



Sınıf Öğretmenliğinden Zihin Engelliler Öğretmenliği Alanına Geçiş Yapan Öğretmenlere Yönelik Bir Çalışma

Serin, Lale¹,  <https://orcid.org/0009-0008-6053-1395>

Yolcu, Hüseyin²,  <https://orcid.org/0000-0001-9974-8446>

Öz

Bu araştırmanın amacı, 4+4+4 olarak nitelendirilen 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte sınıf öğretmenliği branşından (alanından) zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin mevcut durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Temel nitel araştırma deseninde ele alınan araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği alanından zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan 13 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin zorunluluktan dolayı zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmalarına karşın mevcut durumlarından hoşnut oldukları gözlenmiştir. Zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenler tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapma düşüncesinde değillerdir. Söz konusu öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) alan değişikliği yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeteri kadar destek sağlamadığını düşünmektedir. Bu duruma bağlı olarak öğretmenler, özel eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamaya dönük eksikliklerini daha çok kendi bireysel çaba ve girişimleriyle gidermeye çalışmaktadır. MEB bünyesinde planlanan ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının, alan değişikliği gibi önemli durumlarda daha sıklıkla ve nitelikli bir şekilde düzenlenmesi ve takip edilmesi önerilmektedir.

Gönderi Tarihi

17.01.2024

Kabul Tarihi

1.07.2024

Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmenliği,
Alan değişikliği,
Zihinsel engelliler
öğretmenliği

A Study on Teachers Transitioning to the Field of Teaching the Mentally Disabled

Abstract

The aim of this study is to determine the views of teachers who switched from classroom teaching to teaching the mentally disabled with the transition to 12-year compulsory education, which is characterized as 4+4+4. The study group of the research, which was handled in the basic qualitative research design, consisted of 13 teachers who switched from the field of classroom teaching to teaching the mentally disabled. In determining the study group, maximum diversity and criterion sampling methods, which are among the purposeful sampling methods, were used. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained. As a result of the research, it was observed that classroom teachers were satisfied with their current situation although they switched to teaching the mentally disabled due to necessity. Teachers who switched to teaching the mentally handicapped did not think of switching back to the field of classroom teaching. These teachers think that the Ministry of National Education (MoNE) does not provide enough support for the professional development of teachers who change their field. Accordingly, teachers try to overcome their theoretical and practical deficiencies in the field of special education mostly through their own individual efforts and initiatives. It is recommended that in-service training activities planned and carried out within MoNE should be organized and monitored more frequently and in a qualified manner in important situations such as field changes.

Received

17.01.2024

Accepted

1.07.2024

Key Words

Classroom teacher,
Field change,
Teaching the
mentally
handicapped

¹ Serin, Lale, lalezar2701@hotmail.com

² Sorumlu Yazar: Yolcu Hüseyin, Kastamonu Üniversitesi, hyolcu@kastamonu.edu.tr

GİRİŞ

Dünyanın her yerinde bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerinin yanı sıra eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre farklılık gösteren çocuklar yaşamaktadır. Bu durum, toplumların nitelikli insan gücü yetiştirerek devamlılıklarını sağlama adına en önemli yatırımı yaptıkları eğitim sistemlerinde, söz konusu bireylere ve onların gereksinimlerine göre özel alanlar oluşturmalarını gerekli kılmaktadır. Akranlarına göre farklılıklar gösteren bireyler için oluşturulan bu alanlar ya da faaliyetler için özel eğitim tanımlaması yapılabilir. Eğitim sistemi içerisinde dil ve konuşma bozukluğu, duyu ve davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olanlar gibi birçok farklı alanda özel eğitime gereksinim duyan bireyler yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde amaç, bu bireylerin hiçbir desteğe gereksinim duymadan, bağımsız olarak, yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamaktır. Bu anlamda; motor beceriler, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, dil ve sosyal iletişim becerileri ve bilişsel beceriler gibi alanlarda yeterliklerinin en üst seviyeye çıkarılabilmesi için zihinsel yetersizliği olan bireylerin gelişimlerine uygun bir eğitim sürecinden geçmeleri son derece önemlidir (Yıkılmış vd. 2014). Özel eğitim hizmetlerine yönelik olarak çıkartılmış 573 numaralı Kanun Hükmünde Kararname'de (KHK) özel eğitim, gereksinim duyan bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak için özel olarak yetiştirilmiş personel; özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 1997). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimin amacı: "Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri temel alınarak; özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini mümkün olan en üst seviyede kullanmaları, bir üst öğrenime, mesleğe ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamak" şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018).

Özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminden başlayarak her tür ve kademedeki özel gereksinimli bireyler için verilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan birey, yetersizlik durumuna göre normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunduğu kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanmakta ya da özel eğitim ihtiyacı olan akranlarıyla birlikte özel sınıflarda eğitim görmektedir (Yıkılmış vd., 2014). Söz konusu bu sınıfların temel amacı, özel gereksinimi olan öğrencileri akademik olarak bir üst öğretim kademesine ve topluma hazırlamak, çevreye uyumunu sağlamak, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetiştirmektir (Atbaşı ve Özdemir, 2020).

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylere gereksinim duydukları eğitimin verilmesinde onlara eğitim sunan öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda Türkiye'de zihinsel yetersizliğe sahip bireyelere yönelik yüksek eğitim kurumlarının eğitim fakültelerinde özel eğitim bölümlerinde öğretmen yetiştirilmektedir. Söz konusu bu bölümlerde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitilmelerine yönelik olarak öğretmen adayları; derslerde hem kuramsal bilgi ve becerileri kazanmakta hem de edindiği bu bilgileri uygulama fırsatı yakalamaktadırlar (Açar, Dilbilir ve Demiralp, 2022).

Türkiye'de kamu ve özel sektörde özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması neticesinde, üniversitelerin birçoğunda özel eğitim bölümlerinin bulunmasına karşın özel eğitime gereksinim duyan bireyler için gerekli norm ihtiyacı yeterince karşılanmamıştır (Yılmaz ve Üredi, 2018). Özel eğitim öğretmenliği branşında (alanında) çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümünü lisans eğitimini işitme, görme veya zihinsel engelliler öğretmenliği alanlarından mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2015 yılında özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sorunlarının görüşülmesi amacıyla gerçekleştirdiği toplantıda özel eğitimin tek çatı altında birleştirilmesine karar vermiştir. Bu kapsamda tüm alanlar, "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında birleştirilmiş ve programın son güncellemesi

ise 2018-2019 döneminde yapılmıştır (Aydın ve Şentürk, 2021). Bununla birlikte sınıf öğretmenliği alanından mezun olup alan değişikliği yoluyla özel eğitim kadrosuna geçmiş öğretmenler de bu alanda kadrolu olarak görev yapmaktadır (Yılmaz ve Bayar, 2019). Türkiye’de 2012 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimden 4+4+4 olarak nitelendirilen 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitimde beş yıllık bir süreyi kapsayan ilkökul eğitiminin dört yıla düşürülmesi, bu kademe bulunan sınıf öğretmenlerini norm fazlası olma sorunuyla karşı karşıya bırakmıştır. Söz konusu bu sorun sınıf öğretmenlerine özel eğitim öğretmenliğine geçiş hakkı verilerek çözümlenmek istenilmiştir (Öğülmüş, 2014). Getirilen bu çözüm ise il içi yer değiştirme, il dışı yer değiştirme ve özür durumuna bağlı yer değiştirmeyi düşünen; bu düşüncesini puan yetersizliği ya da norm kadro fazlalığından dolayı gerçekleşmeyen öğretmenler için bir çıkış yolu olarak görülmüştür (Korkmaz ve Serin, 2014).

