sınamak adına pedagojik bilgilerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Günümüzde öğretmenlerin kendi eğitimlerini geliştirmesi ve kendi eğitim kalitesini profesyonelliğini arttırması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için sadece alan bilgileri yeterli olmamaktadır. Alan ve pedagojik bilgilerinin yanında öz yeterliliklerinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğrenme, öğrenci, öğretmen arasında ki bütün etkileşimler pedagojinin içinde yer almaktadır (Akıllı ve Çiltaş, 2011). Öğretmen ve programların geliştirilmesi için öğretmen bilgisi ile ilgili yapılmış daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Friedrichsen, 2008).

Pedagojik alan bilgisi öğretim için en önemli kısımdır (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisini anlayabilmek için öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini hangi konuların geliştireceğini bilmeleri önemli olmaktadır (Käpylä, Heikkinen ve Asunta, 2008). Öğretimin daha etkili bir şekilde olabilmesi, konuları daha iyi öğretebilmeleri adına öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, pedagojik alan bilgilerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından yeni yöntemler üretebilmelerine

de yardımcı olacağı belirtilmektedir (Rollnick ve diğerleri, 2008). Ayrıca Magnusson, Krajcik ve Borko (1999), fen öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında, pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin bireysel farklılıkları bulunan öğrencilere uygun öğretim hazırlayabilecek ve ihtiyaçlarını giderebileceklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen faktörlerin ise, öğrencinin, yaşı, engel tür ve düzeyi olmaktadır (Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin, belirli bir konu öğretiminde içeriği çok iyi bilmeleri farklı öğretim stratejileri ve farklı değerlendirmeler hakkında yeterli bilgiye sahip olması beklenmektedir.

Pedagojik alan bilgisi ile ilgili her araştırmacı farklı modeller üzerine tanımlar yapmış olsa da, konu bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi çoğu model için paylaşılan ortak bileşendir (van Driel ve diğerleri, 1998). Shulman (1987), göre pedagojik alan bilgisi öğretimin en temel unsurudur, içerik uzmanı ve pedagog arasında ayrım sağlayan bilgilerin bütünüdür. Nitekim, öğretmenlik mesleği, öğretim bilgilerinin içeriğini ve öğrencilerin konuları en iyi şekilde anlayabilecek halde uyarlanmasını gerektirmektedir. Bu da öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olması ile ilişkilendirilmektedir. Pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin öğrenmelerinde kavramları anlama güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için pedagojik açıdan güçlü temsillere dönüştürme becerisine sahip oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin bir konuyu desteklemesi öğrencilerin anlaması için kullandıkları farklı alternatifleri içermektedir (Shulman, 1987).

2.5. Öğretim İçin Bit (Bilgi ve İletişim Teknolojisi) Kullanımı

Geçmişten günümüze bilgi ve iletişim iç içe olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojisi günümüzde artan ve sürekli değişen bilgi hayal gücünü içeren araç-gereçler olarak ifade edilmektedir. Günümüzde, eğitim ve öğretimin her alanında teknoloji yer almıştır. Tablet, bilgisayar ve online eğitimler artmış durumdadır. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarının, teknoloji kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olması eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi adına önemli

olmaktadır (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Sağlık, ekonomi, ticaret gibi alanlarda da teknoloji ile birlikte gelişmeler ve değişimler meydana gelmiştir. Bunun yanında eğitim alanında da gelişen teknoloji ile birlikte birçok değişim meydana gelmiştir. Sınıf içerisinde öğretmenlerin, öğretimlerine teknolojik araç gereçleri dâhil etmesi dersin daha fazla dikkat çekici ve eğlenceli hale gelmesini sağlamaktadır, dolayısı ile eğitim ortamlarına teknolojiyi katan ve etkin bir şekilde kullanan öğretmenlerin teknolojik kullanımı hakkında ki bilgileri önemli olmaktadır (Yürektürk ve Coşkun, 2020). Bilgi, iletişim ve teknoloji, eğitim faaliyetlerinde de zorunlu hale gelmektedir (Karamustafaoğlu ve diğ., 2005). Bu sebeple hayatımızın her alanında olduğu gibi bilgi iletişim teknoloji kullanımı öğretmenlik mesleğinde de kullanılması önemli bir yere sahiptir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), kavramı genel bir ifade ile bilgisayar, mikro elektronik ve telekomünikasyonun birlikteliği şeklinde ifade edilmektedir. Yaşamın her alanında ve tüm mesleklerde olduğu gibi BİT kullanımı öğretmenlik mesleği içinde zorunluluk haline gelmiştir (Demiraslan ve Usluel, 2005). Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) öğretime entegrasyonunu sağlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Parlak Yılmaz, 2011; Koç, 2005).

Ayrıca, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için teknolojik entegrasyon bilgisine sahip olmaları da önemli olmaktadır. Bu yeterlilikler de "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli" ile belirlenmektedir (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPACK). Bu model, Shulman'ın (1986) Pedagojik İçerik Bilgisi Modeline dayanarak ortaya çıkmaktadır. Mishra ve Koehler (2006), ise Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) modelini çıkarmışlardır. Bu modelde ise, Pedagoji Bilgisi (PB), İçerik Bilgisi (İB), Teknoloji Bilgisi (TB), bulunmaktadır. Aynı zamanda bu modeller birbirleri ile etkileşim halinde olmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Öğretmenlerin, öğretimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi, konuları öğrencilere en iyi şekilde aktarabilmesi için teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli etkili bir yöntem olmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006).Teknolojik pedagojik alan bilgisi sayesinde, öğretmenlerin hem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta hem de öğrenimde karşılaşacakları

problemlere çözüm önerileri sağlamasında etkili olmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006).

Özel eğitimde BİT terimi, özel gereksinime sahip kişinin yaşam kalitesini destekleyip daha kolay bir hale getirmeyi amaçlayan teknoloji kullanımını ifade etmektedir. Teknolojik cihazları özel gereksinimli bireylerin gelişimlerine katarak destekler sağlanmaktadır (Anderson ve Putman, 2020). Teknoloji kullanımı genel eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de çok önemli bir yere sahip olmaktadır. Çoğu Avrupa ülkelerinde, öğrencilere uygun BİT kullanımı için özel stratejiler gerekmektedir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003). Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi pedagojik bilgiler ile birlikte nasıl kullandığı bilgisi, teknoloji bilgisi genel olarak öğretim programlarını dikkate alarak teknolojiyi nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili çok yönlü bilgileri kapsamaktadır (Angeli ve Valanides, 2009). Teknolojinin eğitime olan olumlu katkılarını çok sayıda araştırma sonucu doğrulamıştır. Elektronik bileşenler ile öğrencilere verilen eğitim sayesinde öğrenciler bireysel ihtiyaçları, bedensel, bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenme, görme, bedensel gelişimlerinde yaşadıkları zorlukları en az düzeye inmesi hedeflenmiştir. Yardımcı teknolojilerin kullanımı özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitime daha aktif katılımını da desteklemektedir. Teknoloji, bilgisayar kullanımı ile verilen eğitimler öğrencilerin dikkatinin dağılmamasını engellemektedir (Brodin, 2010). Ayrıca, özel gereksinime sahip öğrencilere öğretim veren öğretmenlerin etkili ve olumlu destekler alması, öğrencilerin geri bildirimlerini takip edebilme ve onlara uygun eğitimler planlamasına yardımcı olmaktadır (Anderson ve Putman, 2020).

Teknolojinin gelişimi ile içerik ve pedagojik yöntemlerde de yenilenmeler meydana gelmesi kaçınılmazdır. Teknoloji alan bilgisi, teknoloji ve alan birleşiminden oluşmaktadır. Herhangi belirli bir alana ait konu ve içeriğin sunulmasında, etkili ve uygun teknolojilerin hangilerinin olduğunu ifade etmektedir (Angeli ve Valanides, 2009; Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair ve Harris, 2009). Teknolojik pedagojik bilgi ise teknoloji ve pedagojinin birleşiminden meydana gelmektedir. Öğretim içerisinde teknoloji kullanımının önemine

değinmektedir. Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte ele alan TBAP, hem öğretilecek konu alanının etkili bir şekilde sunulmasını ve pedagojik yaklaşımlar içerisinde teknolojinin kullanılmasını içermektedir (Koehler ve Mishra, 2005).

Her ülke açısından bakıldığında öğretmenlerin, sahip olması gereken yeterli alan bilgisinin belirlenmesi ve gereken yeterliliklerin kazandırılması önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmeler ile birlikte öğretmen yeterlilikleri ve becerilerinde de çeşitli değişimler görülmektedir (Ay, 2015). Öğretmenlerin, öğretim sürecinde sadece teknoloji kullanımı, internet, diğer kaynaklar gibi faktörlerin tek başına anlamlı teknoloji kullanımı için yeterli olmadığı belirtilmektedir (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, ve York, 2006–2007). Bilgi ve iletişim teknoloji kullanımı, öğretmenlerin etkili öğretimler gerçekleştirmesine katkı sağlayan öğrenme aracı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, teknoloji kullanımı hakkında yetkinlik kazanmaları öğretim stratejileri geliştirmeleri önemli olmaktadır (White ve Geer, 2013). Öğretmenlik mesleğine başlayacak olan öğretmen adaylarının, teknolojik bilgilerini öğretimlerine entegre edebilmek için öğretmen eğitim programlarının gerekli bilgi ve beceriyi öğretmen adaylarına kazandırması önemli olmaktadır (Hofer ve Grandgennett, 2012).

Genel ve özel eğitim kademelerinin tüm eğitim programlarında BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojisi) yer almaktadır. BİT kullanımı eğitim sürecinin önemli bir parçası olmuş, ayrıca genel eğitimin yanında özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitimi ile bilişim arasında da bir bağ kurmuştur. Öğrencilerin pedagojik ve eğitimsel hedeflerine, günlük yaşamlarına, mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamış ve engelli bireylerin toplumsal ve sosyal hayat içerisinde de desteklenmesine ışık tutmuştur (Drigas ve Ioannidou, 2013).

So ve Kim (2009), 97 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji destekli ders tasarlarken karşılaştıkları zorlukları ve kaygıları araştırmışlardır. Öğretmen adayları işbirliği halinde teknoloji, pedagoji, içerik bilgilerini kullanarak bir ders tasarlamışlardır. “pedagojik bilgi olarak probleme dayalı öğrenmeyi, teknoloji bilgisi olarak da BİT araçlarını temel almışlardır”. Buna

göre probleme dayalı ve öğrenmeye dayalı BİT araçlarının entegre edildiği bir ders tasarlamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının öğretimde kullandıkları araçların öğrencilerin bilişsel etkinlikleri yapmasına izin vermediği, sınıf içerisinde öğretmen rolünün nasıl olması gerektiğini içeren bilgilerin tam olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorularda, öğretmen adaylarının BİT araçlarını derslerine entegre etmede, öğretmen ve öğrenci rollerini tam olarak bilmed konusunda zorluklar yaşadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin, öğretimlerinde teknoloji kullanımı hakkında kendilerini yetersiz hissetme nedenleri, eksik bilgi ve becerileri, kısıtlı zaman, kendilerine olan güvenlerinin tam olmaması ve teknolojik bilgilerinin donanımlı olmaması, öğretimlerinde teknoloji kullanımını engelleyen faktörler olarak sıralanmaktadır (Habre ve Grundmeier, 2007; Bingimlas, 2009). Mishra ve Koehler'e (2006) göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli eğitimde öğretmenlere rehber rolündedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli, teknoloji kullanarak öğretmen ve öğretmen adaylarını derslerini nasıl daha etkili hale getireceği, teknolojiyi derslerine nasıl entegre edeceği konusunda bilgiler sunmaktadır (Harris vd., 2009). Alanyazın incelendiğinde, TPAB, ile ilgili çalışmalara yoğun ilgi gösterildiği saptanmıştır (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015).

