



T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİMDALI

**ÖZEL EĞİTİM III. KADEME DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK  
BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fatih GÜN

Danışman  
Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Nevşehir  
Ağustos, 2023





T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİMDALI

**ÖZEL EĞİTİM III. KADEME DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK  
BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fatih GÜN

Danışman  
Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Nevşehir  
Ağustos, 2023

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Fatih GÜN



## TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Özel Eğitim III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Fatih GÜN

Danışman

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN danışmanlığında Fatih GÜN tarafından hazırlanan “Özel Eğitim III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../...

**JÜRİ**

**İMZA**

Danışman : .....

Üye : .....

Üye : .....

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun .../.../... Tarih ve sayılı... Kararı ile onaylanmıştır.

.../.../.....

.....

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimine başladığım günden beri birlikte geçireceğimiz kıymetli vakitlerini ders çalışmam için bana ödünç veren ve bu hususta bana hep anlayış gösteren, düğün aşamasında tek başına onca işimizi halleden: Nişanlım Saide GÜN'e; araştırmalarım katkıda bulunan ve uzun bir süreci birlikte götürdüğümüz dostum Öğretmen Muhammed DURMAZ'a; araştırmalarım esnasında hemen her gün evlerine beni davet ederek sofralarına konuk eden imam hatip meslek dersleri öğretmeni Okan ERKAN ve kıymetli eşi Elif ERKAN'a;

Lisansüstü eğitiminde birikimlerinden yararlandığım, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimde beni destekleyen ve cesaretlendiren, azmimi kuvvetlendiren ve her daim bilgi ve birikimlerinden yararlandığım danışmanım Sayın Doç. Dr. Emin Tamer YENEN'e ve çok kıymetli jüri hocalarım Sayın Doç. Dr. Ayhan BULUT'a ve Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tüm öğrenci ve öğretmenlere faydalı olması dileğimle sevgi ve saygılarımı sunarım...

# “ÖZEL EĞİTİM III. KADEME DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ”

**Fatih GÜN**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim  
Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2023  
Danışman: Doç. Dr. Emin Tamer YENEN**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim III. Kademe DKAB dersi öğretim programını incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir, Şanlıurfa ve Konya illerinde bulunan ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan 112 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın sorularına cevap arayışını yansıtmak amacıyla, anket ve görüşme formlarının yorumlanması esas alınarak sunulmuştur. Yapılan araştırmada tarama modellerinden karma model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Duzcu (2015) taraflarından geliştirilen ‘Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirilmesi Öğretmen Anketi Ölçeği’ kullanılmıştır. Faktörler; “Genel Amaçlar”, “Özel Amaçlar”, “Programın İçeriği”, “Öğrenme Öğretme Süreci” ve “Ölçme Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde “ Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” formatında hazırlanmıştır. Araştırmamızın Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılarak KMO değeri 0,89 ve Cronbach Alpha değeri  $\alpha = 0,98$  olduğu tespit edilmiştir. Bartlett sonucu ise  $\chi^2 = 7788,863$  olduğu görülmüştür. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statics 26 paket programından yararlanılarak ve frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, görev süresi, görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının yeterliliğine bakıldığında anlamlı derecede farklılıklar oluşmamıştır. Fakat erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre programı daha uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerinin yaşlarına göre özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının yeterliliğine bakıldığında tüm yaş grubu öğretmenlerinin programın uygun olduğuna kanaat getirdikleri ancak 22-30 yaş grubunda olan ve mesleklerine yeni başlayan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre programın uygunluğunu daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının yeterliliğine bakıldığında genel olarak özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve eğitim bilimleri mezunu öğretmenlerin tamamı programın genel, özel, içerik. Öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bölümlerini uygun bulmuşlardır. Aralarında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Öğretmenlerin görev sürelerine özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının yeterliliğine bakıldığında ise 1-5 yıl görev yapan öğretmenler 6-10 ile 31 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere kıyasla programın yeterli olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin görevli olduğu kademeye göre programa bakıldığında ise



Rehabilitasyonda görev yapan öğretmenlerin programı daha yeterli buldukları saptanmıştır. Diğer kademeler de genellikle programı uygun bulmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Özel eğitim, Öğretim programı, DKAB, Program değerlendirme



# “ASSESSMENT OF THE SPECIAL EDUCATION THIRD LEVEL RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS CURRICULUM”

**Fatih GÜN**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences  
Department of Educational Sciences, Master’s Thesis, May 2023  
Supervisor: Doç. Dr. Emin Tamer YENEN**

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the Special Education Third Level Religious Culture and Ethics Curriculum. The population of the research consists of 112 special education teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the provinces of Nevşehir, Şanlıurfa, and Konya during the 2022-2023 academic year.

The results of this study are presented based on the interpretation of survey and interview forms in order to reflect the quest for answers to the research questions. In the research, a mixed model was used as a survey model. The data collection instrument used in the study is the "Special Education Vocational Education Center Turkish Lesson Curriculum Evaluation Teacher Survey Scale" developed by Duzcu (2015). The factors are named as "General Objectives," "Specific Objectives," "Content of the Program," "Teaching and Learning Process," and "Assessment and Evaluation." The scale is prepared in a 5-point Likert type format: "Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, and Strongly Agree."

The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's test were conducted, and it was determined that the KMO value was 0.89, and the Cronbach Alpha value was  $\alpha = 0.98$ . The Bartlett test result was  $\chi^2 = 7788.863$ . The quantitative data obtained were analyzed using IBM SPSS Statistics 26 package program, and frequency (f) and percentage (%) values were calculated. Furthermore, it was investigated whether there were significant differences in the data obtained from the scale according to age, gender, department of graduation, years of service, and the type of school where the teacher worked.

As a result of the research, when looking at the adequacy of the Special Education Third Level Religious Culture and Ethics Curriculum (DKAB) according to gender, no significant differences were found. However, male teachers found the program more suitable compared to female teachers. When looking at the adequacy of the Special Education Third Level Religious Culture and Ethics Curriculum (DKAB) according to the ages of the teachers, it was determined that all age groups of teachers believed that the program was suitable, but teachers in the 22-30 age group who were new to the profession embraced the program's suitability more compared to other age groups. When looking at the adequacy of the Special Education Third Level Religious Culture and Ethics Curriculum (DKAB) according to the department of graduation of the teachers, generally, special education, classroom teaching, and education sciences graduates found all sections of the program (general, specific, content, teaching and learning process, and assessment and evaluation) suitable. No significant differences

were observed among them. When looking at the adequacy of the Special Education Third Level Religious Culture and Ethics Curriculum (DKAB) according to the years of service of the teachers, it was found that teachers with 1-5 years of experience considered the program adequate compared to those with 6-10 and over 31 years of experience. When looking at the program according to the teacher's duty level, it was found that teachers working in Rehabilitation generally found the program more suitable compared to other levels. In other levels, teachers mostly found the program suitable.

**Keywords:** Special education, Curriculum, Religious culture and ethics, Programme evaluation



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK .....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xx
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>

## BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	8
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	10
2.1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı.....	10
2.1.2. Özel Eğitim Programı.....	15
2.1.2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	17
2.1.2.2. Zihinsel Engelliler Eğitim Programları.....	21
2.1.2.3. DKAB Dersi Öğretim Programı.....	25

2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme.....	27
2.1.3.1. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri .....	28
2.2. Özel Eğitim İle İlgili Kuramsal Açıklamalar .....	41
2.2.1. Özel Eğitim.....	41
2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler.....	42
2.2.2.1 Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması .....	43
2.2.2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Sınıflandırılması .....	44
2.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Ortamları .....	45
2.3. İlgili Araştırmalar.....	47

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	56
3.2. Çalışma Grubu .....	57
3.3. Veri Toplama Araçları .....	57
3.3.1. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Öğretim Programı Öğretmen Anketi.....	57
3.3.2. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Dersi Öğretmen Görüşme Formu .....	58
3.4. Verilerin Analizi.....	59

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Öğretim Programının Bulgular ve Yorumları	60
4.1.1. Programın Genel Amaçları Bulgular ve Yorumları .....	61
4.1.1.1 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	61

4.1.1.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	61
4.1.1.3 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	62
4.1.1.4 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	63
4.1.1.5 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	63
4.1.2. Programın Özel Amaçları Bulgular ve Yorumları .....	64
4.1.2.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	64
4.1.2.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	65
4.1.2.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	65
4.1.2.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	66
4.1.2.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	67
4.1.3. Programın İçeriği Bulgular ve Yorumları .....	68

4.1.3.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	68
4.1.3.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	68
4.1.3.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	69
4.1.3.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	70
4.1.3.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	70
4.1.4. Öğrenme ve Öğretme Süreci Bulgular ve Yorumları.....	71
4.1.4.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	71
4.1.4.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	72
4.1.4.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	73
4.1.4.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	73
4.1.4.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	74

4.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Süreci Bulgular ve Yorumları .....	75
4.1.5.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	75
4.1.5.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “yaş” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	75
4.1.5.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları .....	76
4.1.5.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	77
4.1.5.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları.....	78
4.2. Öğretmen Görüşme Formu Bulgular ve Yorumları .....	78
4.2.1. Programın Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	78
4.2.2. Programın Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	79
4.2.3. Programın İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri .....	81
4.2.4. Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	82
4.2.5 Programın Ölçme Değerlendirme Bölümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri.	83
4.2.6. Program Üzerine Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri .....	84