Yukarıda belirtilen söz konusu geçişe yönelik özel eğitim merkezli toplulukların gösterdiği tepkiler ve Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) tarafından açılan dava sonucunda, Danıştay İkinci Dairesi Temmuz ayında yürütmeyi durdurma kararı vermiştir (URL-1, 2013). Bunun sonucunda alan değişikliği yaparak zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerden bazıları sınıf öğretmenliğine geri dönmüştür. Ancak bazı öğretmenler de MEB tarafından düzenlenen 540 saatlik özel eğitim öğretmenliği sertifika programına katılarak, mahkeme tarafından yürütme durdurma kararının gerekçesi olarak ifade edilen şartı sağlayarak, özel eğitim alanında görevlerine devam etmişlerdir.

Türkiye’de ilgili alanyazında 4+4+4 olarak ifade edilen 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlere yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bedir ve Metin, 2013; Çelik ve Taç, 2021; Erol ve Karsantik, 2021; Ersözlü vd., 2014; Gökçer, 2014; Karabaş ve Çiftçi, 2019; Özşyer ve Özsoy, 2017; Yılmaz ve Üredi, 2018). Bunlardan Bedir ve Metin (2013) ile Çelik ve Taç (2021) çalışmalarında, alan değişikliğinde bulunan ve halen geçiş yaptığı alanda çalışmaya devam sınıf öğretmenlerin durumu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Erol ve Karsantik (2021), öğretmenlerin alan değiştirme gerekçeleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları, alan değiştirmenin etkisi, yeni alanlarındaki öz yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ele almıştır. Özşyer ve Özsoy, (2017) özel eğitim alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin sayı öğretiminde kullandıkları yöntemleri araştırırken; Yılmaz ve Üredi (2018), alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini incelemiştir. Benzer şekilde Karabaş ve Çiftçi (2019) de özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumları üzerinde durmuşlardır. Söz konusu bu çalışmaların çoğu 2012 yılında gerçekleştirilen alan değişikliğinden yararlanan öğretmenlerin yanı sıra sonrasında da alan değişikliği yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmalar genel duruma odaklanırken bazı çalışmaların sayı öğretim süreçleri, mesleki doyum, tükenmişlik gibi özel alanlara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak 4+4+4 sistemine geçiş nedeniyle norm fazlası konumuna düşen sınıf öğretmenlerinden yalnızca zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerin durumu ele alınmıştır. Dolayısıyla araştırma bu yönüyle alanyazında yer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmannın alan değişikliğiyle ilgili yeni bir araştırma olması ve bunun Kastamonu ili bağlamında ele alınması bakımından yine alanyazındaki diğer araştırmalardan da farklılaştığı düşünülmektedir. Bütün bunlar birlikte ele alındığında araştırmannın, 4+4+4 düzenlemesiyle sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler alanına geçiş yapan öğretmenlerin, geçiş nedenlerinin yanı sıra süreç içinde yaşadıkları; bu durumu nasıl algıladıkları ve nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmannın ortaya koyduğu bulgu ve sonuçlarıyla eğitim politikasına yön verenlerin alacakları kararlarda yardımcı olacağı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların konuyla ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, 4+4+4 eğitim reformu sonrasında sınıf öğretmenliği alanından zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerinin, mevcut durumlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmalarını gerektiren nedenler ne(ler)dir?
2. Sınıf öğretmenleri, zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmalarını
 - a. Hangi yönlerden olumlu,
 - b. Hangi yönlerden olumsuz olarak değerlendirmektedir?
3. Sınıf öğretmenleri, zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş sürecinde, kendilerine yönelik, düzenlenen sertifika programı hakkında ne düşünmektedir?
4. Zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan sınıf öğretmenleri tekrar eski alanlarına geçme konusunda ne düşünmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı sosyal olguları kendi bağlamında ele alır ve anlamaya çalışır. Bu yönüyle, nitel araştırma yaklaşımında araştırmacılar; üzerinde durulan olgulara ilişkin ayrıntılı bilgi edinebilmelerinin yanı sıra çeşitli alanlardaki bilgiyi de geliştirebilir (Grbich, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Merriam (2009), araştırmacıların farklı türlerdeki nitel araştırmaları yine farklı biçimlerde düzenleyerek gerçekleştirdiklerini belirtmekle birlikte; eğitim, yönetim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi uygulamalı alanlarda başvuru nitel araştırma türünün ise temel ve yorumlayıcı çalışma olduğuna dikkat çekmektedir. Yazar, bütün nitel araştırmaların yorumlayıcı olmasından ötürü bu tür çalışmaları temel nitel araştırma olarak isimlendirmektedir.

Merriam'ın (2009, s. 200) ifade ettiği gibi “araştırma desenleri, neyin incelendiği hakkındaki çeşitli öngörülere dayandırılır ve farklı soruları yanıtlama amacındadır”. Buradan hareketle zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin mevcut durumlarını nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, temel nitel araştırma deseninde ele alınmıştır. Bunun nedeni zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin mevcut durumlarını nasıl yorumladıkları, alan değişikliği sonrası meslek yaşantılarını nasıl inşa ettikleri ve bu deneyimlerine ne anlam kattıkları ortaya konulmak istenilmiş olmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmada 4+4+4 eğitim reformu sonrasında sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmış ve Kastamonu'da görev yapmakta olan 13 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Meyers (2010) maksimum çeşitlik örnekleme yönteminde, araştırmacının araştırma sorunsalıyla ilişkili benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak kişi veya olayları mümkün olduğunda araştırma grubuna dahil etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada 4+4+4 eğitim reformu sonrasında sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerin durumlarına ilişkin benzerlik ve farklılar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını temel almaktadır. Burada sözü edilen ölçüt, araştırmacı tarafından ya da daha önce hazırlanmış bir listeye belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 4+4+4 eğitim reformu sonucunda sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler alanına geçiş yapmış olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilk önce alanyazında yapılmış olan benzer çalışmalar gözden geçirilmiştir. İkinci 4+4+4 olark adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Ancak bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler araştırma etiği bakımından yalnızca görüşme formundaki soruların geliştirilmesiyle sınırlı tutulmuştur. Yapılan bu çalışmalardan sonra 10 sorudan oluşan taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Söz konusu taslak görüşme formu aralarında sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler alanına geçen öğretmenlerin de bulunduğu dört kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Bu uzman grubundan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliğini ortaya koymak için zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapmış bir öğretmenle pilot (ön görüşme) gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmede görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliğinde her hangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu öngörüşme elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Yapılan bu çalışmaların sonunca görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır: İlk kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel-mesleki (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb) bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise sınıf öğretmenliği alanından “zihinsel engeller geçiş nedenleri”, “bu geçişin kendilerine sağladığı avantajlar ve dezavantajların ne olduğu”, “katılmış oldukları 540 saatlik hizmet içi eğitim kursunun sağladığı yararların ne olduğu”, “kendilerini mesleki olarak geliştirmeye yönelik hangi eğitimlere katıldıkları ve tekrar eski alanlarına geçmeyi düşünüp düşünmediklerini” ortaya koymaya yönelik sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde görüşmeler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dokuz tanesi çevrimiçi gerçekleştirilirken, dört tanesi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi, Covid-19 salgın sürecinin getirdiği bir zorunluluk olarak ortaya çıksa da öğretmenlerin zamansal anlamda daha rahat katılımlarını sağlaması açısından tercih edilmiştir. Araştırmada yazılı bilgilendirilmiş onam almak yerine sözlü onam alınmıştır. Bunun nedeni araştırmada etik izin başvurusunda bulunulmamış olmasıdır. Sözlü onam alma sürecinde araştırmanın amacı, sürecin nasıl yürütüleceği, ses kaydının alınacağı ve benzeri durumlar hakkında bilgiler verilmiştir. Sözlü onam alma sürecinde araştırmanın amacı, sürecin nasıl yürütüleceği, ses kaydının alınacağı ve benzeri durumlar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu açıklamalardan sonra görüşmeyi kabul ettiğini belirten ve bunu sözlü olarak ses kaydıyla onaylayan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan en kısa görüşme 30 dakika sürerken en uzun görüşme ise 45 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların sunulmasında öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kod isimler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi, verilerin anlamını dışarıya aktarma veya anlam verme süreci olarak tanımlanabilir (Meriam, 2009). Araştırmada verilerin çözümlenmesinde nitel araştırmalardaki veri analizi tekniklerinden bir olan betimsel analize dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kümbetoğlu (2005) betimsel analizi; araştırmacının elde ettiği nitel verileri özgün biçimlerine sadık kalarak, görüşmecilerin söylediklerinden doğrudan alıntılara yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumuna dayandırması olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden geniş alıntılar yapılarak sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapmalarına ilişkin var olan durumlarının ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öncelikle araştırmada kullanılan veri toplama aracının uygunluğu konusunda sınıf öğretmeni ve akademisyenlerden oluşan bir gruptan uzman görüşü alınmış ve söz konusu araç bu şekilde son halini almıştır. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için öncelikle araştırmacının tarafsızlığını net bir şekilde belirtmesi gerekir. Bu çalışmada da araştırmacılar verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süresince tarafsızlığını korumuştur. İç geçerliği sağlama amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi, çalışma grubuna elde edilen bulguların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığının sorulmasıdır (Başkale, 2016). Görüşme sonrasında alınan yanıtlar derlenip katılımcıya teyit ettirme amacıyla özet olarak tekrar sunulmuş ve onayları alınmıştır. Dış geçerlik kapsamında, okuyucunun araştırma sonuçlarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirmelerine olanak tanıyacak şekilde ayrıntılı ve derinlemesine açıklanmasına önem verilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgulardan elde edilen tema ve kodlar frekans değerleri eşliğinde tablolandırılmış, ayrıca sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenirlik kapsamında ise görüşme esnasında kullanılan sorular, görüşme ortamı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin süreçler çalışmada detaylıca anlatılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak alan değişikliği yoluyla sınıf öğretmenliğinden zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin söz konusu geçişe neden olan faktörlere yönelik görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılara “Alan değişikliği yaparak sınıf öğretmenliğinden zihin engelliler öğretmenliğine geçme sebep/sebepleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin alan değişikliği yapma nedenleri