Eğitimciler, teknoloji tarihine bakıldığında, alan dersi ve pedagojiden ayrı bir şekilde teknoloji dersinde teknoloji bilgisini görmüşlerdir. Fakat daha sonraları öğrencilerin teknolojiyi nasıl öğreneceğini bilmeden eğitim olmayacağının farkına varmış ve teknoloji entegrasyonuna önem vermişlerdir (Graham vd., 2009). Teknolojiyi belirli şekilde kullanarak öğrenme ve öğretme teknolojik alan bilgisi ile açıklanmaktadır. Pedagojik yaklaşımları anlayıp, teknolojik araçların uygun pedagojik stratejilerinin hem faydalarını hem kısıtlamaları hakkında bilgi sahibi olmaktır (Koehler ve Mishra, 2009). BİT, öğrencilerin iletişim becerilerini birçok yönden kolaylaştırmaktadır. Özel gereksinime sahip öğrencilerin, bilişsel ve duygusal yönlerinin gelişmesi ve özerkliklerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, BİT öğrencilere, olumsuz deneyim duygusunu ve başarısızlık duygularını hafifletmekte, öğrenmeye motivasyon sağlamak için güçlü bir araç olmaktadır

(Fernandez-Lopez vd., 2013). Yeniliğe açık, çağdaş eğitime uygun öğretimler gerçekleşebilmesi adına öğretmenlerin BİT kullanımı oldukça önemlidir. OECD, TALIS, (2018) verilerine göre, öğretmenlerin BİT kullanımı konusunda eksiklikler yaşadıkları, mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (TALIS 2018 Sonuçları Ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler -TEDMEM, 2018).

2.6. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Eğitim amaçlı olarak derslerde öğretmenlerin, video oynatıcısı, projeksiyon, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik aletleri kullanması, teknolojik entegrasyon olarak açıklanmaktadır (Karaca, 2011). Teknolojik bilgiler sayesinde öğretmenlik mesleği yeni gelişmelere ayak uydurmakta, mesleğin yüksek tutulmasına yardımcı olmakta ve eğitimcilerin eğitsel anlatımlarını daha ilgi çekici bir hale getirmektedir (Griggs, 2010). Teknoloji entegrasyonu gelişimi için öğretmenlerin yeni pedagojik araçları öğretim ile anlamlı biçimde birbirleriyle bütünleştirme becerisine sahip olması önemli olmaktadır. Böylece, teknoloji içerik ve pedagojik bileşenlerine öğretmenlerin birlikte sahip olması gerektiği eğitim teknolojileri ile nasıl öğretim yapılması gerektiğinin daha iyi anlaşılacağı ifade edilmektedir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

Öğretim programının içeriği, öğretim planı, ve öğretmenler ile öğrencilerin yeterlilik düzeyi, teknolojik entegrasyon amacına ulaşmada belirleyici bir yere sahiptir (Harris ve Hofer, 2009). Hsu (2010)'a göre, eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin eğitimlerinde teknolojiyi pedagojik olarak hangi amaçla kullandığını bilmesi teknoloji kullanma seviyelerini belirlemekte ve eğitim faaliyetlerinde teknolojiyi etkin kullanmasına yardımcı olmaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu ise planlama, tasarım, uygulama, değerlendirme olarak dört aşamada ele alınmıştır (Liu ve Velazquez-Bryant, 2003). Yağcı (2016), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar kullanma seviyeleri arttıkça TPAB düzeylerine ilişkin öz güven algılarının da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gelişen teknoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitim hayatını da etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılmış olan çalışmalar, teknoloji entegrasyonunun kolay olmadığını (Mishra ve Koehler, 2008) sınıfların teknolojik gelişmelere uygun şekilde donatılması gerektiği ancak tek başına öğretim için yeterli olmadığını göstermektedir (Özdemir ve Kılıç, 2007). Derslerde bilgi teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılması öğretimin etkililiğini de etkilemektedir. Nitelikli bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde, bilgi ve iletişim teknolojisini yeterli şekilde kullanabilme becerisine sahip olması beklenmektedir (White ve Geer, 2013). Prensky (2001), teknoloji bilgisi düşük ve geleneksel eğitim modellerini kullanan öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldıklarını ve bu durumun problemlere yol açtığını belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin çağdaş eğitim modellerine ayak uydurması, kendi öğrenimini sürekli olarak geliştirmesi, alanına özgü konular metotlar hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması önemli olmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile birlikte öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerine ek olarak teknolojik bilgilerinin yeterli olması eklenmiştir (Karalar ve Altan, 2016). Öğretmenlerin bir işi başarmaya, bir sorunun üstesinden gelebileceğine olan inancı mesleki yaşamları boyunca etkili eğitimler vermesi adına önemli olmaktadır, bu durum öz yeterlilik algısı ile açıklanabilmektedir (Özdemir, 2008). Nitekim, öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi planlama becerilerine sahip olduğu ve daha fazla çalıştığı belirlenmiştir (Pajares, 1992). Dolayısıyla, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlilik inançlarının verecekleri eğitimin kalitesini, sınıf yönetimini, öğrenci motivasyonu ve başarılarına etkisi olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2008). Çağdaş eğitim sisteminin hedefine uygun, verimli eğitimlerin gerçekleşmesi ise nitelikli, gelişen bilim ve teknolojik bilgiye sahip öğretmenler tarafından gerçekleşmektedir. Ayrıca, öğrenci motivasyonu ve derse olan ilgilerini arttırmada eğitimlere teknolojinin entegre edilmesi ve öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımını arttırmaları önemli görülmektedir (Yılmaz, 2007). Sonuç olarak öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda ki başarıları sahip oldukları öz yeterlilik inanç düzeyleri, sınıfta etkili eğitimler verebilmesine ve sınıf yönetim becerilerine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Güneş ve Buluç, 2017).

2.7. Öz Yeterlilik Yapıları

Belirli bir hedefi yerine getirirken sonuç beklentisin olması o yeterliliğin daha güçlü hale gelmesine ve hedefin daha çok istekli halde gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla sonuç beklentisi, ödül-ceza, diğer yeterliliklere bağlıdır (Tschannen – Moren ve Hoy, 2001). Sonuç beklentisi ayrıca bireyin performansına ve bir eylemi gerçekleştirirken karşılaşacağı engellerin üstesinden gelme düzeyine olan inancını kapsamaktadır. Bu durumda insanların belirli bir eylemi gerçekleştirirken sonunda sonuçlar doğuracağına olan inançları ile açıklanmaktadır (Bandura, 2001).

Öz yeterlilik davranışların değiştirilmesinde kritik bir yere sahiptir; bu inançlar herhangi bir davranışı gerçekleştirirken, karar vermeyi, gösterilen çabayı ve süreç boyunca ortaya çıkan problemleri etkilemektedir (Bandura, 1993). Öz yeterlilik belirli bir alana özgü olarak belirtilmektedir (Schwarzer ve Hallum, 2008). Öz yeterliliği yüksek olan kişilerin daha fazla çaba gösterdiklerine, bilişsel becerikliliğe, çevrelerine yönetmeye ve kendileri için motive edici hedefler koyma becerisine sahip olmaktadırlar (Bandura, 1993).

Bireyin karşılaşacağı sorunları çözme, etkinlikleri yönetme becerisine olan bireysel inancı, öz yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Xu, 2012). Bireylerin hangi eylemleri gerçekleştirebileceği sahip oldukları bilgi ve beceriler öz yeterlilik algıları sayesinde belirlenmektedir (Pajares, 2002). Öğretmen rolleri, değişen ve gelişen dünya ile birlikte değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, bu rollere uyum gösterebilmesi için gerekli yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmen öz yeterlilik inançları ile öğrenci başarısı ve motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergilemektedir (Tournaki ve Podell, 2005).

Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca etkili öğretimler verebilmesi karşılaştıkları zorluklara çözüm önerileri getirebilmeleri, mesleki yeterlilikleri açısından kendilerini yeterli hissetmeleri verecekleri eğitimin etkili olması adına

oldukça önemlidir. Dolayısıyla, bu durum öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile bağlantılı olmaktadır (Eker, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri hem mesleklerine yönelik duygularını, motivasyonunu hem de mesleklerine yönelik çabalarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin yüksek öz yeterlilik becerisine sahip olması öğrencilerin akademik başarısını da arttırmaktadır (Arseven, 2016). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğretimlerinde daha çok öğrenci merkezi yaklaşımı ve çeşitli yöntemler, stratejiler kullandıkları belirtilmektedir (Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012). Öğretmenlerin, öğretim süreçlerini daha etkili şekilde yönetebilmeleri için öz yeterlilik algılarının yüksek olması önemlidir. Ayrıca, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerinde daha uygun planlamalar ve uygulamalara yer verdikleri belirtilmektedir (Özgenel ve Deniz, 2020).

Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğretimlerinde öğrenci gelişimine uygun çeşitli yöntem ve stratejileri kullandıkları, uygun bir şekilde ders planı hazırladıkları, daha iyi konu bilgisine sahip oldukları ve öğretimi daha etkili şekilde organize edip, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi bir şekilde değerlendirdikleri belirtilmektedir. Bu sebep ile öğretmen öz yeterliliği, hem eğitim açısından hem öğrenci başarısı ve gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için bireyin hem davranışsal hem duygusal enerjisini yükselten etkenin motivasyon olduğu belirtilmektedir (Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz ve Fadhilah, 2020). Etkili bir öğretim için çabalamak ve istekli olmak ise, öğretme motivasyonu olarak tanımlanmaktadır (Michaelowa, 2002).

Motivasyon, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bouffart ve Ryan ve Deci (2017), motivasyonun çeşitli türleri olduğunu savunmuş ve öz belirleme teorisi (self-determination theory) şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmen motivasyonunu etkileyen birden fazla faktör olduğunu bildirmektedir (İhtiyaroğlu, 2017). Okul iklimi bu faktörlerden biridir (Pretorius ve De Villiers, 2009). Olumlu okul iklimi öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde ki öz gelişimleri konusunda motivasyon sağlar (Kocabaş, 2009).

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık ve yeterlilik bakımından gelişmelerine sağlayan eğitim fakülteleri öğretmenlerin öz yeterlilik ve kendilerini mesleğe hazır, yeterli görmeleri konusunda önemli bir yere sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). İyi yetiştirilmiş öğretmen programları, öğretmenlerin çağın gerektirdiği şekilde mesleki görevlerine hazır, nitelikli, öğrenci isteklerini karşılar biçimde mesleklerine başlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin alan bilgileri yeterli olsa dâhi öz yeterlilik bakımından yetersiz olma durumları, öğrenme ve öğretme sürecine olumsuz yönden etki etmektedir (Şahin, 2010).

Yüksek öz yeterliliğe sahip olan öğretmenler, hem öğrenci başarısının artmasına yardımcı olur hem de farklı öğretim stratejileri denemekten çekinmezler. Bu sebeple hem öğretimlerinde hem de sınıflarında organize bir şekilde plan program yapıp dersi etkili bir şekilde sunmaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin motivasyonunu, öz gelişimlerini, benlik saygılarını ve okulla ilgili olan duygu, düşünce ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Holzberger vd., 2013).

Goddard ve ark. (2004, aktaran: Anthony ve Kritsonis, 2007), yaptıkları çalışmada, yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin sınıf içerisinde daha organize olduklarına daha öğrenci merkezli öğretim stratejileri uyguladıklarını ve sınıf yönetimini öğrenci gelişimlerine olumlu katkı sağlayacak şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Holzberger ve ark. (2013), yaptıkları çalışma sonucunda, 155 Alman öğretmenin, öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetme becerilerinde de kendilerini başarılı olarak tanımladıklarını bildirmişlerdir. Sınıf yönetimi için öz yeterlilik, öğretmenlerin sınıfta belirli rutinler oluşturması, ortaya çıkacak sorunları çözme becerisi, ve öğrencilerin yeteneklerine katkı sağlayacakları etkinlikler planlamarıyla ilgili olmaktadır. Öğrenci katılımı için öz yeterliliğin, öğretmenlerin öğrencilerin okulda başarılı olabileceklerine ve yeteneklerine olan inançlarını onların motivasyonlarını artıracaklarına olan inançları ile ilgilidir. Öğretim stratejileri için öz yeterlilik ise, öğrencilerin işlenen konuyu anlama becerisini ölçme, öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde dersler ayarlama ve çeşitli değerlendirme stratejilerine olan inançları ile ifade edilmektedir. Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) yaptıkları çalışmada ise, değişik branşlarda ki öğretmenlerinin öz yeterlilik

durumları incelenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde ise öz yeterlilik algıları yüksek olan öğretmenlerin akademik başarısı yüksek olan öğrencilere öğretmenlik yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlik bilgisini yeterli alan bilgi, mesleğe olan inanç ve öz yeterlilik duygusu ile birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Akıllı ve Çiltaş, 2011). Çağdaş eğitim anlayışında öğretimin merkezi öğrenci olmaktadır öğretmen rehberlik eden konumundadır.