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	85
5.2. Öneriler .....	87
KAYNAKÇA .....	89



EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ .....	104



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Araştırma Grubu .....	57
<b>Tablo 4.1.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB öğretim programına ilişkin genel ortalama tablosu .....	60
<b>Tablo 4.2.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.3.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.4.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.5.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	63
<b>Tablo 4.6.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.7.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.8.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	65

<b>Tablo 4.9.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	66
<b>Tablo 4.10.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	66
<b>Tablo 4.11.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	67
<b>Tablo 4.12.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları .....	68
<b>Tablo 4.13.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	68
<b>Tablo 4.14.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	69
<b>Tablo 4.15.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	70
<b>Tablo 4.16.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.17.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları.....	71

<b>Tablo 4.18.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.19.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	73
<b>Tablo 4.15.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	73
<b>Tablo 4.21.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.22.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.23.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	75
<b>Tablo 4.24.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	76
<b>Tablo 4.25.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	77
<b>Tablo 4.26.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları .....	78

<b>Tablo 4.27.</b> III. Kademe DKAB dersi öğretim programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri.....	78
<b>Tablo 4.28.</b> Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının amaçlarına yönelik görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	80
<b>Tablo 4.29.</b> Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi programının içeriğine yönelik görüşleriniz nelerdir? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri .....	81
<b>Tablo 4.30.</b> Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri .....	82
<b>Tablo 4.31.</b> Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi öğretim programının ölçme değerlendirme bölümüne ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri.....	83
<b>Tablo 4.32.</b> Özel eğitim III. Kademe DKAB dersinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sorusuna ait öğretmen görüşleri.....	84

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Özel Eğitim Uygulama Okulu Haftalık Ders Programı.....	23
Şekil 2.2. Örnek Atölyeler .....	24
Şekil 2.3. III. Kademe DKAB Programının Yapısı .....	26



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmesi bilim, sanat, teknoloji ve eğitimdeki ilerlemelerle mümkündür. Bu gelişmelerde temel basamak her zaman eğitim olmuştur. Eğitim sayesinde diğer alanların gelişmesi, yenilenmesi ve çağa ayak uydurabilmesi mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ülkelerin eğitim felsefeleri ve eğitim anlayışları, hedeflerine ulaşmak için ana unsur ve belirleyici rolü üstlenmektedir. Eğitimin ve eğitim yoluyla ulaşılan ekonomik, toplumsal ve bireysel sonuçların son derece önemli olması hasebiyle eğitim kavramı değişik bakış açılarına ve perspektiflerine göre farklı şekillerde ele alınmıştır. Örnelemek gerekirse: Gençlere kültür aktarımı vesilesi ile onları yaşama hazırlama ve kişinin deneyimleri sonucu bu deneyimlerin yeniden inşası ve bu inşalar doğrultusunda kişiyi farklı yönlerde de eğitime, bireyin üretime katkı sağlayacak şekilde yetişmesini ve olgunluğunun artırılmasını sağlama süreci olarak ele alınmıştır (Sönmez, 2003).

Eğitimin tanımına bakacak olursak; eğitim bireyler için bir süreçtir. Davranış değişikliği ve kişisel gelişim amaçlıdır. Topluma ve değişime uyum sağlamak hedeflenmektedir. Bu çerçevede Türkiye'nin eğitim sistemi, geçmiş tarihi ve kültürü gibi özellikleri göz önüne alınırsa dünyadaki değişimlerden bağımsız düşünülemez. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi şöyle der: “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesiyle kişilerin kendilerini geliştirmek için eğitim almalarının önemi

vurgulanmıştır (Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi, 1948).Toplumdaki tüm kişilerin yetenekleri doğrultusunda ilgilendikleri alan çerçevesinde eğitim alması; eğitilmiş, mutlu, üretken bir birey olmaları ve kendilerine güvenen kişiler olarak yetişmeleri en ehemmiyetli gaye olmalıdır. Özel gereksinimli kişiler de bu toplumun fertleridir. Bütün bu tanımlar dâhilinde Mustafa Kemal ATATÜRK'ün söylediği gibi "Eğitimde feda edilecek fert yoktur." (MEB, 2010). Bu çerçevede özel eğitime muhtaç kişilerin alacağı eğitim büyük önem arz etmektedir.

Eğitim kişilere ya da felsefi akımlara göre birçok şekilde tanımlanmıştır. İdealizm için eğitim: Kendine özgü bir niteliği olan ve şuurlu bir insanın yaratıcıya olan uyum sürecinin sonsuz sürecidir. Realizme göre ise: Bir sonraki nesle kültüre ilişkin aktarılabilir bilgileri ve yaşantıları aktararak onları sisteme hazırlamaya yönelik çalışmaların toplam sürecidir. Pragmatizm düşüncesine göre: Kişinin yaşantılarını baştan kurma amacı ile yetiştirme sürecidir. Marksist anlayış için: Bireyi her alanda eğitime, evreni inceleyerek onu farklılaştıracak ve yeni şeyler ortaya koyacak şekilde eğitime sürecinin bütünüdür. Natural anlayışa göre ise: Bireyin organik olgunluğunu yükseltme ve bunu sergileyebilmesini sağlamaya yönelik çalışmalardır.

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim şartlarının ve ortamlarının belirlenebilmesi için bazı verilerin göz önüne alınması gerekmektedir. 2002 senesinde Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında ülkemizdeki engelli bireylerin nüfusa oranı %12,29'dur (DİE, 2002). TÜİK'in 2010 yılında yapmış olduğu araştırmaya bakıldığında ise Ulusal Özürlüler Veri Tabanına kayıtlı özürlülerin %29,2'si zihinsel özürlüler, %25,6'sı süreğen hastalığı olan özürlüler, %8,8'i ortopedik özürlüler, % 8,4'ü görme özürlüler, %5,9'u işitme özürlüler, % 3,9'u ruhsal ve duygusal özürlüler, %0,2'si dil ve konuşma özürlüler ve %18'i birden fazla özre sahip olanlardır. Kayıtlı özürlülerin, % 58,6'sı erkek, % 41,4'ü kadındır(Türkiye İstatistik Kurumu, 2010). Oranlar ve veriler göz önüne alındığında toplumumuzun önemli bir parçası olan özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini almaları, topluma katılımlarının sağlanmaları sosyal bir devlet olmanın önemli bir gereğidir.Dünya genelinde bakıldığında ise; özel eğitime muhtaç kişilerin eğitilmelerine dair ilk çalışmalar 1700' lü yıllarda ortaya çıkmıştır. 1784 yılında Fransa'da ilk defa görme engelliler okulu açılmıştır. Daha sonra Rusya ve ABD'de açılan okullar bu süreci izlemiştir. 19.yy biterken yarı zamanlı kaynaştırma olan



sınıflar açılmaya başlanmış, 20.yy seyrederken zekâ testleri geliştirilmiş ve yatılı kurumların sayısında azalmalar meydana gelmiştir. ABD’de PL 94-142 sayılı yasa uygulamaya konulmuş ve bu kanun ile tüm çocukların eğitim hakkı olduğu ve özel eğitimin yaygınlaşması temel alınmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Özel eğitime muhtaç bireylere verilen eğitim “özel eğitim” olarak isimlendirilmiştir. Özel eğitimi genel eğitimden ayıramaz fakat kendine has yaklaşımla ele alınmalıdır (Duzcu, 2015). Özel eğitim, özel eğitime muhtaç bireylerin hayatlarını bağımsız şekilde idame ettirebilmeleri için bireylerin bireysel özellikleri göz önünde tutularak planlaması yapılan, sistematik bir şekilde uygulanan ve değerlendirilen eğitim öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2005). Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim öğretim gereksinimlerini gidermek amacıyla özel olarak yetiştirilen personeller tarafından, bu doğrultuda geliştirilen eğitim personelleri ve yöntemleri ile uygun ortamlarda sağlanan eğitime “özel eğitim” denir (Aral ve Gürsoy, 2009: 24). Özel eğitim hizmetlerinden faydalanan, akranlarından çeşitli nedenlerden dolayı bireysel, gelişim ve eğitim hizmetlerinden anlamlı oranda farklılık gösteren birey ise özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında özel eğitimin, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bireysel özellikleri doğrultusunda, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak onları topluma aktif bir şekilde katılımının sağlanması için verilen eğitim öğretim hizmetlerinin bütünü olarak ifade edildiği görülmektedir. Özel eğitim hizmetlerinden faydalanan, akranlarından çeşitli nedenlerden dolayı bireysel, gelişim ve eğitim hizmetlerinden anlamlı oranda farklılık gösteren birey ise özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır.

Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere;

- a) *Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
- b) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
- c) *Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
- ç) *Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*

- d) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi*
- e) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,*
- f) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,*
- g) *Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,*
- ğ) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması, esastır.*

Özel eğitim hizmetleri, milli eğitim bakanlığı içerisinde bulunan özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Genel müdürlüğün yurdun her noktasına hizmet vermesini sağlayan kurum ise rehberlik ve araştırma merkezleridir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından değerlendirmeye alındıktan sonra özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından eğitim ortamlarına yerleştirilirler (Karabulut, 2012). Eğitim kurumlarına yerleştirmenin; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 12. maddesinin 2/b bendinde “bireylerin yetersizlik türü vederecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda” yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin uygun ortamlara yerleştirilmeleri ve etkin öğretimden faydalanmaları için zihinsel özelliklerinin tanımlanmaları ve eğitsel gereksinimlerin detaylı olarak şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Eripek, 1996; Kırcaali-İftar, 1998). Hafif düzey zihinsel geriliği bulunan bireyler, normal öğrencilerle birlikte, tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması olarak tanımlanan uygulamada eğitim alabilmektedir. Akranlarının bulunduğu okullarda özel eğitim sınıfı adı verilen farklı sınıflarda da eğitim alabilmektedirler. Hafif düzey öğrenciler ortaöğretimleri için il ve ilçe kurul kararları doğrultusunda özel eğitim meslek okullarında öğrenim görebilirler. Orta ve ağır düzeyde zihinsel geriliği bulunan bireyler ise ya özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim uygulama okullarının uygun kademelerinde eğitim görmektedirler.

Zihin engelli bireyler bağımsız yaşamak için desteğe ihtiyaç duyarlar ve bağımsız yaşam için aday konumundadırlar. Birçok engelli birey özbakım becerilerini yerine getirmeye, ev işlerini yapmaya, sosyal anlamda gelişmeye, elektronik alet kullanımından ev aletlerini kullanmaya, beslenme becerilerini yerine getirmeye ve hatta evlenmeye aile kurmaya dolayısıyla bağımsız olarak yaşamaya ihtiyaç duyacaktır (Akkus, 2007). Bu görüş temel alındığı takdirde özel eğitime muhtaç zihinsel engelli bireylerin farklı ortamlarda yaşamlarını idame ettirebilmeleri için sistemli, disiplinli ve ciddi olarak hazırlık yapmaları elzemdir (Cavkaytar, 2000). Yani zihinsel engelli bireylerin kendi başlarına bırakılarak, onları makûs kaderlerine terk ederek, kısıtlı yaşam sürebilecekleri dar alanlara mahkûm ederek değil; ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, bireysel farklılıkları dikkate alınarak, özel olarak hazırlanan eğitim ortamlarında bireysel eğitim planları hazırlanarak şahısların kendilerine özgü yöntemler ve teknikler kullanılarak bağımsız yaşama hazırlamak bir gerekliliktir. Tanımlar doğrultusunda görüldüğü üzere: özel eğitimin yegâne hedefi normal eğitim unsurlarından ve hizmetlerinden faydalanamayan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak adımlar atmaktır. Bunu gerçekleştirmek için ülkemizde yapılan faaliyetlere bakılacak olursa, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanılanması, ilgili bireylerin uygun olan eğitimi alabilmeleri için kurum ve kuruluşların oluşturulması, oluşturulan kurumların iş düzeni açısından programlara uymalarının sağlanması amacıyla denetlenmesi, bireylerin bireysel özellikleri dikkate alınarak programların oluşturulması ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Gündogan, 2002). Engelli bireylerin çevresine bağımsız veya en az bağımlı olacak şekilde yetişmeleri ülkemizdeki engelli bireylere yapılan çalışmaların temel hedeflerindedir. Öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinin gelişmesi eğitimin ana unsurlarına yönelik yapılan değerlendirme süreçleri ile mümkün olmaktadır. Nitekim eğitime yön veren programın devamlı olarak gözden geçirilip değerlendirme süreçlerinden geçmesi, öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini artırmaktadır (Akkus, 2007). Bu sebeple şimdiye kadar, şu an ve yarınlarda uygulanacak eğitim programlarının, eğitim programlarının ana uygulayıcıları olan değerli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ele alınmaları, uygulanacak olan eğitimin kalitesini artırmak için yapılacak en doğru adımlardan bir tanesidir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim ve öğretime başlamadan bilinmesi gereken bazı hususlara dikkat çekmekte fayda var. Öğrencilerin bilişsel anlamda özelliklerinin tespit edilmesi, ön koşul becerilerin neler olduğunun bilinmesi, hangi eğitimi ne zaman ve ne kadar verileceğinin tespit edilmesi

eğitimin başarılı olması açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden zihinsel engelli bireylerin şu özelliklerine dikkat etmek gerekir: Zihinsel engelliler somut kavramları daha çabuk kavrayabilirken, soyut kavramları daha geç ve güç öğrenebilmektedirler (Aral ve Gürsoy, 2009: 128). Zihinsel engelli bireyler kavramış oldukları kazanımları kolay unuturlar (Sedlak ve Sedlak, 1985: 10). Zihinsel anlamda engelli bireyler kısa zamanda öğretilen bilgiler için odaklanabilirken uzun sürede öğretilen bilgilere dikkatlerini veremezler. İlgisi ve dikkat süreleri çok kısadır. Öğretilen bilgiyi bir başka yerde kullanmakta çok zorluk çekerler dolayısıyla genelleme yapamazlar (Özgür, 2015: 299). Verilen bilgiler ışığında zihinsel engelli bireylere öğretilecek konu, bilgi ve kavramların sayısının sınırlı miktarda tutulması, kavramların birer birer öğretilmesi ve bir kavramın tam anlamıyla öğretilmeden diğerine geçilmemesi gerekliliğine dikkat edilmelidir. Zihinsel engelli çocuklara ait özelliklerden bir başkası ise verilen eğitimden çok erken bıkmaları, eğitimi bırakmak istemeleri ve hemen yorulmalarıdır (Sedlak ve Sedlak, 1985: 12). Bu yüzden çocuklara öğretilecek olan konular onların bıkmayacağı kadar kısa zaman dilimlerine ayrılmalı, anlama düzeylerine göre birer birer öğretilmeli, çeşitli etkinlikler yaptırılarak somutlaştırılmalı, çocukların cevabını verebileceği sorulardan sorarak motive edilmeli, yanı sıra meyilli oldukları durumlarda ise farklı ipucu yöntemleri kullanılarak onlara destek verilmelidir (Özsoy ve diğerleri, 1998: 177–178).

1997 yılı Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına göre, öğretim programlarının genel amaçları "öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimleri dikkate alınarak, onların bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin özgüvenlerini kazanmaları, düşünebilen, eleştirel yaklaşabilen, kendine güvenen, çevresiyle işbirliği yapabilen, çağın gereksinimlerine uygun olarak donanımlı, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olacak şekilde yetiştirilmeleri" olarak belirtilmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda, öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak tasarlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, bilgiyi eleştirel olarak sorgulamaları ve yaratıcı düşünceler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğretim programlarıyla öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması, milli kültürün ve tarihin öğretilmesi, dünya kültürleri hakkında bilgi sahibi olmaları, çevre ve sağlık konularında bilinçlenmeleri, teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri gibi hedefler de yer almaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda, her dersin öğretim programı da,

öğrencilerin o dersle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirme amaçlarına uygun olarak tasarlanmaktadır.III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu program, bu öğrencilerin dinî konularla günlük hayatları arasında bağlantı kurabilme yeteneklerini geliştirmeyi ve ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. DKAB Dersi Öğretim Programı, üç aşamadan oluşmaktadır. Üçüncü Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı, beş öğrenme alanını içermektedir. Bu alanlar: İslam'ın Temel İlkeleri ve İman Esasları, İslam Dininin Teşvik Ettiği Etik Davranışlar, İslam Dininin Kaçınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar, Milli ve Manevi Değerlerimiz, Sosyal Davranış Kurallarıdır (MEB, 2018).

Öğretim programının özel amaçları ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 1. Temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilecektir.*
- 2. Dinî kavramları doğru anlayıp kullanabilecektir.*
- 3. Dinî inanç ve ibadetlerini tanıyabilecektir.*
- 4. Dinin içtenlik, sevgi, saygı ve inanç gibi değerlerinin olduğunu fark edebilecektir.*
- 5. Dinî bilgiler ile toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt edebilecektir.*
- 6. İslam dinini ana kaynakları ile birlikte tanımlayabilecektir.*
- 7. İslam'ın iman, ibadet ve ahlaki esaslarını tanıyabilecektir.*
- 8. Dinî ve millî bayramları tanıyıp vatan ve millet sevgisini fark edebilecektir.*

Bu araştırmada DKAB dersi, özellikle III. kademe için öğretim programının, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanmış olma durumu, dersin gerçekleştirildiği sınıf ortamında öğrencilerin bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı sorularına cevap aranmaktadır. Ayrıca özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, görev süresi ve görev yapılan kademe değişkenine göre programın uygunluğunu incelemektir. Bu tez, III. kademe DKAB dersi öğretim programının incelenmesi ve uygulayıcıların kendi gözlemlerini yansıtması ile öğrencilerin ders içeriğine ne ölçüde hâkim olduklarını, dersin öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını, dersin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ne ölçüde geliştirdiğini ve dersin

öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılmasına ne kadar katkı sağladığını incelemektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, orta-ağır düzey engelli öğrenciler için hazırlanan “Özel Eğitim III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı”nın amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme öğelerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Eisner (1998) tarafından vurgulandığı üzere, program değerlendirmesi yalnızca erişim düzeyindeki değişikliklerle sınırlı bir süreç değildir. Program değerlendirmesi, programı uygulayanların ve programa tabi eğitim alan öğrencilerin algılarının anlaşılmasına yönelik daha geniş bir amaca hizmet eder. Bu yaklaşım, önerilerini alarak programın geliştirilmesini ve değerlendirmeyi daha etkili hale getirecektir (Kumral, 2010). Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- 1) DKAB Öğretim Programının geneline yönelik öğretmenlerin görüşleri hangi düzeydedir?
- 2) DKAB Öğretim Programı genel ve özel amaçları eğitimcilerin yaş, cinsiyet, görev yılı, kademesi ve mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- 3) DKAB Dersi Öğretim Programı içeriğinin özellikleri eğitimcilerin yaş, cinsiyet, görev yılı, kademesi ve mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- 4) DKAB Dersi Öğretim Programı öğrenme-öğretme süreci eğitimcilerin yaş, cinsiyet, görev yılı, kademesi ve mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- 5) DKAB Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme süreci eğitimcilerin yaş, cinsiyet, görev yılı, kademesi ve mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- 6) DKAB Dersi Öğretim Programının uygulayıcısı eğitimciler programı nasıl değerlendirmektedir?