	f
Gönüllülük	4
Yer değiştirme kolaylığı	2
Geçmiş tecrübeler	2
Zorunluluk	10
Köy okullarında çalışma zorluğu	4
Aile birlikteliği	4
Norm fazlalığı	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla alan değişikliğini zorunluluktan (f=10) gerçekleştirdiği görülmektedir. Alan değişikliğini zorunluluktan yaptığını ifade eden öğretmenler, alan değişikliği yapmadan önce merkeze uzak köy okullarında görev yaptıklarını, sınıf öğretmeni olarak merkeze gelme olasılıklarının oldukça düşük olmasından dolayı mecburen alan değişikliği yaptıklarını ifade etmişlerdir (f=4). Katılımcılardan Ö7 bununla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır: “*Merkeze gelmekti öncelikli amacım: Kızım kalp hastası benim, devlet hastanesine yakın olmam gerekiyordu. Sebebi buydu.*” (Ö7)

Katılımcılar arasında dört öğretmen ise aile birlikteliğini sağlamak adına (f=4) mecburen alan değişikliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu öğretmenler sınıf öğretmeni olarak tayin isteyerek eşlerinin yanına gidemediklerini, bunu ancak zihin engelliler öğretmeni olarak gerçekleştirebileceklerinden dolayı geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö5 şöyle demiştir: “*2012 yılında yapılan ilköğretimdeki değişiklik nedeniyle sınıf öğretmenleri norm fazlası oldu. Ben o sırada evli olduğum halde eşimden ayrı bir yerde görev yapıyordum. O yaz dönemi eş özüne hiç yer açılmadı. Ben de alan değiştirmek zorunda kaldım*”. (Ö5)

Alan değişikliği yapmak için olumsuz bir durum ortaya koymayan ve bunu gönüllü olarak gerçekleştirdiklerini ifade eden öğretmenler ise (f=4), hem ilerleyen dönemde olası bir yer değişikliği durumu için avantajlı konuma geçmeyi (f=2), hem de geçmişte bir şekilde zihin engelliler öğretmenliği tecrübesine sahip olmalarını (f=2) gerekçe olarak sunmuşlardır. Örneğin Ö1: “*İl içi – il dışı tayinlerde kolaylık sağlayacağını düşündüğüm için bu alana geçiş yaptım. Öğretmen olarak atanmadan önce de özel bir kurumda kısa süre ücretli olarak çalıştığım için alanla ilgili tecrübeye de sahip olduğumdan geçiş yapmanın doğru olacağını düşündüm.*” açıklaması ile hem yer değiştirme kolaylığına hem de geçmiş tecrübesine vurgu yapmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin, zihin engelliler öğretmenliğine yaptıkları geçişin hangi açılardan olumlu sonuçlar doğurduğuna yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin alan değişikliği sonucunda elde ettiği yararlar

Alan Değişikliği Yararları	f
Bireysel yarar	8
Atama kolaylığı-merkezde çalışma-aile bütünlüğü	8
Karşılıklı yarar	9
Özel eğitime ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara bakış açısının değişmesi	4
Mesleki gelişime katkı-tecrübe kazanma	5

*** Aynı katılımcılar tarafından birden fazla neden söylendiği durumlarda toplam frekans değeri katılımcı sayısından fazla olmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin alan değişikliğinin kendilerine sağladığı olumlu durumlara yönelik görüşlerinin ele alındığı Tablo 2 incelendiğinde yarar ya da katkının bireysel (f=8) ve karşılıklı (f=9) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin süreçten, alandan ve yürütülen faaliyetlerden bağımsız olarak atama kolaylığını ya da merkezde çalışmaya olanak sağlamasını öncelikli olarak ifade etmeleri bu kodların bireysel yarar teması altında ele alınmasına neden olmuştur. Örneğin Ö4 konuyla ilgili olarak “*Merkezi bir okulda çalışmama imkan sağladı. Geliş gidiş yapmak için harcadığım zamanı çocuklarımın eğitimlerini desteklemek için kullanma şansım oldu. Benim gibi alan değiştiren öğretmenler sayesinde devlet özel eğitim alanındaki açığını kapattı.*” açıklamasını yapmıştır.