Yüksek öz yeterliliğe sahip olan insanlar karşılaştıkları zorluklar karşısında dinç, dirençli kalırlar ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterip hedeflerine daha fazla bağlı kalmaktadırlar (Bandura, 2012). Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin ise daha kolay pes ettikleri ve başarısız sonuçlarına razı geldikleri gözlenmektedir (Bandura, 2012; Dicke vd., 2014; Yost, 2006). Sınıflarında başarılı olan öğretmenlerin yeterlilik ve öz yeterlilikleri daha da artmaktadır. Öğretmen öz yeterliliği ile ilgili yapılan araştırmalar da kıdemli öğretmenleri daha acemi öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip olduklarını desteklemektedir (Goddard ve diğerleri, 2000). Sınıf ortamının daha düzenli olması öğrencilerin de öz yeterlilik ve performanslarının artmasına katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilmektedir. Bu alanlarda yapılan çeşitli araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Terpstra (2009), öğretmen adaylarının teknoloji kullanarak öğretimi nasıl yaptıklarını araştırmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları teknolojilerden veya yaptıkları sunumlardan toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının teknoloji hakkında bilgileri, teknolojik pedagojik bilgilerinden ayrıca, teknolojik pedagojik bilgileri de teknolojik pedagojik alan bilgilerinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Terpstra'ya göre bu bilgiler, öğretmen adaylarının ilk olarak teknolojik bilginin geliştiği, ardından pedagojik bilginin teknolojik bilgi ile birleşmesi sonucu teknoloji kullanımlarının geliştiğini ifade etmiştir.

Lloyd (2013), Avustralya'da üniversite öğrenimi gören öğretmen adaylarına, bilgisayar iletişim ve teknoloji, bilgileri üzerine çalışma yapmış bunun üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf ortamını teknolojiye uygun ve hazır hale getirmek, dijital pedagoji oluşturmayı hedef almıştır. TPAB açısından değerlendirilen sonuçlar adayların yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu, sınıflarında bilgisayar iletişim ve teknolojinin kullanılmasının entegre olması durumunun olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Siyam (2019), yapmış olduğu çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin teknolojiyi kabul etmelerini ve gerçek kullanımlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya 24 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Veriler çevrimiçi anket yolu ile

toplanmıştır. Sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımına dair olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamıştır. Ayrıca, zaman, öz yeterlilik, teknolojiye erişim değişkenlerinin özel eğitim öğretmenleri arasında eğitim teknolojisinin gerçek kullanımını önemli ölçüde olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Chai, Koh ve Tsai (2010), Singapur'da öğretmen adaylarına 11 oturumdan gerçekleşen bir çalışma yapmışlar ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi adına, öğretmen adaylarına bilgi ve iletişim teknolojilerini belirlemeye çalışmışlardır. Kursun 5 oturumu BİT kullanımını, diğer 6 oturumu ise değişik teknolojik araç-gereç kullanarak teknolojik bilgilerine olan etkisi ve arttırılması ile ilgili yapılmıştır. Adaylara kurs başlamadan önce ve sonra anket uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre, teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB), teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB) ve alan bilgisi (AB) düzeylerinde yüksek seviyede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Timur (2011), 393 fen ve teknoloji öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmasında, TPAB gelişimlerini araştırmıştır. Sonuç olarak, eğitimlerinde teknoloji destekli dersleri gören adayların TPAB düzeylerinde ve öz güvenlerinde pozitif yönde artış ve derslerinde bilgisayar kullanımı hakkında öz yeterlilik düzeylerinde artışlar saptanmıştır.

Bozkurt ve Cilavdaroğlu (2011), yapmış oldukları çalışmada derslerinde teknolojiyi kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanım amaçlarını ve nelere dikkat ettiklerini incelemişlerdir. Bulgular teknoloji kullanımının dersi daha eğlenceli bir hale getirdiği ve öğrencinin dikkatini, motivasyonunu daha fazla arttırdığını göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, teknoloji, alan ve pedagoji yeterliliklerinin artması konusunda alacağı eğitimlerin önemine dikkat çekilmiştir.

Akgündüz ve Bağdiken (2018), yapmış oldukları çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven düzeylerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakınının bilgisayar sahibi olmasına rağmen

hepsinin öğretimde bunu kullanmadığı, tablete sahip olanların çoğunluğunun öğretimde tableti kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretimde akıllı tahtayı kullandıkları, belirtilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda TPAB özgüven düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve tablete sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görev süresi, eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim alma, mezun olunan fakülte türü ve haftalık eğitim teknolojilerini kullanma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Alqurashi ve Samarin (2015), yabancı dil öğretmenleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin TPAB yeterliklerini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin yüksek olmasına rağmen, pedagojik ve alan bilgilerinin aynı düzey olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Karalar ve Altan (2016), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), düzeylerini ve bunların etkilendiği değişkenleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerini yordama derecesini incelemişlerdir. Çalışmaya 271 sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, TPAB yeterlikleri ile cinsiyet ve akıllı telefona sahip olma değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; sınıf düzeyi, teknoloji yeterlik düzeyi, bilgisayar ve internet erişimine sahip olma değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve sınıf öğretmeni adaylarının TPAB yeterliklerinin öğretmen öz yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları teknolojik pedagojik alan bilgisi yönünden kendilerini yeterli seviyede gördükleri ve bu yeterliliklerine internet erişimine ve bilgisayara sahip olma faktörlerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.2. Konu Bilgisi ve Pedagoji ile İlgili Bilgiler Hakkında Yapılmış Çalışmalar

Penso (2002), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini incelemiştir. 40 biyoloji öğretmen adayı ile öğrencilerin öğrenme zorluklarını ve bu zorlukların kaynağını araştırmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının

günlükleri, rehber öğretmenlerin gözlem notları ile nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının öğrencilerin zorluklar yaşadığı alanları belirlenmesinde hem kendi uygulamaları hem gözlem sırasında bilgi sahibi oldukları yönünden bulgulara saptanmıştır. Öğretmen adayları gözlemledikleri derslerin çoğunda öğrenme güçlüğü tespit etmişlerdir. Zorlukların öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri, içerik, öğretmenin yöntemleri ve derse özgü faktörlerden kaynaklandığını belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin zorluklar yaşadığı alanların belirlenmesinde öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştiricilerinin rehberlik etmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Hill ve Ball (2004), ilkokul matematik öğretmenlerinin alan bilgilerini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin almış oldukları enstitü (seminerin) matematik öğretimlerine dair bilgi düzeyleri üzerine etkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. "Matematik öğretimine yönelik alan bilgisi" testlerinden yararlanmışlardır. Öğretmenlerden seminerin başında ve sonunda aynı soruları içeren testi cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin almış oldukları seminerin öğretim bilgilerine olumlu katkıları olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin problem yaşadığı alanların giderilmesi adına öğretimlerine yönelik alan bilgilerinin uygun programlar aracılığı ile artırılacağı belirtilmektedir.

Abd-El-Khalick, (2006), yapmış olduğu çalışmasında biyoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini etkileyen yapıları araştırmış ve bu yapıların öğretmenlerin uygulamalarını nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Katılımcılara iki açık uçlu anket uygulanmış ve Biyoloji ve fotosentez kavramlarını değerlendirmek için bireysel olarak görüşme yapılmıştır. Veriler niteliksel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda tecrübeli öğretmenlerin öğretim konularını uygulamalarda daha fazla ayrıntıya girdikleri belirtilmiştir. Bu çalışma sonucuna göre deneyime sahip olma durumunun pedagojik alan bilgisinin gelişimine önemli katkıları olduğu vurgulanmıştır.

Beyer, Delgado, Davis ve Krajcik (2009), yapmış oldukları çalışmada eğitim programlarının öğretmenlerin alan bilgileri ile pedagojik alan bilgilerini ne ölçüde

desteklediğini incelemişlerdir. 8 farklı Biyoloji eğitim programını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda bu programların, öğretmenlere kavram öğretiminde rehberlik ettiği ve alan bilgileri ile pedagojik alan bilgilerini desteklediği belirtilmiştir. Ancak, bu programların öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerine yardımcı olmadığı belirtilmiştir.

Güler (2015), yapmış olduğu çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin yeterliliklerini pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi algılarına yönelik incelemiştir. Ayrıca, cinsiyet ve başarı değişkeninin, etkisi de araştırılmıştır. Araştırmaya 176 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının pedagojik bilgi (PB) ve pedagojik alan bilgisine (PAB) dair algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca başarı düzeyinin, PB ve PAB ile ilgili algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir.

3.3. Öğretmen Öz Yeterliği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Allinder (1995), özel eğitim öğretmenlerinin kişisel ve mesleki öz yeterlilik algıları ile biçimlendirici değerlendirme metodu kullanarak öğrencilerin gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 19 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, 2 tane hafif düzey zihinsel engeli olan öğrenci 16 hafta boyuna incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, mesleki ve kişisel öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sene sonu hedeflerine daha kolay ulaştığı saptanmıştır. Ayrıca, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere daha büyük hedefler koyduğu ve gelişimlerine daha çok katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Brouwers ve Tomic (2000), Limburg'da görev yapan 243 ortaokul öğretmeninin sınıf yönetimi öz yeterliliği ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında ki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öz yeterliliğin ve duyarsızlaşma düzeyinin kişisel başarı üzerine etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, ortaokullarda

görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik sendromlarının ve yaşadıkları problemlerin engellenmesinde, sınıf yönetimi öz yeterlilik düzeylerinin dikkate alınması önemli görülmüştür.

Gençtürk (2008), yapmış olduğu çalışmasında, Zonguldak ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve yaptıkları işten memnun olma durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma evreni 2007-2008 yılları arasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmen, örneklemi ise tesadüfi olarak seçilmiş 373 öğretmen oluşturmaktadır. Öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet, iş doyumu, mezun olunan okul türü, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeyleri ile mesleklerinden memnun olma durumu arasında düşük düzey anlamlı pozitif ilişkiye rastlanmıştır.

Sridhar ve Javan (2011), yapmış oldukları çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterliliği ile sınıf yönetimi arasında ki ilişkiyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet değişkenlerine göre öz yeterlilik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 150 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen öz yeterliliğinin sınıf yönetimi üzerine olumlu yönde etkilere olduğu sonucuna saptanmıştır. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin daha üst seviyede olduğu bunun sebebinin ise kadın öğretmenlerin düşük öz yeterlilik inancına sahip olması ile ilgili olduğu belirtilmektedir.

Sharma vd. (2015), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma 194 öğretmen adayı ile gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca, özel eğitim hakkında bilgileri

olan, özel gereksinime sahip öğrenciler ile çalışma deneyimi olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OECD, TALIS (2018) verilerine göre kariyer olarak, öğretmenliği tercih etme arasında, cinsiyet, mesleki deneyim ve öz yeterlilik algısı gibi değişkenler incelenmiş sonuç olarak öğretmenlik öz yeterliliği ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, ayrıca öğretmenliği birinci tercih etme ile iş doyumunun daha yüksek olduğu, anlamlı ilişkiye saptanmıştır (Talıs 2018 Sonuçları Ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler -TEDMEM, 2018).

Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin, konu içerik bilgisi, pedagoji bilgisi, genel pedagoji, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) kullanımı hakkında kendilerini yeterli hissetme düzeylerine ayrıca, cinsiyet ve kariyer değişkenine göre farklılaşma durumu hakkında fikir birliğine varılamadığı görülmüştür. Bu sebep ile hem özel eğitim alanına hem eğitim programlarına hem özel gereksinime sahip bireylerin gelişimlerine özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı eksikliklerin giderilmesine yardımcı olacak daha fazla çalışmaya ve alanda yaşanan bu belirsizliklerin giderileceği daha çok çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Tezin bu bölümünde yöntem bölümü yer almaktadır. Yöntem içerisinde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği ele alınacaktır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinin içinde ilişkisel tarama modeli de yer almakta olup, onun bir türü olarak değerlendirilir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasında ki değişim veya derecesini belirlemek için yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışma ile araştırmada ele alınan değişkenlerin durumları ve aralarındaki olası değişim ve bu değişimin miktarı tayin edilmeye çalışılacaktır. TALIS (Teaching and Learning International Survey), OECD, (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) altında faaliyet göstermektedir. TALIS 2018 Uluslararası Konsorsiyumu, International Association tarafından yönetilmektedir. Araştırma, öğretme ve öğrenme amacıyla TALIS, verilerine tam erişim sağlamaktadır. TALIS çalışması, öğretmen ve müdürlerin çalışma koşullarına odaklanan öğrenme ve öğretme ortamlarını araştıran uluslararası bir çalışmadır.

4.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 48 Avrupa ülkesinde özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerdir. Bu araştırma, Avrupa'dan TALIS 2018 çalışmasına katılan ve bu araştırmanın sorularına eksiksiz yanıt veren 7965 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ülkelerine, cinsiyetlerine ve kariyerinde ilk tercih olarak öğretmenliği seçmelerine göre dağılımları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Araştırmaya katılan öğretmenlerin ülke, cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği seçmelerin göre dağılımı*

Ülke Kimliği - Uluslararası Rapor Siparişi			**Kariyerinde ilk tercih olarak öğretmenlik**		**Toplam**
			Evet	**Hayır**	
Avusturya	Cinsiyet	Kadın	168	98	266
		Erkek	66	54	120
	Toplam		234	152	386
Belçika	Cinsiyet	Kadın	326	111	437
		Erkek	133	80	213
	Toplam		459	191	650
Hırvatistan	Cinsiyet	Kadın	132	56	188
		Erkek	49	42	91
	Toplam		181	98	279
Çek Cumhuriyeti	Cinsiyet	Kadın	87	35	122
		Erkek	19	10	29
	Toplam		106	45	151
Danimarka	Cinsiyet	Kadın	46	27	73
		Erkek	26	23	49
	Toplam		72	50	122
İngiltere, Birleşik Krallık)	Cinsiyet	Kadın	103	72	175
		Erkek	43	39	82
	Toplam		146	111	257
Estonya	Cinsiyet	Kadın	166	57	223
		Erkek	23	20	43
	Toplam		189	77	266
Finlandiya	Cinsiyet	Kadın	111	91	202
		Erkek	40	43	83
	Toplam		151	134	285
Fransa	Cinsiyet	Kadın	57	13	70
		Erkek	40	16	56
	Toplam		97	29	126
Macaristan	Cinsiyet	Kadın	207	57	264
		Erkek	54	30	84
	Toplam		261	87	348
İtalya	Cinsiyet	Kadın	293	158	451
		Erkek	72	73	145
	Toplam		365	231	596
Letonya	Cinsiyet	Kadın	59	21	80
		Erkek	7	11	18
	Toplam		66	32	98
Litvanya	Cinsiyet	Kadın	75	27	102
		Erkek	20	18	38
	Toplam		95	45	140

Malta	Cinsiyet	Kadın	177	57	234
		Erkek	73	39	112
		Toplam	250	96	346
Hollanda	Cinsiyet	Kadın	99	66	165
		Erkek	72	62	134
		Toplam	171	128	299
Norveç	Cinsiyet	Kadın	205	115	320
		Erkek	78	55	133
		Toplam	283	170	453
Portekiz	Cinsiyet	Kadın	93	16	109
		Erkek	47	10	57
		Toplam	140	26	166
Romanya	Cinsiyet	Kadın	309	75	384
		Erkek	91	47	138
		Toplam	400	122	522
Rusya Federasyonu	Cinsiyet	Kadın	205	56	261
		Erkek	36	25	61
		Toplam	241	81	322
Slovak cumhuriyeti	Cinsiyet	Kadın	144	75	219
		Erkek	28	22	50
		Toplam	172	97	269
Slovenya	Cinsiyet	Kadın	69	9	78
		Erkek	15	5	20
		Toplam	84	14	98
İspanya	Cinsiyet	Kadın	329	146	475
		Erkek	138	95	233
		Toplam	467	241	708
İsveç	Cinsiyet	Kadın	184	112	296
		Erkek	100	77	177
		Toplam	284	189	473
Türkiye	Cinsiyet	Kadın	229	115	344
		Erkek	155	106	261
		Toplam	384	221	605
Toplam	Cinsiyet	Kadın	3873	1665	5538
		Erkek	1425	1002	2427
		Toplam	5298	2667	7965

4.3. Veri Toplama Araçları

TALIS, öğretmen ve okul müdürlerine uygulanan bir ankettir. Ankette sorulan sorular, öğretmen ve müdürlerin eğitimci olarak kariyerlerinde, mesleki gelişimlerini, inanışlarını, kendilerini hazır hissetme düzeylerini incelemektedir. Verilerin kaliteli bir şekilde toplanması için, TALIS Uluslararası Araştırma

Konsorsiyumu (IRC) uluslararası bir kalite kontrol programı oluşturmuş ve uygulamıştır. Ankete katılanlar, anketi çevrimiçi cevaplamış, çevrimiçi cevaplamayanlar ise kağıt üzerinde anketi tamamlamışlardır. Öğretmenlerin ankete yanıt verme süreleri 45 ila 60 dakika arasında olmaktadır. Ancak bu araştırmada, öğretmenlere uygulanan ankette, Avrupa'da ortaokullarda özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretimleri ile ilgili olan konularda kendilerini hazır hissetme düzeylerine cinsiyet ve kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre sorgulanmaktadır.

Araştırma verileri TALIS 2018 çalışmasının veri tabanından (https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm) elde edilmiştir. Verilerin analizleri, öğretmenlere uygulanan anket sorularında Avrupa'daki özel eğitim derslerine giren öğretmenler tarafından toplanmıştır.

a) Öğrettiğim konu(lar)ın bazı veya tüm konuların içeriği,
b) Öğrettiğim konu(lar)ın bazılarının veya tümünün pedagojisi,
c) Genel pedagoji,
d) Öğretim için BİT (bilgi ve iletişim teknolojisi) kullanımı.

Araştırma yukarıdaki alanlar ile ile ilgili sorulara eksiksiz yanıt veren öğretmenlerin cevapları ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği tercih durumu ile ilgili sorulara da eksiksiz bir biçimde cevap verme şartı aranmıştır. Bu sorularda öğretmenlere "hiç de bile", "biraz", "iyi" ve "çok iyi" düzeyinde sıralı ölçek türünde cevap vermeleri istenmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların genel durumu için frekans ve yüzde oranlar belirlenmiştir. Cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği tercih durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için 2 X c boyutlu tablolar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Arıcıgil Çilan, 2009). Anlamlı fark çıkan sonuçlarda etki düzeyini belirmek için Lenhard ve Lenhard (2016)'ın çalışmasından yararlanılmıştır. Bu hesaplamada Cohen d katsayısı referans alınmıştır. Etki düzeyinin yorumlanmasında

Cohen (1988)'in görüşlerinden yararlanılmıştır. Buna göre 0 düşük olması durumunda "olumsuz etki"; 0.00-0.19 "etki yok", "0.20-0.49" küçük etki, 0.50-0.79 "orta düzey etki", "0.80 ve üstü" büyük etki arası değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularının cevaplanmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

1. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için frekans ve yüzde dağılım incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5.1' de sunulmuştur.

Tablo 5.1. *Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Düzeyler	**f**	**%**
Hiç de bile	224	2,8
Biraz	1364	17,1
İyi	3925	49,3
Çok iyi	2452	30,8

Tablo 5.1. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini

“yüksek” oranda hazır hissettikleri ifade edilebilir. Toplamda elde edilen sonuçlara göre Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin “iyi” ve “çok iyi” oranının yüksek düzey olduğu saptanmıştır. Özellikle “iyi” ve “çok iyi” düzeylerinin toplamının %80,1 olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetmeleri ileri düzeydedir.

2. Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, “Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre” belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.2’ de sunulmuştur.

Tablo 5.2. *Cinsiyete göre, Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Cinsiyet	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**
Kadın	5538	3991,12	22102834	6675383
Erkek	2427	3964,47	9621761	

Tablo 5.2. incelendiğinde Avrupa’da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

3. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.3' de sunulmuştur.

Tablo 5.3. *Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki değeri Cohen d
Evet	5298	4113,02	21790761,5	6376055,5*	0,16
Hayır	2667	3724,72	9933833,5		

*p<0,05

Tablo 5.3. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenler lehine "etki yok" düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara göre, kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmiş olma durumunda öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde çok az da olsa farklılaştığı belirlenmiştir.

4. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için frekans ve yüzde dağılım incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5.4' de sunulmuştur.

Tablo 5.4. *Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Düzeyler	**f**	**%**
Hiç de bile	364	4,6
Biraz	1786	22,4
İyi	4082	51,2
Çok iyi	1733	21,8

Tablo 5.4. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "yüksek" oranda hazır hissettikleri ifade edilebilir. Toplamda elde edilen sonuçlara göre Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "iyi" ve "çok iyi" oranının yüksek düzey olduğu saptanmıştır. Özellikle "iyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının %73 olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetmeleri ileri düzeydedir.

5. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.5' de sunulmuştur.

Tablo 5.5. *Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Cinsiyet	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**
Kadın	5538	4013,49	22226694	6551523
Erkek	2427	3913,43	9497901	

Tablo 5.5. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

6. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün

pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.6' da sunulmuştur.

Tablo 5.6. *Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki değeri Cohen d
Evet	5298	4120,89	21832468	6334349*	0,17
Hayır	2667	3709,08	9892127		

*p<0,05

Tablo 5.6. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenler lehine "etki var" düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara göre, kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmiş olma durumunda öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde "evet" cevabını verenler ile ilgili anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

7. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için frekans ve yüzde dağılım incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5.7' de sunulmuştur.

Tablo 5.7. *Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Düzeyler	**F**	**%**
Hiç de bile	324	4,1
Biraz	1890	23,7
İyi	4004	50,3
Çok iyi	1747	21,9

Tablo 5.7. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "yüksek" oranda hazır hissettikleri ifade edilebilir. Toplamda elde edilen sonuçlara göre Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "iyi" ve "çok iyi" oranının yüksek düzey olduğu saptanmıştır. Özellikle "iyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının %72,2 olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetmeleri ileri düzeydedir.

8. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.8' de sunulmuştur.

Tablo 5.8. *Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Cinsiyet	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**
Kadın	5538	4013,49	22226694	6551523
Erkek	2427	3913,43	9497901	

Tablo 5.8. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

9. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.9' de sunulmuştur.

Tablo 5.9. *Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki değeri Cohen d
Evet	5298	4120,89	21832468	6334349*	0,17
Hayır	2667	3709,08	9892127		

*p<0,05

Tablo 5.9. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenler lehine "etki yok" düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara göre, kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmiş olma durumunda öğretmenlerin genel pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde "evet" cevabını verenler ile ilgili anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

10. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri nedir?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için frekans ve yüzde dağılım incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5.10' de sunulmuştur.

Tablo 5.10. *Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Düzeyler	**f**	**%**
Hiç de bile	1825	22,9
Biraz	2466	31,0
İyi	2543	31,9
Çok iyi	1131	14,2

Tablo 5.10. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin yüksek olmadığı, "düşük" oranda kendilerini

hazır hissettikleri ifade edilebilir. Toplamda elde edilen sonuçlara göre Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "iyi" ve "çok iyi" oranının düşük düzey olduğu saptanmıştır. Özellikle "iyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının %46,1 olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetmeleri ileri düzey değildir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin "hiç de bile" ve "biraz" düzeylerinin toplamı ise, %53,9 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin düşük düzey olduğu söylenebilir.

11. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.11' de sunulmuştur.

Tablo 5.11. *Cinsiyete göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki değeri Cohen d
Kadın	5538	3841,42	21273762,5	5936271,5*	0,187
Erkek	2427	4306,07	10450832,5		

*p<0,05

Tablo 5.11. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine etki yok düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olmasına rağmen erkek öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir.

12. Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

TALIS 2018 araştırmasına katılan, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" belirlemek ve araştırmanın bu sorusuna cevap verebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.12' de sunulmuştur.

Tablo 5.12. *Kariyere göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri*

Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U
Evet	5298	3964,41	21003426	6966375
Hayır	2667	4019,94	10721169	

Tablo 5.12. incelendiğinde Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre, kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmiş olma durumunda öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında öğretmenlerin kendilerini hazır hissetme düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM VI
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Avrupa'daki özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitimine yönelik konuların içeriği, pedagoji, genel pedagoji, bilgi ve iletişim teknolojisi, öz yeterlik inançlarının düzeyleri ile öğretmenliği birinci sıra tercih etme kariyer ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışma TALIS 2018 çalışmasına katılan, ortaokul düzeyinde özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla bu çalışma gerçekleşmiştir. Araştırmanın verileri TALIS 2018 sayfasından indirilmiştir. Katılımcıların genel durumu için frekans ve yüzde oranlar belirlenmiştir. Cinsiyet ve ilk kariyer olarak öğretmenliği tercih durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için 2 X c boyutlu tablolar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Anlamlı fark çıkan sonuçlarda etki düzeyini belirlemek için Lenhard ve Lenhard (2016)'ın çalışmasından yararlanılmıştır. Bu hesaplamada Cohen d katsayısı referans alınmıştır. Bu araştırmada ilk olarak Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "yüksek" olduğunu ifade etmişlerdir. "İyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının %80,1 olduğu için yüksek düzeyde konuların içeriği hakkında kendilerini hazır görmektedirler. Öğretmenlerin, içerik bilgisi ve öğrencilerine öğretecekleri konular hakkında bilgi sahibi olmaları önemli bir yere sahiptir (Berry, Loughran ve van Driel, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları açısından öğretecekleri konular hakkında yeterli bilgilere sahip olması kendilerini hazır hissetmesi önemli olmaktadır. Özellikle özel eğitim gibi daha hassas bir alan olan öğrenci öğrenmesinin daha karmaşık olduğu bir ortamda öğretmenlerin kendilerini konuların içeriği hakkında hazır hissetmesi

kritik bir öneme sahiptir. Özel gereksinime sahip ve bireysel farklılıkları bulunan öğrenciler için konu içerik öğretimlerinde, hem öğrenci özelliklerine hem anlamasına yardımcı olacak şekilde en uygun tarzda hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin işbirliği yapması da öğrenci başarısına ve akademik gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır (Mastropieri ve diğerleri, 1998). Özel eğitim öğretmenlerinin, etkili öğretim gerçekleştirebilmeleri adına belirli bir kavramı öğretebilmesi, stratejiler geliştirebilmesi açısından, konu içerik bilgisinin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Tandon, 2013). Özel eğitim öğretmenleri, ortaöğretim ve lise düzeyinde öğrenciler ile çalışırken daha fazla eksiklikler yaşamaktadır. Öğretmenlerin işbirliği halinde, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde öğretim gerçekleştirdiğinde, pedagojik bilgilerine daha fazla katkıda bulundukları belirtilmektedir (Mastropieri ve diğerleri, 2005). Genel olarak öğretmenlerin alana özgü içerik bilgilerinin yüksek olması hem etkili bir eğitimin gerçekleşmesine hem öğrenci başarısına olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin yeterli içerik bilgisine sahip olması, özel eğitim alanında öğrencilerin doğru bir şekilde bir kavramı öğrenmesine yardımcı olacak ve özel gereksinime sahip öğrencilerin gelişimlerine, akademik başarılarına, hatta sosyal yaşamlarına olumlu katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim programlarının iyileşmesine ve özel eğitim alanına da önemli katkılarda bulunacaktır.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu soruya göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde "farklılaşmadığı" belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde bir farklılık olmadığı, eşit düzey kendilerini konu öğretimine hazır hissettikleri söylenebilir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Çapri ve Çelikkaleli (2008), göre yapmış oldukları çalışmada cinsiyete göre öğretmen

adaylarının mesleğe ilişkin yeterlilik ve tutumları arasında kız öğretmen adaylarının lehine olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Yapmış oldukları bu çalışmaya göre kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yeterliliklerinin daha olumlu yönde olduğunu saptamışlardır. Yine bu çalışmamız ile çelişen bir diğer çalışma, Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmesilc (2018)'göre ise kadın özel eğitim öğretmenlerinin, erkek öğretmenlerden daha başarılı performans gösterdiği belirtilmektedir. Fakat yapılan bu çalışma sonuçlarına göre ise, kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında cinsiyet bakımından bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyete göre, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde alana dair konu içerik hakkında kendilerini hazır hissettikleri söylenebilir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin incelendiği bir diğer soru ise, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre kariyer bakımından, Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmeye göre "evet" diyenlerin lehine "etki yok" düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Gelişmiş çağ ve topluma uygun yapılandırılmış öğretim ortamlarında eğitimlerin gerçekleştirilmesi adına öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında donanımlı şekilde eğitimler alması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, yeterli bir şekilde eğitimlerini gerçekleştirebilmeleri için hazırbulunuşluk düzeylerinin gelişmiş olmasına bağlı olmaktadır (Yıldırım ve Köklükaya, 2017). Akhan, Dolmacı ve Altıntaş (2019), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerini yüksek oranda olduğunu saptamışlardır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik ve tutumları önemli bir yere sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Özellikle özel eğitim gibi daha karmaşık ve sabır gerektiren bir alanda, bu durum daha önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu sebeple özel eğitim öğretmenlerinin, mesleklerinin zorluğundan

dolayı daha fazla risk altında olduğu belirtilmektedir (Brunsting, Sreckovic ve Lane, 2014). Özel eğitim öğretmenlerinin, strese ve tükenmişliğe yatkın olma durumlarında düşük iş tatmini ve düşük öz yeterlilik algısının etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir (Emery ve Vandenberg, 2010). Dolayısı ile kariyer olarak başarılı ve iş doyumu yaşayan öğretmenlerin, mesleklerinde de daha etkili performanslar göstereceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenliğinin, zor ve stres yaratan mesleklerden biri olması ve bu mesleği tercih etmenin veya tercih sırasında göz önünde bulundurulması gereken belirli yönler bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçların göre, "Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmeye göre" evet diyenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kariyer bakımından da öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine kendilerini hazır hissetme düzeyleri önemli bir yere sahip olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin sevilerek yapılması öğretmenlerin kendileri alanlalarında geliştirmeleri verecekleri eğitimlerin daha da etkili olmasına yardımcı olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin birincil olarak kariyer tercihlerinin, pedagojik bilgilerine etkisini inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışma sayesinde hem Avrupa'da hem diğer ülkelerde özel eğitim alanına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının daha kariyerlerinin başında, mesleğe nitelikli bir şekilde hazırlanmaları gerekli bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu bilgilerini nasıl etkili bir şekilde öğretim ortamlarında uygulayabileceklerine dair etkinliklerin sunulmasına öğretmen ve öğretmen adaylarının kariyerlerinde yaşadıkları eksik ve yetersiz hissettikleri yönlerin belirlenip eğitim veya seminerler sayesinde bu yönlerin düzeltilmesine yardımcı olacak ve yapılacak başka çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır.

TALIS 2018 araştırmasına katılan, Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerine" yönelik

görüşlerini incelemektir. Araştırma bulgularına göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "yüksek" olduğunu ifade etmişlerdir. "İyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının %73 olduğu için yüksek düzey pedagojik bilgiler hakkında kendilerini hazır hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin pedagojik bilgilere sahip olması tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya ve çeşitli stratejiler geliştirebilmelerine de yardımcı olmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin, bireysel farklılıkları bulunan öğrencilere uygun stratejiler geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, pedagojik alan bilgisi sayesinde öğrenciler sınıf içerisinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Mishra ve Koehler, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için pedagojik bilgilere sahip olması kritik bir role sahiptir. Elde edilen bulgulara göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini yüksek düzey hazır hissettikleri belirlenmiştir. Öğretimin temel bilgi unsuru pedagojik alan bilgisi sayesinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Park ve Oliver, 2008). Genel olarak öğretmenlerin alana özgü içerik bilgilerinin ve pedagojik yüksek olması hem etkili bir eğitimin gerçekleşmesine hem öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini tamamladıktan sonra öğretimlerinde uygun şekilde konu içerik bilgisi ve pedagojik bilgiyi etkili bir şekilde öğretimlerinde sunabildikleri belirtilmiştir (Choy, Lim ve Wong, 2013). Bu sonuçlara göre Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretimlerinde uygun pedagojik bilgileri kullandıkları söylenebilir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu soruya göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre

anlamlı bir şekilde "farklılaşmadığı" belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde bir farklılık olmadığı, eşit düzey kendilerini pedagojik bilgiler hakkında hazır hissettikleri söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin, yine etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için yeterli bilgi, beceri ve pedagojik bilgilere sahip olması gerekmektedir (Keefe, Moore ve Duff, 2004; Mastropieri ve diğerleri, 2005). Öte yandan, Reio ve Davis (2005), yapmış oldukları çalışmalarında kendi kendine öğrenme durumunu incelemiş ve cinsiyete göre, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinde cinsiyet bakımından fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılmış olan bir başka çalışmada ise, Akhan, Dolmacı, Altıntaş (2019)'a göre, öğretmen adaylarının cinsiyet bakımından öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla yapılacak bu çalışmanın, hem alana hem de cinsiyete göre aynı zamanda genel pedagoji bilgileri hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ve verdikleri eğitimin etkililiği açısından farklılıklar olup olmadığı belirlenecek ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterecektir. Öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce, öğretmenlik eğitimlerinde hem alan bilgisi hem pedagojik bilgilerini daha üst seviyeye taşıyacakları bilgilerin saptanmasına ve bu konuda eğitimler verilmesine yol göstereceği düşünülmektedir. Daha donanımlı ve mesleklerinde başarılı öğretmen adaylarının yetişmesini sağlayacak eğitim programlarına ışık tutacağı umulmaktadır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, kadınların öğretmenlik mesleğine erkeklerden daha fazla yöneldiği saptanmış ve erkeklerin öğretmenlik mesleğini kadınlardan daha az tercih etmesinin bir diğer nedeninin ise, toplumsal statü olarak öğretmenlik mesleğinin daha çok kadın mesleği olarak görüldüğü, mühendislik, tıp ve ekonomi, hukuk gibi mesleklerin erkekler için daha fazla yüksek sosyal statüye sahip olma bakımından tercih ettikleri tespit edilmiştir (Rice ve Goessling, 2005). Fakat yapılmış olan bu çalışmanın bulgularına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında cinsiyet bakımından bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin genel olarak, donanımlı ve mesleki yeterliliğe sahip olması öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Darling-Hammond, 2000). Cinsiyete göre, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde pedagojik bilgiler hakkında kendilerini hazır