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının anket ve öğretmen görüşleri temel alınarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, dersin özel ve genel amaçlarının, öğretim yöntemlerinin, öğrenme materyallerinin, sınavların ve değerlendirme kriterlerinin anket ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi planlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen genel ve alt amaçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen hedefler ortaya koyulmuştur:

- Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve bu yönlerin öğrencilerin öğrenme ve gelişimine etkisini analiz etmek.
- DKAB dersi öğretim programının özel eğitim öğretmenleri açısından analizi, uygunluğunu ve kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Öğretmenlere, dersin öğretim programını geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için öneriler sunmak.
- Öğrencilerin din, ahlak ve kültür konularındaki bilgi ve farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmak.

### **1.3. Araştırmanın Sayıtları**

Veri toplamak için kullanılan araçlar problemin çözümüne katkı sağlayacak şekilde, amacına uygun ve yeterlidir. Başvurulan öğretmenlerin görüş ve düşünceleri gerçeği yansıtacak niteliktedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2021-2022 yılında elde edilen verilerin toplanması ile
2. DKAB dersi öğretim programı uygulanan III. kademe özel eğitim uygulama okulları ile
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ve bu alanda çalışan diğer öğretmenlerin programa ilişkin anket görüşleri ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

##### 2.1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı

Eğitim programı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli bir zaman diliminde takip ettikleri planlı bir öğrenme yoludur. Eğitim programları, okullarda, üniversitelerde, eğitim kurumlarında ve diğer öğrenme ortamlarında kullanılır. Bu programlar, öğrencilere belirli bir disiplinde bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar (Bilgin, 2015). Eğitim programlarının temel bileşenleri, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirleyen öğrenme hedefleri, öğrenme faaliyetleri, değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarıdır. Programlar öğrencilere bilgi, beceri ve yetenekler kazandırmak için belirli bir müfredat ve ders planı takip ederler (Gronlund, 2014). Eğitim programları, öğrencilerin öğrenme stillerine ve öğrenme seviyelerine uygun olacak şekilde tasarlanır. Öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine ve öğrenme hedeflerine göre farklı programlar sunulabilir (Akar, 2013). Eğitim programları genellikle akademik, mesleki veya kişisel gelişim odaklı olabilir. Akademik programlar, öğrencilere bir disiplin veya konuda derinlemesine bir bilgi sağlar. Mesleki programlar, öğrencilere belirli bir meslekte çalışmak için gereken becerileri kazandırır. Kişisel gelişim programları, öğrencilere kendilerini geliştirmek ve yaşamlarını zenginleştirmek için farklı beceriler öğretir (Eraut, 2014). Eğitim programları, çeşitli kaynaklardan ve kurumlardan gelen uzmanlar tarafından geliştirilir. Programlar, ulusal veya eyalet düzeyindeki eğitim kurumları tarafından belirlenebilir veya özel eğitim kurumları tarafından özel olarak tasarlanabilir (Kilinc ve Cakıroglu, 2015).



Eğitim programları, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için sınavlar ve diğer değerlendirme araçları kullanır. Öğretmenler, ğrencilerin öğrenme ilerlemelerini izlemek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak için öğrencilerin performansını düzenli olarak değerlendirirler (Shepard, 2000).Eğitim programlarının tasarımı ve geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına ve başarılı bir şekilde mezun olmalarına yardımcı olmak için kritik bir bileşendir (Johnson ve diğer., 2019). Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerin öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için etkili đretim stratejileri kullanılarak uygulanmış programlara bağlıdır (Wang ve diğer., 2018). Öğrencilerin başarısı, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve sürekli iyileştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Eğitim programları, đrenci performansının düzenli olarak llmesi, değerlendirilmesi ve programların gerektiği gibi düzenlenmesiyle optimize edilebilir (Sweitzer ve King, 2018). Eğitim programları, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri öğrenmelerine yardımcı olmak için đrenci merkezli yaklaşımlarla tasarlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenmelerini sağlamak için esneklik ve zelleřtirme sunar (González ve diğer., 2019). Eğitim programlarının başarısı, đretim materyallerinin etkili bir şekilde tasarlanması ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için đretim stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla yakından ilişkilidir (Krebs ve diğer., 2020). Jackson (1992) tarafından ifade edildiği üzere, Bobbitt'e göre eğitim programı, çocukların yetişkinlikte sahip olmaları gereken becerileri, hedefleri için gerekli olanları ve deneyimlemeleri gerekenleri içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, çocukların sadece derslerde öğrenilen bilgileri değil, aynı zamanda hayatta karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan becerileri de öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Tyler (1949) tarafından ifade edildiği gibi, programın uygulanabilirliği ve öğrencilerin genel ve özel amaçlara ulaşmalarını hedefleyen bir planlama yaklaşımını benimser. Tyler'ın yaklaşımının önemli bir özelliği, öğrencilerin hayatlarına yakın eğitim deneyimleri sunmaya öncelik vermesidir. Bu, ğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta kullanmalarına yardımcı olacak pratik becerilerin kazanılmasını teşvik eder. Tyler'ın yaklaşımını ayrıca toplumdaki dengenin korunmasına ve işlevselliğin önemine dayanır. Tyler'a göre, eğitim programları, öğrencilerin hayatlarında içe yarayacak becerileri kazanmalarını sağlayarak toplumsal dengeyi korumaya yardımcı olur. Programlar,

uzmanlar tarafından tasarlanarak planlanmalıdır ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun olarak özelleştirilmelidir.

Bu yaklaşım, eğitim programlarının gerçek hayatta kullanılabilen pratik beceriler kazandırarak öğrencilerin hayatlarında etkili bir şekilde yer almalarını sağlayacak şekilde tasarlanmasını önerir. Ayrıca toplumda dengeyi korumaya yardımcı olacak işlevsel bir yaklaşım benimsemektedir. Schwab'a(1978) göre, eğitim programlarının hazırlanmasında uzmanların rolü sadece programları hazırlamakla sınırlı değildir. Bunun yanı sıra, programların uygulama aşamasında öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim ile de şekillenir. Schwab, teorik alandaki enerjinin uygulamalı ve yarı uygulamalı alanlara aktarılması gerektiğine inanır. Bu nedenle, program uzmanlarının okul odaklı ve uygulamaya dönük olmalarını önerir. Schwab, ayrıca değişimi tetikleyen faktörlerin dış değil iç faktörler olduğunu savunur. Bu nedenle, program uzmanları daha entelektüel olmalı ve eğitim programlarının gelişiminde teori ve uygulamanın birbirine bağlanmasına özen göstermelidirler. Bu görüşler, eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında uzmanların ve öğretmenlerin rolünün önemini vurgulamaktadır. Programların sadece teorik düzeyde değil, uygulama aşamasında da şekillendiği için, program uzmanlarının ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim programlarının gelişimi için teori ve uygulamanın birbirine bağlanması gerektiği düşüncesi de önemlidir(akt. Jackson, 1992).Postmodern dönemde ortaya çıkan eleştirel yaklaşımlar da, program çalışmalarına etki etmiştir. Eleştirel yaklaşımlar, önceden belirlenmiş tanımlar ve üst anlatılara karşı çıkararak, program çalışmalarının daha katılımcı, demokratik ve toplumsal bir perspektif sunmasını savunmaktadır. Bu yaklaşımlar, program hazırlama sürecinde bir dizi farklı yöntem ve felsefeyi benimsemekte ve daha çok katılımcı, yaratıcı ve inovatif bir yaklaşım sunmaktadır. Program hazırlama çalışmalarına eleştirel bir yaklaşım benimseyen teorisyenlerin, program kavramının üstündeki tanımlamaları sorgulamakta ve farklı bir perspektif sunmaktadırlar. Bu eleştirel yaklaşımlar, program kavramının birçok farklı boyutunu ve bileşenlerini tartışmakta ve programın sadece bir belge ya da plan değil, aynı zamanda bir süreç, hareket, sosyal bir uygulama ve halkın umudu gibi daha geniş bir anlam taşıdığını savunmaktadır. Bu eleştirel bakış açısı, program çalışmalarında katılımcılığı ve demokratik bir yaklaşımı teşvik etmekte ve programların toplumsal etkilerini daha geniş bir perspektiften ele almaktadır (Pinar, 2004). Uzmanlara göre eğitim programı kavramı uzmanların bakış