Öte yandan bazı öğretmenler ise alan değişikliğinin kendilerine kattıklarını ifade ederken özel eğitim alanına, öğrencilerine ve sürecine sıklıkla atıfta bulunmuştur. Bu öğretmenlerin görüşleri ise karşılıklı yarar teması altında toplanmıştır. Öğretmenler bu tema altında yer alan görüşlerinde özel eğitim alanına, öğrencilerine ve sürece yönelik kodlar tespit edilmiştir. Örneğin Ö2, “Bizim hastalık diye nitelendirdiğimiz birçok durumun aslında sendrom olduğunu öğrendim. Erken çocukluk eğitiminin sadece normal öğrencilerin değil, özel eğitim öğrencilerinin de yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu ve aile eğitimlerinin ne kadar önem taşıdığına farkına vardım. Sabrın ve sevginin gücünü görme fırsatım oldu.” açıklamasında bulunmuştur. Bazı öğretmenler ise farklı bir alanda görülen eğitimin ve gerçekleştirilen uygulamaların mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığını ve bunun önemli bir tecrübe olduğunu ifade etmişlerdir. Ö8 konuyla ilgili olarak “Düşünüyorum... Sınıf öğretmenliği yaparken orta değere odaklanıyorsun. Ben okurken atandığımda sınıfta özel eğitimlik ya da farklı kategoride bir öğrenci olabileceğini hiç düşünmemiştim. Buna dair en ufak bir eğitim bile almadım. Sınıfın dinamiğini bozacak öğrencilerin olabileceğine dair bir algı yoktu bende. Bunu kazanmış olmak bile bana sağladığı yararlar arasında. Sınıf öğretmenliği okurken okuma yazmaya geçemeyen çocuklardan bahsediliyordu ama neden geçemediğini sorgulamadık hiç. Okuyamadı, çalışmadı, yapmadı gibi sebeplere bağlanıyordu başarısızlık.” açıklamasında bulunarak alan değişikliğinin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmada üçüncü olarak, gerçekleştirilen alan değişikliğinin hangi noktalarda olumsuzluk oluşturduğuna yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Verilerin analizi neticesinde konuyla alakalı olarak Tablo 3’ te yer verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin alan değişikliği sonrasında yaşadığı olumsuzluklar

Alan Değişikliği Olumsuzlukları	f
Rahatsız edici bir olumsuzluk söz konusu değil	9
Süreklilik göstermeyen olumsuzluklar	10
Öğrenci dönütleri kolay ve belirgin değil	4
Aile faktörü (ilgisiz veli-bilinçsiz yardım)	2
İleri düzeyde engelli öğrencilerle çalışma	2
İlerleyen yaşlarda çalışma zorluğu	1
Devamlılıkta yaşanan sorunlar	1

*** Aynı katılımcılar tarafından birden fazla neden söylendiği durumlarda toplam frekans değeri katılımcı sayısından fazla olmaktadır.

Tablo 3’ e bakıldığında çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hemen hemen hepsi sürekli karşı karşıya kalıp, süreci sekteye uğratan ya da kendilerini sürekli rahatsız eden bir olumsuzluğun söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler (f=9) herhangi bir olumsuzluk olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö6 sadece “Herhangi bir olumsuzluk yaşamadım.” açıklamasını yapmıştır. Bazı öğretmenler ise yine süreklilik arz edip kendilerini oldukça etkileyen bir olumsuzluk olmadığını belirtip arkasından devamı gelmeyen bazı negatif durumlardan bahsetmişlerdir. Örneğin Ö1, “Herhangi bir olumsuzluk getirdiğini düşünmüyorum. Sınıf öğretmeniyken yaptığım gibi ders anlatıp geri dönüt alamıyorum bu bir olumsuzluk sayılabilir.” derken, Ö2, “Öğrencilerle çalışırken devamlılığın olmaması, sürekli sil baştan durumlar yaşanarak en başa dönülmesi, ailelerin eğitim eksiklerinin çocuklara yansımalarından kaynaklı sorunlar zaman zaman motivasyonumu düşürüyor.” açıklamasında bulunmuştur.

Araştırmada dördüncü olarak, alan değişikliği sonrasında öğretmenlerin aldığı 540 saatlik zihin engelliler öğretmenliği sertifika programına yönelik değerlendirmeleri ele alınmıştır. Öğretmenler söz konusu sertifika programını alan yeterliliği, planlama, etkinlik tasarlama ve uygulama, iletişim, sınıf yönetimi gibi konu başlıkları altında değerlendirmişler ve buna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

540 saatlik sertifika programına yönelik öğretmen görüşleri

540 Saatlik Sertifika Programı Katkı Sağladı mı?	f
Evet katkı sağladı.	5
Dersler alanında uzman öğretim üyelerince verildi.	3
Teorik bilgi eksikliği giderildi	3
Evet ama yeterli değildi.	2
Üniversitelerden daha fazla destek alınabilirdi.	1
Temel bilgileri aldım gerisini bireysel çabamla karşıladım.	1
Hayır sağlamadı.	6
Uygulamadan kopuk sadece teorik bilgi odaklıydı.	2
Hızlı, yüzeysel ve özensiz bir süreçti.	3
Alanda yeterince uzman olmayan kişilerce yürütüldü.	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin MEB tarafından düzenlenen 540 saatlik zihin engelliler öğretmenliği sertifika programının alan yeterliliği, planlama, etkinlik tasarlama ve uygulama, iletişim, sınıf yönetimi gibi konularda katkısına yönelik farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Tabloda sunulan bulguları yorumlamadan önce şunu özellikle vurgulamak gerekir ki öğretmenler söz konusu eğitimleri farklı illerden alma olanağına sahip olmuşlardır. Dolayısıyla çalışma grubu içerisinde farklı illerde düzenlenen programlara katılmış öğretmenler yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde bazı öğretmenlerin verilen eğitimi üniversitede görev yapan alanında uzman öğretim üyelerinden aldıkları için oldukça verimli bulunduğunu ifade ettikleri görülürken; bazı öğretmenler ise üniversitelerden yeterli destek alamadıklarını belirtip verilen eğitimin yeterince katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Söz konusu farklılık eğitimlerin farklı illerde dolayısıyla farklı eğitimciler tarafından sunulmasından kaynaklanmaktadır. Söz konusu eğitimlerin yeterince katkı sağlamadığını ifade eden öğretmenler (f=6) bu durumun sebebi olarak eğitimlerin uygulamadan kopuk ve teorik bilgi temelli olmasından kaynaklandığını (f=2), sürecin nitelik gözetilmeden yapmış olmak için yapıldığını, bu yüzden hızlı ve yüzeysel bir süreçten ibaret olduğunu (f=3) ve eğitimi verenlerin yeterince uzman olmadıklarını (f=1) vurgulamışlardır. Örneğin “Sertifika programı kapsamında sunulan eğitimin, öğretim sürecine yönelik size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusuna Ö10, “Hayır. Sadece teoride aldık. Sertifika programı bize bir şey katmadı. Zaten okullarda çalışıyorduk. Önce uyguladık sonra teorik dersleri aldık.” cevabını vermiştir. Benzer şekilde Ö3 ise “Katkı sağladığını düşünmüyorum. Çünkü teorik bilgi ile uygulama arasında dağlar kadar fark var. Uygulamaya dair bilgilendirme ve örneklendirme yapılsaydı daha yararlı olurdu diye düşünüyorum.” açıklamasını yapmıştır. Sertifika programının katkısı hususunda olumlu görüş bildiren öğretmenler (f=5) ise derslerin alanında uzman öğretim üyeleri tarafından örneklerle dayalı olarak sunulduğunu (f=3) ve programın teorik bilgi eksikliğini giderdiğini (f=3) vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak Ö5 şu açıklamayı yapmıştır:

Ö5: “Alan değişikliği yaparak tayin olduğum ilde bu seminerleri çok değerli, alanında uzman kişilerden alma şansını buldum. Kavram öğretimi, BEP hazırlama gibi konuları öğretim üyelerinden öğrendim. Görev yaptığım okulda alanında çok iyi bir öğretmen arkadaşın eğitimlerini izledim. Çalıştığım sürece tüm bu öğrendiklerimi uyguladım ve verim aldım.”