hissettikleri söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik bilgilerinin cinsiyete göre ne düzeyde olduğunu bilmemiz, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce aday öğretmenlere sağlanacak olan eğitim hizmetlerin ve eğitim programlarında yaşanan eksik yönlerinin giderilmesine katkılar sağlayacaktır.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre kariyer bakımından Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmeye göre "evet" diyenler lehine "etki var" düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmenin, pedagojik bilgiler hakkında öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmelerine ve pedagojik bilgilerine etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak yapılmış bir başka çalışmada ise, Tezcan ve Genç (2016), yapmış oldukları çalışmada, 101 ilköğretim öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri programı, üniversiteye yerleştirilirken tercih ettikleri sıraya göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşma durumunu incelemişlerdir. Sonuç olarak lisans programlarını tercih sırasına göre, anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamışlardır. Özel eğitim gibi daha karmaşık ve işbirliği gerektiren mesleklerde ise durum daha karmaşık bir hale gelmektedir. Literatür incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için işbirliğine dair olan tutumlara önemle değinilmiştir (Keefe, Moore ve Duff, 2004). Bu sebeple kariyer bakımından da öğretmenlerin, sürekli olarak kendilerini geliştirmesi işbirliği ve etkileşim halinde bulunması önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin birincil olarak kariyer tercihlerinin pedagojik bilgilerine etkisini inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sebep ile yapacağımız bu çalışma sayesinde hem Avrupa'da hem diğer ülkelerde özel eğitim alanına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerine" yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "yüksek" olduğunu ifade etmişlerdir. "İyi" ve "Çok İyi" düzeylerinin toplamının %72,2 olduğu için yüksek düzeyde genel pedagoji hakkında kendilerini hazır görmektedirler. Öğretmenlerin genel pedagoji hakkındaki bilgileri konu içerik bilgisi ve pedagojik bilgileri ile de yakından ilgili olmaktadır. Shulman (1986)'a göre bilgilerin gelişimi konu alan bilgisi sayesinde olmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin konu alan bilgilerini pedagojik bilgilerinin yetersiz kullanılması, öğretimlerinde de bazı sorunlara ve yetersiz araç gereç kullanımına yol açacağı belirtilmektedir (Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak, 2010). Stankoviç ve Delafontaine (2016), yapmış oldukları çalışmada, genel pedagojik bilginin öğrencilerin öğrenme gelişimlerine yardımcı olduğu ve öğretmenlerin bilgi ve beceri geliştirmelerine izin verdiği sonucuna ulaşmışlardır (akt. Ulferts, 2019). Öğrenciler için en uygun konuları ve pedagojik içerikleri düzenlemek, yine öğretmenin görevlerindendir. Her öğrencinin gelişim özelliklerinin birbirinden farklı olması kaçınılmaz bir durumdur. Öğretmenlerin, farklı özelliklere sahip olan her bir öğrencinin eğitimi için kendini yeterli hissetmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının gelişimi adına uygun stratejileri kullanması kendisinden beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ile yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sebep ile araştırmanın alanda var olan eksiklikleri gidereceği de düşünülmektedir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini cinsiyete göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu soruya göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagojisi hakkında kendilerini hazır

hissetme düzeylerini cinsiyete göre anlamlı bir şekilde "farklılaşmadığı" belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinde bir farklılık olmadığı, eşit düzey kendilerini hazır hissettikleri söylenebilir. Eğitimcilerin pedagoji hakkında yeterli bilgilere sahip olabilmesi için pedagojik alan bilgilerini de geliştirmeleri gerekmektedir (Käpylä, Heikkinen ve Asunta, 2008; Rollnick, Bennett, Rhemtula, Dharsey ve Ndlovu, 2008). Günümüzde gelişen çağa uygun öğretmenlerin etkili bir şekilde sınıf yönetimi sağlayan, işbirliği halinde olan, öğrencilerine uygun yöntemleri seçen ve mesleki yeterliliğe sahip olmaları oldukça önemlidir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Bu çalışma sonucuna göre ise cinsiyet bakımından, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde genel pedagojik bilgiler hakkında kendilerini hazır hissettikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, cinsiyete göre ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar yetersiz olmakta veya bulunmamaktadır. Cinsiyete göre öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi ile ayrıca öğretmen adaylarına bilgiler sunacağı ve alanda yapılacak olan yeni çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerini kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçimine göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre, kariyer bakımından Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmeye göre şekilde "evet" diyenler lehine "etki yok" düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda kariyer olarak öğretmenliği ilk sıra tercih etmenin, genel pedagoji hakkında öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmelerine etkisi olduğu söylenebilir. Grossman ve ark., (2005) göre, farklı özellikleri ve bireysel ihtiyaçları bulunan öğrencilerin etkili şekilde öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri adına öğretmenlerin genel pedagoji hakkındaki bilgilere sahip olması önemli olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin

genel pedagoji ve pedagojik alan bilgileri ile yapılmış çalışmaların kısıtlı olduğu, Loughran ve diğerlerine (2004) göre de, daha fazla pedagoji ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bağlama ve Uzunboylu (2017), 156 gönüllü özel eğitim öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada, özel eğitim öğretmeni adaylarının yaşı, kariyerlerinde karar vermelerini ve öz yeterlik düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ancak, kariyer karar verme öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada seçme durumunun, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerine etkisi olduğu, yani kariyer olarak öğretmenliği birinci tercih etmenin genel pedagoji hakkında hazır olma durumunda, anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmenin, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine olan yeterlilik inançlarına ve tutumlarına olan etki düzeyinin belirlenmesi ile yapılacak başka çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerine" yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin "düşük" olduğunu ifade etmişlerdir. "İyi" ve "çok iyi" düzeylerinin toplamının % 46,1 olduğu için yüksek düzeyde konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetmedikleri belirlenmiştir. "Hiç de bile" ve "biraz" düzeylerinin toplamı ise, %53,9 olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple iyi ve çok iyi düzey toplamının hiç de bile ve biraz düzeylerinden düşük olduğu saptanmıştır. Bu yüzden Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Günümüzde teknoloji eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Özel gereksinime sahip bireylerin, öğrenmeleri ve yaşamlarının kolaylaşmasında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin olumlu yönde katkıları bulunmaktadır (Borg, Lindstrom ve Larsson,

2009; Fok, Polgar, Shaw ve Jutai, 2011). Yeterli teknolojik bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenlerin, pedagojik amaçlar doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Lin, Wang ve Lin (2010), yaptıkları çalışmada BİT entegrasyonu düzeylerinin zamanla geliştiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, BİT kullanımı hakkında yeterli düzey hazır hissetmedikleri yönünde saptanmıştır. Öğretmenlerin daha etkin öğretimler gerçekleştirebilmesi için BİT hakkında öğretimlerine teknolojiyi entegre etmeleri adına daha fazla çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Bu soruya göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde fark bulunmuştur. Cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olmasına rağmen erkek öğretmenlerin öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Cai, Fan, Du (2017), yapmış oldukları çalışmada erkeklerin kadınlara göre teknoloji kullanımı hakkında daha olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamışlardır. Bağlama ve Demirok, (2018), yapmış oldukları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin düzeylerinin yüksek olduğu TPAB düzeyleri ile özel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimleri arasında yıllara göre anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin, TPAB düzeyleri yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özel eğitim sınıflarında teknoloji kullanımı öğrencilerin öğrenmelerine, gelişmelerine, istenilen hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır (Okolo ve Diedrich 2014). Ay (2015), yapmış olduğu çalışmada ise TPAB-Uygulama ölçeği puanlarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Ancak, TPAB-Uygulama becerilerinin konu ve program

tasarımı alanlarında kadın öğretmenlerde daha yüksek derecede olduğu diğer alanlarda ise aynı seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre, erkeklerin teknoloji kullanımı hakkında daha fazla olumlu tutumlar sergiledikleri belirtilmektedir (Liao, 1999; Whitley, 1997). Cinsiyetin teknoloji kabulü üzerine olan etkilerini inceleyen araştırmalara bakılmış ve bunlar arasında çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yapılacak olan yeni çalışmalara öneriler sunacağı ve alanda var olan boşlukları dolduracağı düşünülmektedir. Cinsiyete göre öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanım hakkında kendilerini hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi sayesinde, öğretmenlik mesleğine dair olan tutum ve tercihlerini de etkileyeceği ve bu tercihlerine uygun hizmet öncesi eğitimler ve seminerlerin hazırlanmasına da yol göstereceği umulmaktadır.

TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, incelendiği bir diğer soru ise, "Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre" anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre kariyer bakımından Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim için bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği birinci sırada tercih etmeye göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğretmenlik deneyiminden etkilendiği belirtilmektedir (Lin, Tsai, Chai ve Lee, 2013). BİT kullanımı ile öğrencilerin, öğrenme düzeylerinde iyileşmeler meydana geldiği belirtilmiştir (Siyam, 2018). Öğretimde teknoloji kullanımı, öğrenme-öğretme sürecini daha kalıcı hale getirmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin konu içerik, pedagoji ve genel pedagoji, BİT yönünden çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin konu içerik, pedagoji, genel pedagoji ve BİT bilgilerini ölçmeyi sağlayacak ölçekler geliştirilmektedir. Terpstra (2009), yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisinden daha fazla Teknolojik Bilgi sergilediklerini belirtmiştir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi ile öğretmenlerin daha fazla etkili öğretimler gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmayla Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği konuların bazı veya tümünün içeriği, pedagojisi, genel pedagoji ve BİT kullanımına ilişkin kendilerini hazır hissetme düzeyleri cinsiyet ve kariyer değişkenlerine göre incelenmiştir. Tüm ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerini konuların içeriği hakkında, pedagojik bilgi genel pedagojik bilgiler hakkında kendilerini yüksek düzey hazır hissettikleri, ve BİT kullanımını hakkında, kendilerini düşük düzey hazır hissettikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet bakımından konuların içeriği, pedagoji, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında ise, cinsiyete göre farklılık bulunduğu; erkek öğretmenlerin daha yüksek oranda BİT kullanımı hakkında kendilerini hazır hissettikleri belirlenmiştir. Son olarak kariyer gruplarına göre, Avrupa'da ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrettiği bazı veya tüm konuların içeriği hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenlerin lehine "etki yok" düzeyinde farklılaştığı, öğrettiği konuların bazı veya tümünün pedagojisi hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenler lehine "etki var" düzeyinde farklılaştığı, genel pedagoji hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde "evet" diyenler lehine "etki yok" düzeyinde farklılaştığı, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı hakkında kendilerini hazır hissetme düzeyleri kariyer olarak öğretmenliği tercihine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada Avrupa'da özel eğitim ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin eğitim programlarının uygulanmasına yönelik anlayışlarını kolaylaştırabilmeleri ve yeni eğitim programlarının yapıcı anlamlarını geliştirebilmeleri için aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin

Özel eğitim programlarında yapılan ya da yapılması planlanan gelişimsel ve kavramsal reform hareketleri öğretmenlerin etkin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde özel eğitim programlarında öğretmenlerin program uygulama sürecinde karşılaşacakları başarısızlıkları ve aksaklıkları önceden fark etmelerine ve karşılaşacakları problemlere uygun çözüm öneriler sunabilmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Politika yapıcıları ve uygulayıcılar arasında eğitim programı hakkında iletişim halinde olmalarını ve özel eğitim programları hakkında teknolojik uygulamalara iyileştirici ve geliştirici öneriler sunacağı umulmaktadır.

Okul ve diğer öğrenme kurumlarına, özel eğitim programı hakkında geniş bilgiler sağlayacağı, öğretmenleri işbirliğine teşvik edeceği, destek yapılarının oluşmasını sağlayacağı ayrıca yapılacak olan ileriye yönelik çalışmalara öneriler sunacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin özel eğitim programları hakkında kendilerini ve bilgilerini geliştirmelerine, karşılaşacakları zorluklar hakkında sağlanacak olan destek hizmetlerin geliştirilmesinde bu önerilerin yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlara BİT entegre etmeye yönelik teorik ve uygulamalı derslerin işlenmesine dair öneriler sunacağı umulmaktadır.

6.2.2. Araştırmacılar İçin

Bu araştırma TALIS 2018 araştırmasına katılan Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sadece ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin görüş ve bakış açılarıyla sınırlıdır. Araştırmacıları, diğer özel eğitim okul kademelerinde görev yapan tüm öğretmenleri katarak, çalışmayı tekrarlayabilir ve eğitim programlarının aslında nasıl uygulandığı hakkında daha detaylı bilgi elde

edebilirler. Çalışmanın sonuçları özellikle özel eğitim programlarının amaçlarının anlaşılması ve birlikte çalışmanın özel eğitim programına ve öğrenci başarısına verimli katkılar sunacağına ilişkin görüşleri ortaya koymuştur. Bu görüşler okul ikliminin ve eğitim programının görüşlerindendir. Bu sonuçlar ışığında eğitim politikacılarına programların başarılı şekilde uygulanması için okullarda öğretmenlerin işbirliğini arttırıcı ve program okuryazarlığını sağlayıcı etkinliklere yönlendirmesi önerilmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin eğitimlerinde teknolojiyi entegre etmelerine ve öğretimlerinde yer vermelerine dair onlara etkili bir şekilde öğretimlerinde teknoloji kullanımını gösterecek hizmet içi programların, seminerlerin düzenlenmesi önemli olmaktadır.