açılına, yöntemlerine ve paradigmalara göre anlamının çeşitlendiğini belirtmektedir. Bu farklı odaklar arasında ders kitapları, akademik bilgi, bireylerin yaşantıları, planlamanın olası olup olmaması gibi çeşitli unsurlar yer alabilir. Buna göre, eğitim programı kavramı sadece öğretimsel bir unsur değil, aynı zamanda planlama, öğrenme deneyimi ve bireylerin yaşantılarını da kapsayabilecek geniş bir kavramdır (Lunenburg, 2011; Marsh ve Willis, 2003). Uzmanlar, eğitim programının sosyal ve politik dinamiklerle birlikte sürekli olarak geliştiğini vurgulamıştır. Ancak, bu konuda tam bir fikir birliği olmadığını belirtmişlerdir. Bazı teorisyenler, eğitim programının tanımı konusunda anlaşamadıklarını ifade ederken (Jackson, 1992; Klein, 1986; Lunenburg, 2011; Weenie, 2008), diğerleri ise eğitim programının her şey olabileceği görüşündedir (Marshall, Streedain ve Zavagno, 1992; Ornstein ve Hunkins, 1998). Eğitimde program kavramı genellikle eğitim sürecinde kullanılan farklı program türlerini ifade etmek için kullanılır. Bu programlar arasında eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite planı ve konu planı yer alır. Bu program türleri arasında, en kapsamlı olanı eğitim programıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Eğitim programı, bir kurumun veya sistemin belirli bir eğitim amacını gerçekleştirmek için uygulayacağı stratejileri ve yöntemleri belirleyen bir planlama belgesidir. Bu program, genellikle bir okul, bölge veya eyalet düzeyinde hazırlanır ve eğitim sürecinin tüm yönlerini kapsar. Eğitim programı, öğrencilerin öğrenme hedefleri, müfredat, öğrenme materyalleri, değerlendirme yöntemleri, öğretim stratejileri, öğretmen eğitimi ve okul yönetimi gibi konuları kapsar. Öğretim programı, belirli bir konuda öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri içeren bir planlama belgesidir. Öğretim programı, müfredatın bir alt kümesini oluşturur ve genellikle bir derste ya da belli bir dönemde işlenecek konuları ve öğrencilerin bu konuları nasıl öğreneceğini belirler (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Ders programı, bir öğretmenin belli bir dersi işlemek için hazırladığı bir planlama belgesidir. Bu program, bir öğretim programının bölümlerinden birini oluşturur ve öğrencilerin belirli bir derste öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri kapsar. Ünite planı, bir dersin belli bir konusunun işlenmesi için hazırlanan bir planlama belgesidir. Ünite planı, öğrencilerin belli bir konuda öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri kapsar ve genellikle birkaç dersi içerir. Konu planı, bir derste veya bir ünite içindeki belli bir konunun işlenmesi için hazırlanan bir planlama belgesidir. Konu planı, öğrencilerin

belli bir konuda öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri kapsar ve genellikle tek bir derse veya birkaç derse yayılan bir konuyu kapsar (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Variş (1988) eğitim programı, okulların bireyler için, milli eğitimin ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla, eğitim programının okulun genel hedeflerine ulaşmak için gereken tüm faaliyetleri kapsayan kapsamlı bir planlama belgesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu belge, okulun müfredatını, öğretim stratejilerini, öğrenme materyallerini, öğrenci değerlendirme yöntemlerini, öğretmen eğitimini ve okul yönetimini kapsayan bir dizi faaliyeti içermektedir.

Öğretim programı ise, belirli bir konuda öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri içeren planlı bir program olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla, öğretim programının daha dar bir kapsama sahip olduğu ve belirli bir müfredat konusuna odaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretim programı, öğrenme hedeflerini, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanacakları öğrenme materyallerini ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini içermektedir.

Özetle, Variş'in tanımları, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarını açıklayarak, okulların öğrencilerin eğitiminde kullandığı planlama belgeleri hakkında anlayışımızı arttırmaktadır. Eğitim programı, okulun genel hedeflerine ulaşmak için gereken tüm faaliyetleri kapsarken, öğretim programı daha spesifik olarak belirli bir konuda öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri içermektedir.

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları arasındaki ilişki vurgulanarak, eğitim programının daha kapsamlı bir program olduğu belirtilmektedir. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programını içeren bir yapıya sahip olduğundan, öğretim ve ders programlarının eğitim programının alt bileşenleri olduğu söylenebilir.

Bu nedenle, eğitim programının tüm etkinlikleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu, okulun müfredatını, öğrenci değerlendirme yöntemlerini, öğretmen eğitimini ve okul yönetimini kapsayan bir dizi faaliyeti içermelidir. Bu şekilde, okuldaki tüm faaliyetler, okulun amaçları doğrultusunda

düzenlenerek, öğrencilerin en iyi şekilde eğitim almasına yardımcı olunabilir. Sonuç olarak, eğitim programının kapsamlı bir program olduğu ve öğretim ve ders programlarını da içerdiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, eğitim programı okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri içerecek şekilde düzenlenmelidir ve okulun genel amaçları doğrultusunda yapılmalıdır.

### **2.1.2. Özel Eğitim Programı**

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, öğrenme güçlüğü, fiziksel engel, zihinsel engel, işitme veya görme engeli gibi farklı zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, bu öğrenciler için hazırlanan eğitim programları, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenir. İşitme engelli öğrenci için hazırlanan bir eğitim programı, öğrencinin işitme cihazı kullanımını içerebilirken, bir zihinsel engelli öğrenci için hazırlanan eğitim programı, özel öğretim yöntemleri ve öğrenme destekleri içerebilir (Eripek, 2005).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan bu eğitim programları, öğrencinin gelişimine ve ilerlemesine uygun olarak planlanır. Bu programlar, öğrencinin güçlü yönlerine dayanarak, zorlukları aşmasına ve kendini geliştirmesine yardımcı olur. Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan bu programlar, özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanır ve öğrencinin eğitimine katkı sağlar (Cavkayar, 2000).

Sonuç olarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan eğitim programları, öğrencinin engel ve özelliklerini dikkate alarak bireysel olarak tasarlanır. Bu programlar, öğrencinin gelişimine uygun olarak planlanır ve öğretmenler tarafından uygulanarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde en iyi şekilde desteklenmesi sağlanır.

Miller'a (1989) göre yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının etkili ve verimli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Miller'a göre, öğretim programı hazırlarken, öğrencinin yetersizliklerine göre özel yöntemler kullanılması gerektiği gibi, bu yöntemlerin öğrencinin öğrenme sürecini en iyi şekilde desteklemesi de önemlidir.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, öğrenme sürecinde farklı zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Bu öğrenciler için hazırlanan öğretim programları, öğrencinin yetersizliklerine göre özel olarak tasarlanmalıdır. Ancak, öğretim programlarının sadece bu özelliklere uygun olması yeterli değildir. Programların, öğrencinin öğrenme sürecini en iyi şekilde destekleyecek etkili ve verimli yöntemler kullanması da önemlidir.

Bu nedenle, öğretim programı hazırlarken öğrencinin yetersizliklerine ve özelliklerine özel yöntemler kullanılması yanı sıra, bu yöntemlerin etkili ve verimli olması da dikkate alınmalıdır. Bir öğrenci için verilen özel derslerin, öğrencinin ilgi alanlarına ve öğrenme tarzına uygun olması, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öğrenme ihtiyaçları, genel eğitim programlarından farklıdır ve bu nedenle özel eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu programlar, bireylerin özel öğrenme gereksinimlerini dikkate alarak tasarlanır. Normal gelişim gösteren bireylerin kendiliğinden edindiği bilgi ve beceriler, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sistemli ve düzenli bir eğitimle öğretmek mümkün olabilmektedir (Akçamete, 2010).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler herhangi bir okulda ihtiyaç duyulan kademedeki eğitim görebilir ve eğitim programlarının bu bireylerin özelliklerine göre özelleştirilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programları yerine, özel eğitim programları uygulanarak bireylerin ihtiyaçlarına göre daha özelleştirilmiş bir eğitim sunuluyor. Bu eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak daha etkili bir öğrenme sağlanmaya çalışılıyor. Bu yaklaşım, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde daha bireysel ve özelleştirilmiş bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamayı hedeflemektedir (MEB-Mevzuat, 2006).

Turan ve Güçlü (2021) tarafından açıklandığı şekliyle özel eğitim, çeşitli engellilik türlerine sahip bireylere uygun eğitim veren bir sistemdir. Bu bireylerin öğrenme becerileri, fiziksel veya zihinsel sağlık durumları nedeniyle, diğer öğrencilerden

farklılık gösterebilir. Bu nedenle, özel eğitim programları, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bu farklılıklara uygun öğrenme ortamları sağlayan öğretim stratejileri içerir.

Özel eğitim programları, farklı engellilik türlerine sahip bireylerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilir. Öğrencilerin bireysel özelliklerine, öğrenme stillerine, zeka seviyelerine ve öğrenme hedeflerine uygun öğretim programları oluşturulur. Bu öğretim programları, öğrencinin güçlü yönlerini kullanarak zayıf yönlerini güçlendirmeyi amaçlar.