Bazı öğretmenler ise (f=2) kurs faaliyetlerini olumlu bulsa da yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö9, “Üniversite eğitimi gibi değildi ama bazı temel bilgileri aldım. Örneğin BEP hazırlama. Eğitimler profesyonel derecede değildi. Eğitimde verilen temel bilgiler üzerine kendimde bir şeyler koyarak alanda gereksinim duyduğum konularda bilgi sahibi oldum.” açıklamasıyla programın temel bilgileri kazandırma açısından olumlu olduğunu ancak faaliyetlerin uygulamaya dönük kısmında yeterince verimli olmadığına dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında öğretmenlere, alan değişikliği sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ya da Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) bünyesinde gerçekleştirilen herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuş, eğer katıldılarsa öğretmenlerden bu faaliyeti değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin alan değişikliği sonrası hizmet içi eğitimlere katılma durumu

Alan Değişikliği Sonrası Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	f
Katıldım ve yararlı buldum	9
Otizm	8
Davranış değiştirme teknikleri	2
Disleksi-Diskalkuli	2
Dikkat eksikliği	1
Gelişim yetersizliği	1
Katıldım ama yeterince yararlı değildi	1
Davranış değiştirme teknikleri	1
Katılmadım	3
MEB/MEM dışında seminere katıldım	2
Sağlık sorunları	1

*** Aynı katılımcılar tarafından birden fazla neden söylendiği durumlarda toplam frekans değeri katılımcı sayısından fazla olmaktadır.

Söz konusu soruda özellikle MEB ya da MEM bünyesinde ifadesi kullanılmıştır çünkü alan değişikliğine olanak sağlayan kurum olarak MEB'in, farklı bir alandan geçiş yapan öğretmenlerin yeni alanlarındaki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimleri düzenlemesi ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılımlarını sağlaması gerekmektedir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla MEB ya da MEM bünyesinde düzenlenen özel eğitim alanına yönelik en az bir hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir. Buna ilaveten hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler genel olarak katıldıkları eğitimlerden yararlandıklarını belirterek memnuniyetlerini dile getirmişlerdir (f=9). Katılım gösterilen eğitimler içerisinde en fazla otizm konulu çalışmaların (f=8) olduğu görülmektedir. Örneğin alan değişikliği sonrasında katıldığı hizmet içi eğitimlerin alan değişikliği süreci içerisinde MEB tarafından verilen 540 saatlik sertifika programına göre özel eğitim alanındaki mesleki gelişimine daha fazla katkı sağladığını ifade eden Ö6 şu açıklamayı yapmıştır: “Birçok eğitime katıldım. Otizmle ve dikkat eksikliğiyle ilgili kurslara katıldım. Hepsi uzun (10’ar gün) süren merkezi kurslardı. Eskiden

OÇEM’lerde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi) çalışabilmek için yılda en az bir kursa katılma zorunluluğu vardı. Burada çalışırken resen görevlendirilerek mecburi katılmışım kurslara. Daha sonra bu işin ne kadar zevkli olduğunu anladım ve isteyerek kendim başvurarak katıldım kurslara. Davranış yönetimini Tohum Otizm Semineri’nde öğrendim Eskişehir’de. Uygulamalı davranış analizinin nasıl yapıldığını da. Bir de olanla öğretilen arasında birçok farkın olduğunu uygulamaya yönelik eğitimlerde öğrendim. Alan değişikliği sırasında verilen eğitimler ütöpik, ayağı yere basmayan eğitimlerdi”. Bir öğretmen davranış değiştirme teknikleri konulu hizmet içi eğitime katıldığını ancak yeterince yararlı bulmadığını ifade ederken; üç öğretmen ise MEB/MEM bünyesinde düzenlenen herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö7, “Katılmadım. Çocuğumun rahatsızlığı nedeniyle bütün vaktimi ve ilgimi ona ayırdım.” açıklamasında bulunurken Ö10, “Hayır katılmadım. Hatırlayamadım. Başka bir sürü seminere katıldım ama hizmet içi eğitime katılmadım. Özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili seminere katıldım.” ifadesiyle bireysel tercihle bazı seminerlere katıldığını, ancak MEB ya da MEM bünyesinde düzenlenen herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını vurgulamıştır.

Araştırmada altıncı olarak, alan değişikliği yaparak zihin engelliler öğretmenliğine geçen katılımcılara “Özel eğitim alanında kendinizi geliştirmek için herhangi bir mesleki eğitim faaliyeti yürütüyor musunuz? Bunun nedenini nasıl açıklarsınız?” sorusu sorulmuş ve verilen yanıtlardan yola çıkılarak Tablo 6’ daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 6.

Alan değişikliği sonrası yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri

Öğretmenlerce Yürütülen Mesleki Gelişim Faaliyetleri	f
Evet yürütüyorum	7
eTwinning projesi	2
Lisansüstü eğitim	2
Sosyalleşme ve farkındalık çalışmaları	2
Erasmus projesi	1
Harezmi eğitim modeli	1
Hayır yürütmüyorum	6
Zaman yetersizliği	4
Bireysel araştırma faaliyetleri	1
Tekrar alan değişikliği düşüncesi	1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin bir kısmının (f=7) görev yaptığı özel eğitim alanına yönelik en az bir mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirdiği görülmektedir. Söz konusu mesleki gelişim faaliyetlerine bakıldığında eTwinning (f=2) ve Erasmus (f=1) projelerinin yanı sıra lisansüstü eğitim faaliyeti (f=2) ve sosyalleşme-farkındalık oluşturma etkinliklerinin (f=2) ön planda olduğu görülmektedir. Bunlara ilaveten bir öğretmen görev yaptığı okulda Harezmi Eğitim Modeli’ nin uygulandığını; bunun da Türkiye’ de özel eğitim alanında sadece görev yaptığı okulda uygulandığını ifade etmiştir. Örneğin Ö10 sürdürdüğü mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik şu değerlendirmeyi yapmıştır:

Ö10: “Evet, yürütüyoruz. Bizim okulumuzda Harezmi Eğitim Modeli uygulanıyor. Türkiye’de bu modeli uygulayan özel eğitim okulu sadece bizim okulumuz. Eğitimlerini aldık, Daha da alacağız. Aldığımız eğitimleri sınıflarımızda uygulayıp rapor olarak sunacağız. Erasmus

projelerine katılıyoruz. Avrupa' nın özel eğitimde ne gibi çalışmalar yürüttüğünü takip ediyoruz. eTwinning projelerimiz var.”

Özel eğitim alanına ve zihin engelliler öğretmenliğine yönelik herhangi bir mesleki gelişim faaliyeti yürütmediğini belirten öğretmenler çoğunlukla bu duruma neden olarak zaman yetersizliğini (f=4) göstermiştir. Buna ilaveten bir öğretmen zaman zaman bireysel araştırma faaliyetleri gerçekleştirdiğini ifade ederken bir öğretmen de tekrar alan değişikliği düşündüğü için gerek görmediğini vurgulamıştır. Örneğin Ö2, “Yürütmüyorum. Okuldan arta kalan zamanlarda çocukların eğitimleri ve istekleriyle ilgileniyorum. Şimdiye kadar birçok kez niyet ettim ama bir türlü doğru zamanı yakalayamadım.” açıklamasını yaparken, Ö3 ise “Herhangi bir mesleki eğitim çalışması yürütmüyorum ama internetten alanımla ilgili makaleler bularak okuyorum. Yeni yaklaşımlar hakkında internet aracılığıyla bilgi sahibi olmaya özen gösteriyorum.” şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur.

Araştırmada son olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tekrar sınıf öğretmenliğine dönme konusunda görüşleri incelenerek ortaya çıkan bulgular Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7.