İleriki çalışmalarda farklı araştırma yöntemleri kullanılarak özel eğitim öğretmenlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucu göstermektedir ki öğretmenlerin kariyer ve cinsiyet bakımına göre konu içerik bilgisi, pedagoji bilgi, genel pedagoji hakkındaki bilgileri, bilgi ve iletişim teknolojisi hakkında henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Bu sebep ile bu konular üzerine çalışılması gerektiği alanda boşluklar yarattığı dikkat çekmektedir. Dolayısı ile bu alanda yapılacak olan çalışmalar ileride bir fikir birliğine ulaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu tez çalışmasında Avrupa'da özel eğitim ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin kariyer ve cinsiyet değişkenleri incelenerek değerlendirilmiştir. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülteler değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2(1), 1-29.

Agree, E. M. (2014). The potential for technology to enhance independence for those aging with a disability. *Disability and Health Journal, 7*(1), 33-39.

Akdoğan, F. E. (2010). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akgündüz, D. & Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 535-566.

Akhan, O., Dolmacı, A., & Altıntaş, S. (2019). Son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 55-64.

Akıllı, M. & Çiltaş, A. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,3*(4), 64-72.

Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education, 16*(4), 247-254.

Alqurashi, E., & Samarin, S. (2015). In-service English language teachers' knowledge of technology ıntegration into the classroom. *In International Business & Education Conferences (2015),* Las Vegas, NV, USA.

Altıparmak, K. (2003). Matematik öğretimi ve eğitimi ile bilişim teknolojisine genel bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 3*(2), 45-50.

Ambussaidi,I., & Yang,Y.F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in oman and taiwan. *International Journal of Education and Learning, 1*(2), 50-62.

An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in china and the united states. *Journal of Mathematics Teacher Education, 7,* 145-172.

Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology, 35*(1), 37-50.

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52*(1), 154-168.

Anthony, T. & Kritsonis, W. (2007). 'A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school'. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research, 4*(1), 1–8.

Ardies, J., Maeyer, S. De, & Gijbels, D. (2015). Students attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education, 25*(1), 43-65.

Arıcıgil Çilan, Ç. (2009). *Sosyal bilimlerde kategorik verilerle ilişki analizi*. Pegem Akademi.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(19), 63-80.

Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir.

Baglama, B., & Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education, 37*(4), 1–11.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy in human agency. *American Psychologist. 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, (28),*117–148.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44.

Baran, E. & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 15-32.

Barnett, J. & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teacher know. *Science Education, 85,* 426–453.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim ve öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8,* 76-83.

Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 17-37.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47*(1),133-180.

Baykoç, N. (2015). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bektas, F., & Nalcaci, A. (2012). The relationship between personal values and attitude towards teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(2), 1244-1248.

Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education, 30*(10), 1271-1279.

Beyer, C. J., Delgado, C., Davis, E. A., & Krajcik, J. (2009). Investigating teacher learning supports in high school biology curricular programs to inform the design of educative curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46*(9), 977-998.

Bhowmik, M. Roy, B. B & Banerjee, j., (2013). Role of pedagogy in effective teaching. *Basic Research Journal Of Education Research And Review, 2*(1), 1-5.

Bilgin, İ., Ay, Y. & Tatar, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)'ne katkısının incelenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 125, 1-10.

Billingsley, B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55.

Billingsley, B. S., & McLeskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher and demand: Overview. *Journal of Special Education, 38*(1), 2-4.

Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ıct in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 5*(3), 235-245.

Blömeke, S. & Scheerens, J., (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review, 18,* 70-87.

Boe, E. E. (2006). Long-term trends in the national demand, supply, and shortage of special education teachers. *Journal of Special Education, 40*(3), 138-150.

Borg, J., Lindström, A., & Larsson, S. (2009). Assistive technology in developing countries: national and international responsibilities to implement the convention on the rights of persons with disabilities. *The Lancet, 374*(9704), 1863–1865.

Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education, 23*(3), 194.

Bouffard, L. & Ryan, RM et Deci, EL. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press. *Revue Québécoise de Psychologie, 38*(3), 231-234.

Bozkurt, A. & Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 859-870.

Brodin, J. (2010). Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school? *Improving Schools, 13*(1), 99-112.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education, 16*(2), 239-253.

Brownell, M., Smith, S., McNellis, J., & Lenk, L. (1994). Career decisions in special education: Current and former teachers' personal views. *Exceptionality, 5*, 83-103.

Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning αnd behavior problems. *Teacher education and special education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children,* 22(3), 154-164.

Brownell, M. T., & Walther-Thomas, C. (2002). An interview with Dr.Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic, 37*(4), 223–228.

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K., & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children, 35*(2), 1.

Brownell, M., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider? *Journal of Special Education*, 38, 56-61.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: a synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, *37*(4), 681-711.

Bucat, R. (2004). Pedagogical content knowledge as a way forward: Applied research in chemistry education. *Chem. Educ. Res. Pract., 5*(3), 215–228.

Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, *105*, 1-13.

Canada, K., & Brusca, F. (1993). The technological gender gap: Evidence and recommendations for educators and computer-based instruction designers. *Educational Technology Research and Development*, 39, 43-51.

Canbazoğlu, S., Demirelli, H. & Kavak, N. (2010). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the particulate nature of matter. *Elementary Education Online*, *9*(1), 275-291.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A Study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, *32*(4), 797–817.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, *13*(4), 63-73.

Chen, R.-S., & Tsai, C.-C. (2007). Gender differences in taiwan university students' attitudes toward web-based learning. *Cyberpsychology and Behavior*, *10*(5), 645-654.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of hong kong and shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 103-123.

Chou, C., Wu, H.-C., & Chen, C.-H. (2011). Re-visiting college students' attitudes toward the ınternet-based on a 6-T model: Gender and grade level difference. *Computers and Education, 56*(4), 939-947.

Choy, D., Wong Angela, F.L., Lim, K.M., & Chong, S. (2013). Beginning teachers' perceptions of their pedagogical knowledge and skills in teaching: A three-year study. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(5), 68-79.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical Content knowing: An integrative model for teacher preparation, *Journal of Teacher Education, 44*, 263-272.

Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement, 12*(4), 425-434.

Colley, A., & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: What has changed? *Educational Research, 45*(2), 155-165.

Collis, B. A., & Williams, R. L. (2001). Cross-cultural comparison of gender differences in adolescents' attitudes toward computers and selected school subjects. *The Journal of Educational Research, 81*(1), 17-27.

Colomo-Palacios, R., Paniagua-Martín, F., García-Crespo, Á., & Ruiz-Mezcua, B. (2010). Technology enhanced learning for people with ıntellectual disabilities and cerebral paralysis: The MAS platform. Technology enhanced learning. *Quality of Teaching and Educational Reform*, 11–17.

Cox, S., Graham, C. R.(2009). Diagramming TPCK in practice: Using and elaborated model of the TPCK framework to analyze and depict teacher knowledge. *Tech Trends, 53*(5), 60-69.

Çapri, B. & Çelikkaleli. Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15),* 3353.

Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 33-39.

Darling-Hammond, L. (2000).Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons, 85*(2), 111-132.

De Jong, O., Veal, W., & Van Driel, J. H. (2002). Exploring chemistry teachers' knowledge base. In: J. Gilbert, O. de Jong, R. Justi, D. Treagust & J. van Driel (Eds.). *Chemical Education: Towards Research-based Practice* (pp.369-390). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Demiraslan, Y., & Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(3).

Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 18-29.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kundera, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self- efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of education Psychology, 106*(2), 569.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 3*(29), 819-828.

Dönmez, B. (2004). *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi. Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Drigas, A., & Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (IJET), *8*(2), 41.

Durndell, A., Laithwaite, H., & Haag, Z. (2000). Computer self-efficacy and gender: a cross cultural study of scotland and romania. *Personality and Individual Differences, 28*(6), 1037-1044.

Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the ınternet and reported experience with the ınternet, by gender, in an east european sample. *Computers in Human Behavior, 18*(5), 521-535.

Dursun, F. (2017). Evaluation of Teachers' Opinions Relating İmproving Qualification in Teaching Process. *European Journal of Education Studies, 3*(11), 104-131.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1).

Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education, 25*(3), 119-131.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education.*In Educational Psychologist*, 103-112.

Eroğlu, D. (2012). *Examining Prospective Elementary Mathematics Teachers' Knowledge About Students' Mistakes Related To Fractions.* The Degree of Master Science in The Department of Elementary Science And Mathematics Education. Middle East Technical University, Ankara.

Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(37), 73-92.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006–2007). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(2), 55–61.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Needs Education in Europe.* Thematic Publication. Available at:https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf (accessed 4 October 2022).

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek.* Eurydice report. Luxembourg: Publications office of the european union. ISBN 978-92-9492-866-5.

Evropaïkós Foréas gia tin Anáptyxi tis Eidikís Agogís, (2006). Paroches sti meta-protovathmia ekpaideusi. *Eidikí Agogí stin Evrópi* (Τόμος 2). http://www.european-agency.org (accessed 3 October 2022).

Fernandez- Lopez, A., Rodriguez- Fortiz, M. J., Rodriguez- Almendros, M. L., & Martinez- Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on ios devices to support students with special education needs. *Computers & Education, 61*(1), 77-90.

Fetler, M. (2001). Achievement test scores, droupout rates and teacher characteristics. *Teacher Education Quarterly*, 151-168.

Fok, D., Polgar, J. M., Shaw, L., & Jutai, J. W. (2011). Low vision assistive technology device usage and importance in daily occupations. *Work, 39*(1), 37–48.

Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model with middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 338-346.

Friedrichsen, P. M., (2008). A conversation with sandra abell: Science teacher learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4*(1), 71-79.

Gelbal, S. (2010). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(3), 1037-1054.

Gersten, R., Keating, T., Yovanaf, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567.

Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.). (2001). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*, Springer Science & Business Media, Boston: Kluwer.

Giles, R. M., & Kent, A. M. (2016). An investigation of preservice teachers' self-efficacy for teaching with technology. *Asian Education Studies, 1*(1), 32-40.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

Goddard, R. D., Logerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy, 18*(3), 403–425.

Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management.* Annual meeting of the california council on teacher education. San Diego CA.

Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* (196), 124-141.

Graham, C.R., Burgoyne, N., Pamela Cantrell, Smith L.,. Clair L.S. & Harris R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of ınservice science teachers. *Tech Trends, 53*(5), 70-79.

Griggs, B. R. (2010). *Eighth grade social studies teachers' perceptions of the impact of technology on students' learning in world history*. Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries.

Grossman, P. L., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: JosseyBass.

Güler, F. (2015). *Investigation of pre service science teachers perceptions related to pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge* (Master's Thesis, Middle East Technical University).

Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(1), 94-113.

Gürol A., Altunbaş S., & Karaaslan N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-journal of New World Sciences Academ, 5*(3), 1395-1404.

Habre, S. & Grundmeier T. A. (2007). Prospective mathematics teachers' views on the role of technology in mathematics education. *The Journal*, (3), 1-10.

Hanushek, E. A. (2006). School resources. *Handbook of the Economics of Education*, (2), 865-908.

Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), *393 -416.*

Harris, J. & Hofer, M., (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). Research highlights in technology and teacher education 2009 (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).

Hill, H. C., & Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education, 35*(5), 330-351.

Hofer, M.,& Grandgenett, N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of preservice teachers in a secondary M.A.Ed. Program. JRTE, *45*(1), 83-106.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M.(2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774-789.

Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1–9. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(3), 175–189.

Hudson, B., & Zgaga, P. (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions.* University of Umeå.

Imhof, M., Vollmeyer, R., & Beierlein, C. (2007). Computer use and the gender gap: the issue of access, use, motivation, and performance. *Computers in Human Behavior, 23*(6), 2823-2837.

International Labour Organization (ILO), (2001). Code of Practice on Managing Disability in the Workplace. Geneva. October.

Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. ve Fadhilah, N. (2020). Relationship Between Teaching Motivation and Teaching Behaviour of Secondary Education Teachers in Indonesia (Relación entre la motivación docente y el comportamiento docente en profesores de educación secundaria en Indonesia). *Journal for the Study of Education and Development, 43*(2), 271-308.

Işıksal, M., (2006). *A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 361-378.

Jackson, L. A., Ervin, K. S., Gardner, P. D., & Schmitt, N. (2001). Gender and the ınternet: Women communicating and men searching. *Sex Roles, 44*(5-6), 363-379.

Jang, S. J., & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, *19*(6), 553-564.