Özel eğitim programlarında kullanılan öğretim stratejileri, genellikle geleneksel sınıf ortamlarındaki öğretim stratejilerinden farklılık gösterir. Bu stratejiler, öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanır ve genellikle daha fazla bireysel öğrenme, görsel öğrenme, işitsel öğrenme ve dokunsal öğrenme yöntemlerini içerir.

Özel eğitim programları, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için, öğretmenler, öğrenci velileri, terapistler ve diğer sağlık profesyonelleri arasında bir işbirliği gerektirir. Bu işbirliği, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına en uygun öğrenme ortamının belirlenmesinde kilit rol oynar (Duzcu, 2015).

Özel eğitim programları, engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir öğretim sistemidir. Bu programlar, öğrencinin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özelleştirilmiş öğretim programları kullanır. Bu programlar, öğrencilerin güçlü yönlerini kullanarak zayıf yönlerini güçlendirmeyi amaçlar. Özel eğitim programlarının etkinliği, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış olmalarına bağlıdır. Bu nedenle, özel eğitim programları, öğretmenler, öğrenci velileri, terapistler ve diğer sağlık profesyonelleri arasında bir işbirliği gerektirir (MEB-Mevzuat, 2006).

#### **2.1.2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**

Özel eğitim öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırmada etkili bir araçtır (Yıldız, 2016).BEP, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış bir eğitim programıdır (Diken veAtik, 2018).Bu program, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak

öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder (Bursalıoğlu et al., 2017).Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim performansları ve ihtiyaçları ölçüsünde saptanan hedefleri ve bu hedeflere varmak için yöntemler, stratejiler, öğretim zamanları, yeri, öğretecek kişi, kurum ve kullanılacak kaynakları gösteren yazılı bir dokümandır. BEP'in hazırlanması yasal bir gerekliliktir ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4'üncü maddesi ile özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiği belirtilmiştir (MEB-Mevzuat, 1997).BEP (Bireysel Eğitim Programı), özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gelişim özelliklerine, eğitim performanslarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulan bir özel eğitim programıdır. Bu program, hedeflenen amaçlara ulaşmayı ve bu bireylere destek eğitim hizmetleri sunmayı amaçlar. Bu programlar, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtilen standartlara uygun olarak hazırlanmaktadır.

BEP, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu amaçla, okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimleri oluşturulmaktadır. Bu birimler, öğrencilerin gelişim düzeyleri, öğrenme stilleri, ilgi alanları, beceri seviyeleri ve ihtiyaçları gibi faktörleri dikkate alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini en etkili şekilde yönetmek için çaba sarf etmektedirler (MEB-Mevzuat, 2006).

BEP, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir araçtır ve bu programlar sayesinde öğrencilerin eğitim performansları ve yaşam kaliteleri artırılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme süreçlerini en etkili şekilde yönetmek için BEP'lerin düzenli olarak güncellenmesi ve yenilenmesi gerekmektedir (MEB-Mevzuat, 2006).

Özel eğitim, çeşitli öğrenme zorlukları olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir eğitim türüdür. Bu bireylerin her biri, farklı öğrenme stillerine, ihtiyaçlara ve yeteneklere sahip olabilir. Bu nedenle, özel eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için önemlidir.



BEP'ler, her bir öğrencinin bireysel özelliklerine göre özel olarak tasarlanan bir eğitim programıdır. Bu programlar, öğrencinin öğrenme seviyesine, ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve hedeflerine göre düzenlenir. BEP'ler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir eğitim sunarak, onların potansiyellerini maksimize etmelerine yardımcı olur.

BEP'ler, özel eğitimde eğitim gören öğrenciler için en etkili öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin kullanılmasını sağlar. Bu nedenle, BEP'lerin hazırlanması sırasında önem gösterilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır:

#### 1-Öğrencinin İhtiyaçlarını Tanımlayın

BEP hazırlamaya başlamadan önce, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini, öğrencinin öğrenme stillerinin ve öğrenme engellerinin değerlendirilmesini gerektirir (AbediveLevine, 2013).

#### 2- Öğrencinin Özel İhtiyaçlarını Dikkate Alın

BEP'lerin hazırlanması sırasında, öğrencinin özel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu, öğrencinin fiziksel, bilişsel, dil ve davranışsal ihtiyaçları gibi tüm özel ihtiyaçlarını içerir.

#### 3- Açık ve Ölçülebilir Hedefler Belirleyin

BEP'lerin hazırlanması sırasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak açık ve ölçülebilir hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler, öğrencinin öğrenme becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlar.

#### 4- Uyumlu Bir Yaklaşım İzleyin

BEP'lerin hazırlanması sırasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak uyumlu bir yaklaşım izlenmelidir. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme stilleri, öğrenme engelleri ve öğrenme hedeflerine uygun olarak belirlenmelidir.

#### 5- Çoklu Disiplinler Arası Bir Yaklaşım İzleyin

BEP'lerin hazırlanması sırasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak çoklu disiplinler arası bir yaklaşım izlenmelidir (Bock&Hiester, 2008). Bu, öğrencinin

öğrenme ihtiyaçlarının farklı disiplinlerden gelen uzmanlar tarafından ele alınmasını ve öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşması için en iyi stratejilerin kullanılmasını sağlar.

#### 6- İletişim ve İşbirliği İçinde Olun

BEP'lerin hazırlanması sırasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi ve BEP'in uygulanması için iletişim ve işbirliği içinde olunması gerekmektedir. Bu, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak en iyi eğitim sunulmasını sağlar (Etscheidt, 2011).

Özçelik (2016) tarafından yayınlanan "Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Uygulamaları" başlıklı makalede belirtildiği gibi: BEP hazırlanırken, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için kaba bir değerlendirme yapmak önemlidir. Bu değerlendirme, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin seviyesini belirlemeye yardımcı olacaktır. Kaba değerlendirmeler genellikle öğretmenler, öğrencinin velileri, okul psikoloğu veya diğer öğretim personeli tarafından yapılır.

Kaba değerlendirme sonrasında, BEP'in hazırlanması için daha detaylı bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirmede, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının daha spesifik bir şekilde belirlenmesi ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesi hedeflenir.

BEP'in hazırlanması için aşağıdaki adımlar izlenebilir:

Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi: Kaba değerlendirmelerin yanı sıra, öğretmenler ve diğer ilgili kişiler tarafından yapılan gözlemler, sınıf içi performans, sınav sonuçları ve diğer değerlendirme araçları kullanılarak öğrencinin öğrenme ihtiyaçları daha detaylı bir şekilde belirlenir (Çokal, 2012).

Öğrencinin hedeflerinin belirlenmesi: Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak, BEP' deki hedefler belirlenir. Hedefler, öğrencinin zayıf yönlerine odaklanırken, güçlü yönlerini de göz önünde bulundurarak belirlenir (Yıldız, 2018).

Öğrenme stratejilerinin belirlenmesi: Öğrencinin öğrenme stilleri, öğrenme engelleri ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme stratejileri belirlenir. Görsel öğrenme stilini tercih eden bir öğrenci için, görsel materyallerin kullanılması daha etkili olabilir.

Değerlendirme planının hazırlanması: Öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşması için nasıl değerlendirileceği belirlenir. Bu, öğrencinin ilerlemesinin takip edilmesine ve gerekirse BEP'inin güncellenmesine olanak tanır.

### **2.1.2.2. Zihinsel Engelliler Eğitim Programları**

Zihinsel engellilerin eğitimi, onların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış özel eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir. Bu özel eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Ercan ve diğerleri (2019) zihinsel engelliler için uygulanabilecek bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanan özel eğitim programları ile öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Benzer şekilde, Şahin (2016) zihinsel engellilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan özel eğitim programları ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları artırılabilir.

Sonuç olarak, zihinsel engellilerin eğitimi için hazırlanan özel eğitim programlarının bireyselleştirilmiş olması, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenerek, gelişimleri sağlanabilir.

Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde toplum temelli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre, zihinsel engelli bireylerin toplumsal yaşamda karşılaşacakları sorunlara ve ihtiyaçlarına yönelik becerilerin öğretilmesi, onların toplumsal hayata katılımlarını kolaylaştıracak işlevsel becerilerin öğretilmesi elzemdir (McDonnell, Hardman, Hightower, Kelfer-O'Donnell, Drew, 1993, akt; Çiftçi, 2001).

Bu yaklaşımın önemine dair bir araştırmaya örnek olarak, Özdemir ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışma gösterilebilir. Bu çalışmada, zihinsel engelli bireylerin işlevsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın uygulanması sonucunda, bireylerin sosyal becerilerinin arttığı ve günlük yaşam aktivitelerinde daha bağımsız davranabildikleri görülmüştür.

Benzer şekilde, Kıymazarslan ve Öztürk (2016) zihinsel engelli bireylerin toplumda yer alabilmeleri için işlevsel becerilerinin öğretimine yönelik bir program geliştirmişlerdir. Bu programın uygulanması sonucunda, bireylerin toplumsal hayata katılımlarının arttığı, sosyal becerilerinin geliştiği ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, zihinsel engelli bireylerin eğitiminde toplum temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, işlevsel becerilerin öğretimine odaklanılması ve bu doğrultuda özel eğitim programlarının hazırlanması önemlidir.