Tekrar alan değişikliğine başvurma isteği

Yeniden alan değişikliğinde bulunma durumu	f
Tekrar sınıf öğretmenliğine dönmek isterim.	1
Tekrar sınıf öğretmenliğine dönmek istemem.	11
Sınıf öğretmenliğine değil ama başka bir alana geçebilirim.	1

Tablo 7 incelendiğinde zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerden sadece biri yeniden sınıf öğretmenliğine dönmek istediğini, çünkü uzmanlık alanının sınıf öğretmenliği olduğunu belirtmiştir. Yine sadece bir öğretmen sınıf öğretmenliğine değil ama farklı bir alana ya da üniversiteye geçiş yapabileceğini ifade etmiştir. Araştırmaya konu olan on bir öğretmen ise geri dönmeyi düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö4, Ö8, Ö9 ve Ö12’ nin açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

“Özel eğitim öğretmeni olarak devam ederdim. Bu alanda iş tatminimin daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

Ö8: “Geçmeyi düşünürüm ama geçmem; ikisini kıyaslayınca özel eğitimde bir gönül bağı taşıyorum. Çocukların bu kadar saf, temiz oluşu beni cezp ediyor. Özel eğitim beni mutlu ediyor.”

Ö9: “Düşünmüyorum. Yer değiştirme imkanı olmadığı için sınıf öğretmeni olarak geçme imkanı tanırılsa geçmem. Kendime uygun başka bir alanda olursa geçerim ya da yüksek lisans yaparak üniversiteye de geçebilirim.”

Ö12: “Yani şu an ufak tefekler hariç beni rahatsız eden çok büyük bir problem yok ama öbür tarafta dört yıl boyunca eğitimini aldığım, kendimi daha uzman hissettiğim sınıf öğretmenliği var. Geçerim galiba.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 4+4+4 olarak adlandırılan eğitim reformu sonrasında zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin mevcut durumlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin gönüllükten ziyade zorunluluktan dolayı alan değiştirdikleri gözlenmiştir. Bu değişikliğin temel nedenleri ise öğretmenlerin şehir merkezinde çalışma istekleri ve aile bütünlüğünü sağlamaya verdikleri

önemdir. Sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu geçiş sürecinde katıldıkları tamamlama eğitiminin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Dolayısıyla öğretmenler bu alandaki eksiklerini tamamlamaya devam etmektedirler. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını kendilerine yeni bir fırsat verildiğinde tekrar sınıf öğretmenliğine geçiş yapma düşüncesinde değildirlir.

Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelliler öğretmenliğine geçişlerinde belirleyici olan değişkenlerin iki grupta toplandığına yöneliktir. Bunlardan ilki gönüllüktür. Sınıf öğretmenleri yer değiştirmenin kolay olması ve daha önceki deneyimlerinden dolayı zihin engelliler alanına geçmişlerdir. İkincisi ise, zorunlu nedenlerdir. Bu grupta ise köy okullarında çalışmanın zor olması, aile birlikteliğini sağlama isteği ve norm kadro uygulanması kapsamında bulunduğu okulda norm fazlası konumuna düşmüş olma yer almaktadır. Bütün bunlar birlikte ele alındığında sınıf öğretmenlerinin, 4+4+4 eğitim reformundan dolayı norm fazlası konumuna düşmüş olmalarının getirdiği bir zorunluluktan ziyade kendilerine tanınan bu hakkı, düşük hizmet puanından dolayı gerçekleştiremediği il merkezine gelmede bir fırsat olarak gördükleri için alan değişikliğinde buldukları söylenebilir. Türkiye’de öğretmenler yer değiştirecekleri zaman kazandıkları hizmet puanları esas alınmaktadır. Sınıf öğretmenleri düşük hizmet puanları nedeniyle alan değişikliği yapmayı tercih ederek köy okullarında çalışmanın ve merkeze uzak olmanın zorluklarından kaçınmışlardır. Bilindiği gibi diğer alan öğretmenleriyle karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin yer değiştirme hareketliliklerinin yanı sıra ve emekli olma oranları da görece daha azdır. Buna karşın zihin engelliler öğretmenlerinin daha çok il ve ilçe merkezlerinde bulunan okullarda görev yapması ve bu alanda öğretmen açığının fazla olması da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmalarında belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Elde edilen bulgu alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Demir ve Arı, 2013; Eskicumalı vd., 2014; Korkmaz ve ve Serin, 2014). Demir ve Arı’nın (2013) araştırmasında, öğretmenler, öncelikle norm fazlalığı sorununu dile getirmişlerdir. Korkmaz ve Serin’in (2014) araştırmasında, sınıf öğretmenliği alanından beden eğitimi, müzik, Türkçe, sosyal bilgiler alanlarına geçiş yapan öğretmenler bu geçişlerini gönüllü olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenler ise aile bütünlüğünü sağlamak için zorunlu olarak geçiş yaptıklarını söylemişlerdir. Eskicumalı vd. (2014), öğretmenlerin en çok eş durumu ya da tayin gerekçelerinden dolayı alan değişikliği yaptığını belirlemişlerdir. Ersözlü vd. (2014) de ilgili araştırmalarında, öğretmenlerin yer değiştirmelerinde (il-ilçe merkezinde çalışma) ilk sırada norm kadro fazlalığı gelirken ikinci sıra da ise alan değişikliğinin olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler zihinsel engelliler öğretmenliğine geçtiklerinde bu yeni öğretmenlik alanlarının kendilerine yönelik bir takım avantajlar sağladığını belirtmektedir. Söz konusu bu avantajlar arasında; öğretmenlere atama kolaylığı sağlanması, il merkezinde çalışma olanağı sunması ve aile bütünlüğüne sahip olma yer almaktadır. Bu avantajlar nedeniyle öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden zihinsel engelli öğretmenliğine geçmiş olmaktan memnun oldukları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Korkmaz ve Serin (2014), Özer vd. (2013) ile Çelik ve Taç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz ve Serin’in (2014) araştırmasında, zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin başlangıçta bu geçişten hoşnut olmasalar bile sonrasında bu hoşnutsuzluğun yerini memnuniyete bıraktığı gözlenmiştir. Söz konusu bu öğretmenlerin başlangıçtaki hoşnutsuzluklarının nedeni zihinsel engelliler öğretmenliği alanındaki deneyimlerinin yeterli olmamasıdır. Bununla birlikte süreç içinde elde ettikleri deneyim öğretmenlerin bu hoşnutsuzluğunun yerini memnuniyete bırakmasına yol açmıştır. Özer vd. (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin alan değişikliğiyle ilgili olarak olumlu durumları

daha fazla dile getirmiş olduklarını ortaya koymuşlardır. Çelik ve Taç'ın (2021) araştırmada, sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenler bu geçişin kendilerine bazı avantaj sağladığına dikkat çekmişlerdir. Alan değişikliğinin bu öğretmenlere sağladığı avantajlar arasında; “atama/yer değiştirme isteklerini kolaylaştırması”, “norm fazlası durumundan kurtulma”, “merkezi bir okulda çalışma isteklerini mümkün kılma” ve “eşi ile yakın bir bölgede çalışma” yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini çok fazla ya da sürekli rahatsız eden bir durumla karşılaşmamış olmalarıdır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin genellikle ilkokullarda bulunan özel eğitim alt sınıflarında görev yapması ve burada öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen öğrenme-öğretmen faaliyetlerinin özel eğitim uygulama okullarındaki özel eğitim sınıflarında gerçekleştirilen faaliyetlere göre daha az zorlayıcı olması gösterilebilir. Yalınkılınç'ın (2016) araştırmasında, alan değişikliğinden pişmanlık duyan öğretmenlerin daha fazla mesleki güçlüklerle karşılaştıklarını ve bununda onları daha mutsuz etmiş olduklarını ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmada Çelik ve Taç (2021), bazı öğretmenlerin alanlarına ilişkin pedagojik bilgilerinin geçiş yapılan alanla uyuşmaması veya o alanda yeterli olmaması gibi durumlardan dolayı özellikle iş doyumunu bakımından öğretmenlerin olumsuz görüş geliştirebildiklerini ifade etmiştir.