Johnson, R. D. (2011). Gender differences in E-learning: Communication, social presence, and learning outcomes. *Journal of Organizational and End User Computing, 23*(1), 79-94.

Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 397408.

Kahan, J., Cooper, D., & Bethea, K. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of student teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6,* 223-252.

Kaplan, A., & İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125).

Käpylä, M., Heikkinen, J., & Asunta, T. (2008). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education, 31*(10), 1395-1415.

Karaca, F. (2011). *Factors associated with technology integration to elementary school settings: A path model*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 14*(3), 1017-1028.

Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(5), 15-30.

Karaman, M. K., & Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim, 11*(13), 641-650.

Karamustafaoğlu, O., Aydın, M. & Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: Basit harmonik hareket örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4), 67–81.

Karasar, N.. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katsiyannis, A., Zhang, D., & Conroy, M. (2003). Availability of special education teachers: Trends and issues. *Remedial and Special Education,* 24, 246-253.

Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 13-21.

Kay, R. H. (2009). Examining gender differences in attitudes toward interactive classroom communications systems (ICCS). *Computers and Education, 52*(4), 730-740.

Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children, 36*(5), 36-42.

Keles, H. N., & Findikli, M. A. (2016). The effect of the meaningfulness of work on job satisfaction, job stress and intention to leave. Global journal of business, economics and management: *Current Issues, 6*(2), 61–69.

Kennedy,M. M. (1999). Approximations to Indicators of student outcomes. *Educational and Policy Analysis, 21*, 345–363.

Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of ıntensification. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(8), 21.

Kesici, S., Sahin, I., & Akturk, A. O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior, 25*(2), 529-534.

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education, 64*(1), 90-106.

Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education, 129(4), 724*-733.

Koehler, M., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131–152.

Koehler, M.J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: ıntegrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education, 49, 740-762.*

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary İssues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Koç, M. (2005). Implications of learning theories for effective technology integration and pre-service teacher training: A critical literature review. *Journal of Turkish Science Education, 2*(1), 2-18.

Koç, T & Deniz, L. (2020). Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(72), 669-689.

Köklükaya, A. N., & Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(43).

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 36-46.

Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 716–725.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 132-139.

Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, *64*(3), 190.

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and teacher education*, 30, 84-98.

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of effect sizes.* Retrieved from:https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Germany): Psychometrica.

Liao, Y. C. (1999). *Gender differences on attitudes toward computers: A meta-analysis*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 432-287.

Lin, J. M. C., Wang, P. Y. ve Lin, I. C. (2010). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT ıntegration. *British Journal of Educational Technology, 43*(1), 97-108.

Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S., & Lee, M. H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, *22*(3), 325-336.

Liu, J., & Velazquez-Bryant, N. (2003). An information technology integration system and its life cycle: What is missing? Computers in the schools*: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 20*(1-2), 93-106.

Liu, G. Z., Wu, N. W., & Chen, Y. W. (2013). Identifying emerging trends for implementing learning technology in special education: A state-of-the-art review of selected articles published in 2008–2012. *Research in developmental disabilities, 34*(10), 3618-3628.

Lloyd, M. (2013). Something's coming, something good: Identifying TPACK competence in pre-service teachers' analyses of learning objects. *Australian Educational Computing, 28*(1), 1-12.

Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(4), 370–391.

Lux, N. J. (2010). *Assessing technological pedagogical content knowledge.* Boston University Boston, MA.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *examining pedagogical content knowledge,* 95-132.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Mantzicopoulos, P., Sturgeon, A., Goodwin, L., & Chung, S. (1998). "A place where living things affect and depend on each other": Qualitative and quantitative outcomes associated with inclusive science teaching. *Science Education, 82*(2), 163-179.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas. *Intervention in School and Clinic, 40*(5), 260–270.

Mcardle, F. A. (2010). Preparing quality teachers: Making learning visible. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(8), 60-78.

McCarty, K.A. (2013).*The relationship between special education teacher's sense of teacher efficacy and their ıntentto leave.* Doctoral dissertation, Azusa Pacific University, Azusa, CA.

McLeskey, J., Tyler, N. C., & Saunders Flippin, S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: A review of researchers regarding the chronic shortage of special education teachers. *Journal of Special Education, 38*(1), 5-21.

Meijer, C.J.W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal Of Special Education,* 22, 378-385.

Mıhladız, G., & Doğan, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 32*(2), 380-395.

Michaelowa, K. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. (No. 188).

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potměšilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9(648).

Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(11), 1161-1171.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mishra, P. & Koehler, M. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), *60-70.*

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education, 39*(4), 220-233.

Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research, 44*(3), 299-317.

Nkhata, L., Chituta, D., Banda, A., Choobe, B., & Jumbe, J. (2016). Mathematics and science student teachers' perceptions of their classroom management practices during practicum: A case of copperbelt university students. *American Journal of Educational Research, 4*(15), 1106-1115.

North, A. S., & Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior, 18*(2), 135-150.

Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 197-212.

OECD, (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OECD.

OECD, (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.Paris:OECD. http://www.oecd.org/publishing/corrigenda.

OECD, (2018). *TALIS 2018 Data*. Available at: https://www.oecd.org/education/ talis-2018-data.htm. (accessed 27 September, 2022).

Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? Results of a statewide study. *Journal of Special Education Technology, 29*(1), 1–20.

Ong, C.-S., & Lai, J.-Y. (2006). Gender Differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior, 22*(5), 816-829.

Özcan, M. (2019). An analysis of prospective teachers' anxiety of not being appointed to teachership. *International Journal of Contemporary Educational Research, 6*(1), 195-204.

Özdemir, S. & Kılıç, E. (2007). Integrating information and communication technologies in the turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology, 38*(5), 907–916.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*(54), 277-306.

Özgenel, M. & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 131-146.

Öztürk, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 223-228.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs In Academic Contexts*: An outline.

Park, S., & Oliver, J. S. (2007). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38*(3), 261–284.

Park, S. & Oliver, J.S., (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.

Parlak Yılmaz, N. (2011). Evaluation of the technology integration process in the turkish education system. *Contemporary Educational Technology, 2*(1), 37-54.

Patrinos, H. A., Velez, E. & Wang, C. Y. (2013). *Framework for the Reform of Education Systems and Planning for Quality.* The World Bank Human Development Network Education Unit.

Penso, S. (2002). Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(1), 25-37.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*(1), 60-76.

Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: The influence of student teaching. *Document Resume*, 1472.

Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education, 50*(1), 85-129.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently. *On the horizon*, *9*(6), 1-6.

Pretorius, S. & De Villiers, E. (2009). Educator's perception of school climate and health in selected primary school. *South African Journal of Education, 29*(1), 33-52.

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research, 29*(1), 4–15.

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 150-167.

Reio, T. G. & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning, 2*(1), 40-49.

Rice, C. J., & Goessling, D. P. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education, 26*(6), 347–356.

Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321–341.

Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Dharsey, N., & Ndlovu, T. (2008). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, *30*(10), 1365-1387.

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North, 16*(1), 6-13.

Sahin, A. E. (2015). Comprehending elementary school teachers' classroom management approaches. *International Journal of Progressive Education, 11*(3), 131-139.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 227-250.

Sarılarhamamı, H. & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, *7*(1), 131-143.

Schunk, D. H., (1995). Self-efficacy and education and instruction. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, 281-303.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*(1), 152–171.

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 97-105.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of a new reform." *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Siyam, N. (2018).Special education teachers' perceptions on using technology for communication practices. *Journal for Researching Education Practice and Theory* (JREPT), 1(2), 1–16.

Smith, P. L., & Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 461-471.

Smith, D. D., Robb, S. M., West, J., & Tyler, N. C. (2010). The changing education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. Teacher education and special education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33*(1), 25-43.

Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(3), 433–443.

So, H. J. & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning student teachers ıntegrating technology pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116.

Sridhar, Y. N., & Javan, S. (2011). Teacher efficacy and its relationship to classroom management style among secondary school teachers of Kigali city, Rwanda. *Journal of Education and Practice*, *2*(2), 55-60.

Staley, K. N. (2004). *Tracing the development of understanding rate of change: A case study of changes in a pre-service teacher's pedagogical content knowledge*. North Carolina State University.

Stankovic, I. and H. Delafontaine. (2016). *Quels savoirs et quels types d'habiletés sont mobilisés par les enseignants-stagiaires et à quelles conditions les médiations mises en place favorisent-elles l'apprentissage des élèves ?, Le cas d'une enseignante-stagiaire en économie et droit au secondaire II.* Mémoire professionnel en Master of Advanced Studies pour le degré secondaire II. Lausanne.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education, 23*(5), 258-267.

Stephens, T., & Fish, W. (2010). Motivational factors toward pursuing a career in special education. *Education, 130*(4), 581-594.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? teacher supply, demand, and shortages in the U.S. Palo Alto, CA: *Learning Policy Institute*.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Öz Yeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology* (TOJET), *10*(1), 97-105.

Şahin, A., Top, N., & Delen, E. (2016). Teachers' first-year experience with chromebook laptops and their attitudes towards technology integration. *Technology, Knowledge and Learning, 21*(3), 361–378.

Tandon, B. (2013). *Exploration of a special educator's contributions to co-teaching in relation to content and pedagogical content knowledge*. Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee.

Tandon, B. (2021). PedagogicalContentKnowledgeInCo-Teaching For Special Educators. MIER *Journal of Educational Studies Trends & Practices* 1-9.

TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekerek, M, Ercan, O, Udum, M, & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlikleri. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 80-91.

Teo, T., Milutinovic, V., & Zhou, M. (2016). Modelling Serbian pre-service teachers' attitudes towards computer use: A SEM and MIMIC approach. *Computers & Education, 94*(7), 77-88.

Terpstra, M. J. (2009). *Developing technological pedagogical content knowledge: preservice teachers' perceptions of how they learn to use educational technology in their teaching*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Michigan State University. Michigan.

Tezcan, G., & Genç, S. Z. (2015). İlköğretim öğretmen adaylarının kariyer planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(03), 254-263.

Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 10*(2).

Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education, 26*(2), 157-177.

Tournaki, N., & Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education,* 21, 299–314.

Tsai, C. C., & Lin, C. C. (2004). Taiwanese adolescents' perceptions and attitudes regarding the internet: Exploring gender differences. *Adolescence, 39*(156), 725-734.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. OECD Education Working Paper No. 212 https://dx.doi.org/10.1787/ede8feb6-en.

Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.

Van Driel, J. H., De Jong, O. & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education, 86*(4), 572-590.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, *10*(4), 571-596.

Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An ınternational review of the literature*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952–969.

Wedell, K. (2008). "Inclusion: Confusion about Inclusion: Patching up or System Change?" *British Journal of Special Education, 35*(3), 127–135.

Wehman, P. (2013). Transition from school to work where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *36*(1), 58-66.

West, E. A., & Hudson, R. F. (2010).Using early career special educators voice to influence initial teacher education. *International Journal of Whole Schooling*, *6*(1), 61-74.

Whitby, P. J. S., Leininger, M. L., & Grillo, K. (2012). Tips for using ınteractive whiteboards to ıncrease participation of students with disabilities. *Teachıng Exceptional Children*, *44*(6), 50–57.

White, B., & Geer, R. (2013). Preservice teachers experience with online modules about tpack. *Australian Educational Computing, 27*(3), 124-132.

Whitley, J. B. E. (1997). Gender Differences in Computer-Related Attitudes and Behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 13*(1), 1-22.

Xu, L. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning process. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(7).

Yağcı, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi öğretmen adaylarının tekno pedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1327-1342.

Yavuz Konokman, G & Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 175-188.

Yeh, Y., Hsu, Y., Wu, H., Hwang, F., & Lin, T. (2013). Developing and Validating Technological Pedagogical Content Knowledge-Practical (TPACK-Practical) Through the Delphi Survey Technique. *British Journal of Educational Technology*, *44*(6), 1-16.

Yenen, E. T. & Durmaz, A. (2019*).* Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 922-940.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192-204.

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 7*(3), 664-679.

Yıldırım, N. (2016). Professional Readiness Level of Teacher Candidates: Qualitative evaluation. *Journal of Education and Training Studies, 4*(3), 72-81.

Yıldırım, E. G. & Köklükaya, N. (2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 67-82.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 155-167.

Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, *33*(4), 59-76.

Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 986-1000.

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and ıts effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015.