1960'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından zihinsel engellilere yönelik program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 1990'lı yıllardan sonra hız kazanmıştır. 1990 yılında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 44 sayılı kararla zihinsel engelli öğrenciler için "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Programı" kabul edildi ve uygulamaya konuldu. Bu programda, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), Müzik, Beden Eğitimi, Resim, İş ve Sanat Eğitimi gibi dersler yer aldı. Ancak, bu program 2004 yılında uygulamadan kaldırıldı ve yerine "Özür Durumu İş Eğitimi ve Meslek Edindirme (ÖEMEM) Eğitim Programı" getirildi.

Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10 Eylül 2001 tarihli 346 sayılı kararı gereği "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Güçlüğü (Eğitilebilir) Gösteren Çocuklar Eğitim Programı" hayata geçirilmiştir. Bu eğitim programı, Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), Resim, İş Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi, Toplumsal Uyum Becerileri gibi dersleri içermiştir. Ancak, bu program 2008 yılında uygulamadan kaldırılmış ve normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanan ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 1990; MEB, 2001).

**III. kademe uygulama okulu programı:** Zorunlu eğitim çağındaki orta veya ağır düzeydeki zihinsel engelli çocuklara yönelik bir eğitim programının var olduğunu ve bu programın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylandığını belirtmektedir. Program, öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmelerini, topluma uyum sağlamalarını hedeflemektedir. Programda farklı derslere ait öğretim programı yer almaktadır ve bu dersler, Matematik, Türkçe, Bağımsız Yaşam Becerileri, İletişim ve Sosyal Beceriler, DKAB ve Ahlâk Bilgisi, Beslenme, Sağlık ve Güvenlik, Görsel Sanatlar, Müzik ve Oyun, İş ve Beceri Uygulamaları, Spor ve Fiziki Etkinlikler eğitimlerini kapsamaktadır. Bu program, zihinsel engelli çocuklara sağlanan eğitim fırsatlarından biridir ve bu çocukların daha iyi bir gelecek için gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, 2002). Özel eğitim uygulama okulu haftalık ders programı Şekil I'de verilmiştir.

**ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU III. KADEME HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ  
(ORTA VEYA AĞIR DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİLER/OTİZMİ OLAN ÇOCUKLAR)**

DERSLER		SINIFLAR			
		9	10	11	12
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2
	Türkçe	2	2	2	2
	Bağımsız Yaşam Becerileri	3	3	3	3
	İletişim ve Sosyal Beceriler	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1
	Müzik ve Oyun	2	2	2	2
	İş ve Beceri Uygulamaları	8	8	8	8
	Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3
	<b>TOPLAM DERS SAATİ</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**Şekil 2.1.** Özel Eğitim Uygulama Okulu Haftalık Ders Programı

**ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU**  
**İŞ VE BECERİ UYGULAMALARI DERSİNE AİT ÖRNEK ATÖLYELER**

1.	<b>EL SANATLARI</b>
	DEKORATİF EL SANATLARI
	DEKORATİF EV TEKSTİLİ EL DOKUMA
2.	<b>YİYECEK İÇECEK HİZMETLERİ</b>
	MUTFAK
	SERVİS BULAŞIKÇILIK
3.	<b>KONAKLAMA VE SEYAHAT HİZMETLERİ</b>
	ÖNBÜRO HİZMETLERİ
	KAT HİZMETLERİ
4.	<b>MATBAA</b>
	CİLTLEME
	TAMPON BASKI
	ALTERNATİF BASKI
	SERİGRAFİ BASKI AMBALAJ KARTONAJ
5.	<b>TARIM TEKNOLOJİLERİ</b>
	SERACILIK
	SEBZE MEYVE YETİŞTİRİCİLİĞİ
	ÇİÇEK YETİŞTİRİCİLİĞİ
	MANTAR YETİŞTİRİCİLİĞİ
	BAHÇIVANLIK
	BAĞCILIK
	ÇİÇEK DÜZENLEME
	FİDE VE FİDAN ÜRETİMİ
6.	<b>MOBİLYA DEKORASYON</b>
	AHŞAP ÜST YÜZEY İŞLEMLERİ
	AHŞAP SÜSLEMECİLİĞİ
7.	<b>HAYVANCILIK</b>
	KÜMESİ HAYVANCILIĞI
	BÜYÜKBAŞ HAYVANCILIK
	KÜÇÜKBAŞ HAYVANCILIK
	KÜLTÜR BALIKÇILIĞI EVCİL HAYVAN BAKIMI

**Şekil 2.2. Örnek Atölyeler**

Kaynak: MEB <https://orgm.meb.gov.tr/> (2022-2023 Öğretim yılı)

Çizelgenin uygulanması ile ilgili açıklamalar:

Özel eğitim uygulama okullarının üçüncü kademesinde öğrencilerin ihtiyaçları ve performanslarına göre "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" (BEP) hazırlanarak uygulanır. Ayrıca, "İş ve Beceri Uygulamaları Dersi"ne ait modül programlarının henüz hazırlanmamıştır. Bu nedenle, okulların sınıf ve şube öğretmenleri, örnek atölyeler tablosunda belirtilen alanlardan yararlanarak programlar hazırlayabilirler. Bu programlar, il millî eğitim müdürlüğü tarafından onaylanacak ve bir örneği Bakanlığa gönderilecektir. Bu düzenleme, özel eğitim uygulama okullarında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve bireyselleştirilmiş bir eğitim sağlanması ve iş ve beceri uygulamaları konusunda bir program hazırlanıncaya kadar okulların öğretmenlerinin kendi programlarını hazırlamalarını sağlamaktadır.

### 2.1.2.3. DKAB Dersi Öğretim Programı

DKAB Dersi Öğretim Programı, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Program, konu ve öğrenen merkezli tasarım yaklaşımlarını benimsemiştir. Konu merkezli yaklaşımıyla, programlar çeşitli dersler ve ilgili konular üzerinden oluşturulmuştur ve konu alanı bilgisi bu yaklaşımın vazgeçilmez bir parçasıdır. Programın amacı, öğrencilere temel dinî ve ahlaki bilgileri edinme fırsatı vermek, İslam'ın iman, ibadet ve ahlaki esaslarını tanımalarını sağlamak, dinî bilgilerle toplumsal talep ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini sağlamak, dinin içtenlik, sevgi, saygı ve inanç gibi değerlerinin olduğunu fark etmeleri için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmaktır (Tosun ve diğerleri, 2001: 42).

Öğrenen merkezli yaklaşımda ise öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri öğretimin merkezinde yer alır. Bu yaklaşımda öğretim planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrenenin bireysel farklılıkları esas alınır. Programın tasarımında, davranışçı yaklaşımın temel ilkelerini benimseyen "Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)" kullanılmıştır. UDA, bireyin toplum içinde anlamlı ve toplum için önemli davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan bir metodoloji olarak kabul edilir. Bu perspektif, her kişinin benzersiz bir öğrenme tarzı ve öğrenme geçmişi olduğunu kabul eder. Program, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, gözlemlenebilir ve ölçülebilir amaçlar ve hedef davranışlar içermektedir.

Programın üç temel basamağı şunlardır: (a) hedef davranışın belirlenmesi, (b) hedef davranışın ölçülmesi, (c) hedef davranışa ulaşmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve uygulanması. UDA, programın etkililiğinin sürekli değerlendirilmesi için verilere bağlı olarak öğretimsel kararlar almayı gerektirir. Bu yaklaşımın uygulanmasıyla, programın etkililiği değerlendirilebilir ve öğretimdeki farklılıklar göz önüne alınabilir (MEB, 2018).

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin din ile yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurmalarını sağlamayı ve tavır ile tutum geliştirerek ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Bu

öğretim programı, üç kademededen oluşmaktadır ve üçüncü kademesinde beş öğrenme alanı bulunmaktadır. İslam'ın Şartları ve İman Esasları, İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar, İslam Dininin Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar, Millî ve Manevi Değerlerimiz ve Görgü Kuralları bu öğrenme alanları arasındadır. Bu öğrenme alanları, öğrencilerin İslam dinini ve milli değerlerimizi daha iyi anlamalarını ve günlük hayatlarında uygulamalarını destekleyerek, onların sosyal ve bireysel gelişmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).



Şekil 2.3. III. Kademe DKAB Programının Yapısı

İlk öğrenme alanı olan İslam'ın Şartları ve İman Esasları, öğrencilerin imanın anlamını ve İslam'ın şartlarını öğrenmelerini amaçlamaktadır. İkinci öğrenme alanı, İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar, öğrencilere doğru söyleme, derslerine çalışma, sabırlı ve güler yüzlü olma gibi bazı güzel davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Üçüncü öğrenme alanı, İslam Dininin Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar, öğrencilerin israf ve savurganlıktan kaçınmalarını sağlamak için hedef ve hedef davranışların kazandırılmasını amaçlamaktadır. Millî ve Manevi Değerlerimiz adlı dördüncü öğrenme alanı, öğrencilere vatan, bayrak, şehit ve gazi gibi milli ve manevi değerlerimizle ilgili hedef ve davranışları öğretmeyi hedeflemektedir. Son olarak, Görgü Kuralları öğrenme alanı, öğrencilerin yemek, konuşma, izin alma, kılık kıyafet, ziyaretler ve diğer bazı durumlarda uyulması gereken görgü kurallarını öğrenmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018).