Hizmet içi eğitim türlerinden biri de özel alan eğitimidir. Taymaz (1992) özel alan eğitimin personele çeşitli alanlarda yetiştirmek için uygulanan bir program olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliğine geçen öğretmenlere yönelik olarak “540 saatlik Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği Eğitim Programı” düzenlenmiştir. Ancak araştırmada verilen eğitim programının yeterince uygulamaya dönük olmadığı ve sadece hukuki şartları karşılamak amacıyla düzenlenmiş olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu bu bulguya dayanarak MEB'in 2012 yılında geçtiği 4+4+4 sistemi sonrasında norm fazlası konumuna düşen sınıf öğretmenleri için tanıdığı alan değişikliği hakkının olası sonuçları hakkında yeterince hazırlıklı olmadığı ve 540 saatlik eğitim programının hazırlanış açısından aceleye geldiği, dolayısıyla da verimsiz olduğu söylenebilir. Eskicumalı vd. (2014) araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin alan değişikliği sürecinde geçilen alana yönelik düzenlenen özel alan eğitim programların yeterli bulmadıkları gözlenmiştir. Tursun (2019), gerçekleştirdiği araştırma sonucunda alan değişikliği yapan öğretmenlerin söz konusu 540 saatlik eğitim (sertifika) programına yönelik çoğunlukla olumlu görüş bildirdiğini ifade etmiştir. Kendisine yarar sağladığını söyleyen katılımcıların öncelikle geçiş yaptıkları ancak bilgi sahibi olmadıkları alanla alakalı olarak bilgi sahibi olmalarının sağlandığı yönündedir. Yararının olmadığını söyleyen katılımcıların öne sürdüğü fikirlere birisi bu alanın lisans düzeyinde eğitimi gerektirecek kadar uzmanlık gerektirdiği yönündedir.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen ve bu kapsamda bulgulara ulaşılan bir diğer soru ise alan değişikliği yapan öğretmenlerin zorunlu tutulan 540 saatlik eğitim (sertifika) programı dışında MEB ya da görev yaptığı MEM bünyesinde herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer ya da benzer bir faaliyete katılım sağlayıp sağlamadığına yöneliktir. Bulgulardan ulaşılan sonuç alan değişikliği yapan öğretmenlerin almak zorunda kaldıkları 540 saatlik sertifika programı sonrasında da çoğunlukla yeni alanlarına yönelik eğitimlere katıldıkları ve bu eğitimleri yararlı buldukları yönündedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin özellikle özel eğitim alanına yönelik (otizm, disleksi-diskalkuli vb.) eğitimlere katıldıkları görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin yeni alanlarını benimsedikleri, eksik olduğunu düşündükleri alana özgü konuları tamamlayarak öz yeterlik düzeylerini yükseltme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ulaşılan bu sonucun Ersözlü vd. (2014) ile Erol ve Karsantik (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ersözlü vd. (2014), zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarının göz

önünde bulundurulması gerektiğine, hizmet içi eğitim ve seminerlerle alan bilgisi ve yöntem/teknik hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmıştır. Erol ve Karsantık (2021) ise alan değişikliğinde bulunan öğretmenlere yeni alanlarına yönelik öz yeterliklerini geliştirme noktasında neler yapılması gerektiğini sormuşlar; öğretmenlerin çoğu çalıştay, seminer, proje gibi etkinliklere katılmanın, alandaki gelişmeleri takip etmenin ve nitelikli hizmet içi eğitimlere dahil olmanın oldukça önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise alan değişikliği yapan öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir mesleki eğitim faaliyeti sürdürüp sürdürmediğine yöneliktir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı özel eğitim alanına yönelik kendilerini hem mesleki hem de alana özgü geliştirecek bir eğitim faaliyeti (eTwinning projesi, lisansüstü eğitim, sosyalleşme ve farkındalık çalışması vb.) sürdürdüğünü ifade ederken; benzer şekilde yarısına yakını herhangi bir faaliyet yürütmediğini belirtmiştir. Herhangi bir faaliyet yürütmediğini ifade eden öğretmenlerin bu konuda ileri sürdükleri gerekçe ise zaman yetersizliğidir. Öztaş ve DüNDAR (2021) araştırmasında, sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı alanlara geçen öğretmenlerin çeşitli nedenlerle yeni alanlarında zorlandıkları gözlenmiştir. Bu zorlanmanın genelde alan değişikliği yapılan ilk bir, iki yıl içerisinde daha yoğun hissedildiği; sonraki yıllarda mesleki tecrübe ve kendini geliştirme ile bu sürecin atlatıldığı sonucuna ulaşarak öğretmenlerin kendilerini geliştirme adına giriştikleri faaliyetlerin önemine vurgu yapmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgu; öğretmenlerin sınıf öğretmenliği alanına tekrar dönmek istemedikleri yönündedir. Bunun nedeni öğretmenlerin zihinsel engelliler öğretmenliğini benimsemiş olmaları ve bu alan değişikliğinden memnun olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Ersözlü vd. (2014), Gökyer'in (2014), Özer vd.'nin'in (2013) ve Yalınkılınç'ın (2016) araştırma bulgularıyla örtüşürken Kaya vd.'nin (2013) çalışmasıyla örtüşmemektedir. Kaya vd.'nin (2013) çalışmasında, alan değiştiren öğretmenlerin mesleki bakımından mutsuz oldukları ve bir an evvel eski alanlarına dönmek istedikleri ortaya konulmuştur. Çelik ve Taç (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinde daha mutlu olduğu, sınıf öğretmenliğinde iş doyumunun ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve istedikleri mesleğin sınıf öğretmenliği olduğu gibi nedenlerden dolayı eski alanlarına geri dönmeye daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada bazı öğretmenler ise tekrar norm fazlası durumunu yaşamak istemediklerinden dolayı geri dönüşe olumsuz baktıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak iki öneride bulunulabilir: Bunlardan biri benzer bir alan değişikliğinden yararlanan ancak sonrasında sınıf öğretmenliğine geri dönen öğretmenlere yönelik bir çalışma yapılabilir. Bunun yanı sıra Türkçe, matematik, fen gibi farklı alanlara geçiş yapan öğretmenlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilerek alan bazlı karşılaştırmalar yapılabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Açar, D., Dilbilir, Y., & Demiralp, C. (2022). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Sürecindeki Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1295-1312.
- Atbaşı, Z. ve Özdemir, C. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. U. Sak, ve S. Toraman (Ed.), *Türkiye’de özel eğitim hizmetlerini içinde* (s. 49-68). Ankara: MEB
- Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. doi: 10.52797/tujped.829099
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bedir, H. ve Metin, M. (2013). *Zihin engelliler öğretmenliğine alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin durum değerlendirmesi*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS2013). 23-28 Mayıs, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çelik, Ö., & Taç, İ. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 216234. Doi: 10.33418/ataunikkefd.854467
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Erol, İ. & Karsantik, İ. (2021). Öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi: sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı*, 1-37. DOI: 10.19171/uefad.822238
- Ersözlü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi*, 3(1), 8-23.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden alan öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (42).
- Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Grbich, C. (2012). *Qualitative data analysis: An introduction*. (Second Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Karabaş, M., & Çiftçi, S. (2019). Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(19), 128-149.
- Kaya, S., Şahin, H., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ. O., & Ceren, A. (2013). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 302-335.
- Korkmaz, İ., & Serin, M. K. (2014). Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- MEB (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, Resmi Gazete. Sayı:23011
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Sayı:30471.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons,
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N., & Özdemir, S. (2013). Alan değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 265-290.

- Öztaş, K. & Dündar, H. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Social Science Research*, 10(2), 211-228. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijssresearch/issue/66794/1031908>
- Özyer, S., & Özsoy, N. (2017). Özel eğitim alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin sayı eğitiminde kullandıkları yöntemlerin araştırılması. *Education Sciences*, 12(3), 122132.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları No: 3.
- Tursun, A. (2019). *540 saatlik özel eğitim sertifika programıyla alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- URL-1. (2013). <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmenlerin-alan-degisikligi-iptal-edildi-24531810>. 13.11.2023 tarihinde erişildi.
- Yalınkılınç, Y.K. (2016). *Alan değişikliği yapan öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç. & Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 297-306.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M., & Bayar, A. (2019). Özel eğitim sınıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 355-374.
- Yılmaz, M., & Üredi, L. (2018). Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: Mersin ili örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(5), 59-79.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In 2012, Turkey introduced a compulsory education model called 4+4+4, which encompasses a 12-year period. The reduction of primary school education from five years to four years has led to a primary school teacher overstaffing problem. In order to satisfy the need in the field of special education and to mitigate the primary school classroom teacher overstaffing problem, the overstaffed teachers were provided with the option to switch their branches to special education teaching (Öğülmüş, 2014). This option was seen as a way out by the teachers who were considering to apply for in-province or extra-provincial reappointment or reappointment due to extenuating reasons but hesitating to actually apply due to not having sufficient points or due to the overstaffing problem.

Due to the objections from special education-centered communities and the lawsuit filed by the Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (The Union of Educational and Scientific Workers, EĞİTİM-SEN), the 2nd Chamber of the Council of State of Turkey ruled to suspend the execution of the aforementioned procedure in July 2013 (URL-1, 2013). As a result, some primary school classroom teachers who had switched to being teachers of intellectually disabled children returned to their former positions. Some of the teachers who had made the switch, however, continued teaching in their new positions after participating in the 540 hours-long certificate program held by Turkey's Ministry of National Education, satisfying the condition which constituted the reason behind the Council of State's decision to suspend execution.

It is apparent that various studies were conducted in the national scientific literature regarding the teachers who switched to the field of teaching to the intellectually disabled (Bedir ve Metin, 2013; Çelik ve Taç, 2021; Erol ve Karsantık, 2021; Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu (2014); Gökyer, 2014; Karabaş ve Çiftçi, 2019; Özyer ve Özsoy, 2017; Yılmaz ve Üredi, 2018). In this study, only the teachers who took the option provided to them by the Ministry of National Education as a quick yet ill-conceived solution to the teacher overstaffing problem were studied, and their views on the process are discussed in a multi-dimensional manner.

The aim of this study is to evaluate the views of teachers who switched from classroom teaching to teaching the intellectually disabled after the 4+4+4 education reform. Answers to the following questions were sought in the research:

1. What are the reason(s) for classroom teachers to switch to teaching the mentally disabled?
2. Regarding the evaluation of their switch to teaching for the intellectually disabled children:
 - a. In which ways do the teachers view this positively?
 - b. In which aspects do they evaluate it negatively?
3. What do classroom teachers think about the complementary training program organized for them during their transition to teaching the intellectually disabled?
4. What do classroom teachers who transitioned to the intellectually disabled education branch think about their reversal to their old branch?

Methodology

In this research, which has a basic qualitative research design, a study group was formed in accordance with the maximum diversity and criterion sampling methods among the purposeful sampling methods. Thirteen teachers participated in the study group. The data of the study were obtained based on a semi-structured interview form. The data were analyzed based on content analysis.

Findings

The teachers who participated in the research stated that the reasons for switching from classroom teaching to teaching the intellectually disabled were due to reasons they characterized as compulsory rather than voluntary. These reasons are that they were working in a village school, wanted to ensure family unity, and had become surplus to norms in the schools where they were working (as presented in table 1). Transitioning from classroom teaching to teaching the intellectually disabled benefited these teachers in several ways. These include allowing them to work in the city center, ensuring their family integrity, diverging their thoughts on special education, and gaining experience and professional development in a different branch.

Some of the teachers who participated in the research stated that there was no disturbing negative aspect of switching from classroom teaching to the branch of mental disabilities. However, some of the teachers also pointed out that there are negative situations that come with the transition from classroom teaching to teaching the mentally disabled, which do not cause constant disturbance. These are that it is not easy to get feedback from students with intellectual disabilities - and even when sometimes feedback is received, this feedback is often not clear, families are not interested and informed, it may be difficult to work with students with intellectual disabilities in the following years, and the education given to children does not have permanence over them (as presented in table 2).

A 540-hour certificate training was organized for teachers in the transition process from classroom teaching to teaching for the intellectually disabled. The teachers who participated in the study thought this training was insufficient. For this reason, most teachers try to improve themselves in this field by participating in vocational training programs. Apart from this, only one teacher considers returning to primary school classroom teaching when given the opportunity, and one stated that they would like to switch to a different branch. Besides these two teachers, the remaining 11 said they did not consider switching back to classroom teaching.

One of the types of in-service training is special field training. Taymaz (1992) states that special field training is a program that trains personnel in various fields. In this direction, a 540-hour Mental Disabilities Classroom Teaching Training Program was organized for teachers who

switched from classroom teaching to teaching the intellectually disabled. However, it was revealed in the research that the training program was not sufficiently practical and was organized only to meet the legal requirements.

Conclusion and Discussion

This study aimed to evaluate the opinions of classroom teachers who switched to the field of teaching the intellectually disabled after the 4+4+4 educational reform. The study found that the classroom teachers changed branches voluntarily rather than out of necessity. The motives behind their decision to make the change were the opportunity to work in the city center and ensuring their family integrity after they switched branches. The teachers who made the switch think that the completion training they attended during this transition process was insufficient. In this direction, teachers participate in vocational training activities on the subjects in which they need to complete their deficiencies. In addition, almost all of the teachers who participated in the study do not think that they would transfer back to classroom teaching when given the opportunity.

In Turkey, the main criterion for teachers' relocation is their service points. Therefore, it can be said that the variables that come to the forefront in compulsory situations that cause field changes are working in village schools, the resulting distance to the center and facilities, and physical conditions that are below expectations. The low mobility and retirement rate of teachers working as classroom teachers, on the other hand, and the fact that the classes in the teaching of the mentally disabled are mostly in central schools and the need for teachers in this field can be seen as the main variable that contributes to this result. The findings obtained are similar to those of the studies conducted in the literature (Demir & Arı, 2013; Eskicumalı et al., 2014; Korkmaz & Serin, 2014).

The broadest vocational education corresponds to undergraduate education. When the issue is approached from this point, it is inevitable that when teachers whose graduation and assignment branch is classroom teaching switch to a different branch of teaching, these new teaching branches will have some positive and negative aspects for them. The opportunities provided by switching from classroom teaching to teaching the intellectually handicapped include the ease of assignment, the opportunity to work in the provincial center, and family unity. When all these opportunities are considered together, it can be said that teachers are satisfied with switching from classroom teaching to teaching the intellectually disabled. This finding obtained in the study is in parallel with the findings of the studies conducted by Korkmaz and Serin (2014), Özer, Tüysüz, Bozkurt, and Özdemir (2013) and Çelik and Taç (2021).

One of the study's findings is that the teachers who switched from the classroom teaching branch to teaching intellectually disabled children do not want to return to the classroom teaching branch. This can be explained by the fact that the teachers have adapted to the teaching of the intellectually disabled and are satisfied with their branch change. This finding obtained in the research coincides with the research findings of Ersözlü et al. (2014), Gökyer (2014), Özer et al. (2013), Yalınkılınç (2016), but not with the study of Kaya et al. (2013).

Two suggestions can be made based on the research results. One of them is to conduct a study on teachers who benefited from a similar field change but then returned to classroom teaching. In addition, similar studies can be conducted with teachers who switched to different fields, such as Turkish, mathematics, and science in order to make branch-based comparisons.