### 2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitimde program geliştirme konusunda yapılan çalışmalar, öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısını arttırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek, eğitim sistemini iyileştirmek ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yürütülmektedir (Marsh&Willis, 2007). Bu çalışmalar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki eksikliklerini belirlemek, uygulanan yöntemlerin etkinliğini ölçmek, programların verimliliğini arttırmak, yeni programlar geliştirmek ve topluma örnek teşkil etmek gibi çeşitli amaçlar taşımaktadır (Dogan, 1997).Eğitimde program geliştirme, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynamasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan programlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve materyalleri hakkında geri bildirim alması da program geliştirme sürecinde önemli bir adımdır (Scriven&Coryn, 2013).Eğitimde program geliştirme çalışmaları, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sürekli olarak güncellenmekte ve iyileştirilmektedir. Bu nedenle, program geliştirme çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan programlar, toplumun ihtiyaçlarına daha uygun ve güncel bir eğitim sistemini oluşturabilmek için sürekli olarak yenilenmelidir (Tyler, 1949).Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlar arasında ölçme ve değerlendirme teknikleri, anketler, mülakatlar, odak grupları, gözlem ve diğer veri toplama yöntemleri yer alabilir (Scriven, 2007). Bu yöntemler, programın geliştirilmesi ve uygulanması sürecindeki eksikliklerin ve başarıların belirlenmesi için oldukça faydalıdır. Program geliştirme sürecinde, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin geri bildirimleri de oldukça önemlidir. Bu geri bildirimler, programın amacına ne kadar ulaştığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını gösterir. Ayrıca, geri bildirimlerin değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için yol gösterici olacaktır (Erden, 2013).Eğitim programlarının değerlendirilmesi temel amacı, programın belirlenen hedeflerine ulaşp ulaşmadığını tespit etmektedir. Bu süreçte, programın uygulamada etkili olup olmadığı, gerekli değişikliklerin neler olduğu, programın maliyet-etkililik oranı, öğrencilerin yüksek öğrenim ve iş hayatında başarılı olup olmadığı ve programların mesleki yönden akreditasyonu gibi faktörler de dikkate alınmaktadır (Oliva, 2009; Wolf, Hill ve Evers, 2006).

Demirel (2006), program değerlendirmenin temel amacının, eğitim programının genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin yanı sıra programın uygulamadaki işleyişini, değiştirilmesi gereken yönlerini, etkililiğini, maliyet-etkililik ilişkisini ve mesleki yönden akreditasyonu sağlamayı belirlemek olduğunu vurgulamıştır. Program değerlendirme sonuçları, programa devam etme, gözden geçirme veya yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vererek, program geliştirme uzmanlarına karar verme, sonuç çıkarma ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırma konusunda yetki verir.

Sonuç olarak, program geliştirme, eğitim sisteminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Program geliştirme sürecinde amaç, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, hedefleri belirleyen ve hedeflere ulaşmak için uygun yöntemleri kullanan bir program hazırlamaktır. Bu süreçte, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların katılımı, programın başarısı için oldukça önemlidir. Eğitimde program geliştirme çalışmaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmak, öğretmenlerin ğretim yöntemleri ve materyalleri hakkında geri bildirim almak, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek ve eğitim sistemini iyileştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bu çalışmaların sürekli olarak güncellenmesi ve yenilenmesi, daha verimli ve etkili bir eğitim sistemini oluşturmak için gereklidir.

### **2.1.3.1. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri**

Eğitim programları sadece bireysel başarıya yönelik değil, aynı zamanda ülkenin gelişimine, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasına ve geliştirilmesine de katkıda bulunmak amacıyla tasarlanır. Bu nedenle, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, sadece bireysel ğrenci başarısını değil, aynı zamanda toplumsal ve ulusal hedefleri de dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

Eğitim programları, öğrencilerin davranış standartlarından öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara rehberlik ederek aracı bir rol üstlenir. Milli eğitim politikalarının hayata geçirilmesi eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu sebeple, Türk ulusunun birlik ve beraberlik içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikası ülkenin en ücra köşelerine kadar yayılmasında programlar bir köprü görevi görür. Aynı zamanda, eğitim programları, insan davranışlarını sosyal, politik ve

ekonomik düzlemde etkinlik sağlayacak şekilde geliştirmek amacıyla kullanılan bir araç olarak da işlev gösterir” (Varış, 1998; Kısakürek, 1969).

Özçelik (1998) tarafından değerlendirme, mevcut verilere belli amaçlar doğrultusunda bir anlam yükleme, belirli koşulları karşılayıp karşılamama, elverişlilik, anlamlı olma vb. yönlerden yorumlama işlemi olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde ise değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini tespit etme, belirlenen hedeflere ne derece ulaştıklarını belirleme, kullanılan yöntemin etkililiğini değerlendirme, uygulanan programın verimliliğini belirleme, yeni programların geliştirilmesine katkı sağlama, okul uygulamalarını topluma sunma gibi farklı amaçlar doğrultusunda yapılır (Doğan, 1997; Marsh ve Willis, 2007).

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme süreçleri birbirleriyle iç içedir. Program değerlendirme, bir programın hedeflerinin ve beklenen davranış değişimlerinin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için önemli bir aşamadır ve sürekli bir yönünü oluşturur (Varış, 1988). Tyler'a (1949) göre ise değerlendirme, bir programın temel işlevidir ve programın hedeflerinin ve değiştirmesi amaçlanan davranışların tam olarak ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi sürecidir. Bu bağlamda, program değerlendirme süreci en genel anlamda, gözlem ve çeşitli ölçme araçları kullanarak eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırma ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998). Değerlendirme sonuçları, programın daha iyi geliştirilmesi için de kullanılabilir. Bu nedenle, program geliştirme ve değerlendirme süreçleri birbirleriyle etkileşim halindedir ve programın sürekli geliştirilmesini sağlamaktadırlar.

Eğitimde program değerlendirme süreçleri, genellikle üç tür değerlendirmeye dayanarak yapılmaktadır. Bunlar yansıtıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerdir. Yansıtıcı değerlendirme, eğitim programı uygulamaya geçirilmeden önce taslak programın ilgili kesimlerin görüşlerini alarak yapılan bir değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme ise, mevcut programların uygulanmasına yönelik geri dönüt sağlamak amacıyla yapılan bir değerlendirme türüdür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesine yönelik yapılan inceleme çalışmaları bu kapsamdadır. Düzey

belirleyici değerlendirme ise, eğitim programlarının uygulanma sürecinde gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendiren bir tür değerlendirmedir. Bu değerlendirme, öğrencilerin öğrenme seviyelerini ve önceki öğrenmeleri dikkate alarak gerçekleştirilir (Yaşar, 1998). Bu tür değerlendirmeler sayesinde, programların etkisi ve başarısı değerlendirilerek, gerekli düzeltmeler yapılabilir ve programların sürekli geliştirilmesi sağlanabilir.

Lee Cronbach, program değerlendirme yaklaşımlarını iki farklı kutup olarak tanımlamıştır: bilimsel/deneysel yaklaşımlar ve hümanistik yaklaşımlar. Bilimsel yaklaşımları benimseyenler tarafsız ve objektif deneyleri/işlemleri kullanırken, hümanistik yaklaşımları benimseyenler ise deneylerin/işlemlerin yanıltıcı olabileceğini düşünmektedirler. (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu iki yaklaşım birbirinden farklı olmakla birlikte, her ikisi de program değerlendirmesi yapmak için geçerli yöntemlerdir.

McNeil (2006), program değerlendirme yaklaşımlarını genel olarak iki başlık altında ele almıştır: konsensüs (consensus) modelleri (geleneksel ve deneysel değerlendirme yapılarına sahip olanlar) ve çoğulcu (pluralistic) modeller (hümanistik ve sosyal yeniden yapılandırmacı değerlendirmeye sahip olanlar). Konsensüs modelleri, sistemli program değerlendiricileri tarafından kullanılır ve değerlendirme sürecinde deneysel ve sistematik bir yaklaşım izlenir. Bu yaklaşımda değerlendirme, sürekli bir döngünün önemli bir parçasıdır ve iki soruya odaklanılır: 1. Planlanan öğrenme durumları, programlar, dersler ve etkinlikler arzulan sonuçları gerçekten sağladı mı? ve 2. Program sonuçları/ürünleri en iyi nasıl geliştirilebilir?

McNeil (2006)'nin ifade ettiği gibi, Hümanistik ve Sosyal Yeniden Yapılandırmacılar, Çoğulcu bir değerlendirme yaklaşımını benimsemektedirler. Bu yaklaşımda, değerlendirmeyi yapan kişilerin program katılımcılarının çeşitli değerlerine saygı duymaları gerektiği ve kararların değerlendirmecilerden katılımcılara (örneğin öğrenci, öğretmen, aile, toplum üyeleri, akademisyenler, yöneticiler vb.) uygun şekilde uyarlanması gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşımda, çoğulcular değerlendirmelerini program amaçlarından ziyade program etkinlikleri üzerine dayandırmayı tercih ederler ve sayısal veriler ile deneysel tasarımlar yerine anekdotal ve doğal verileri tercih ederler. Bu yaklaşımda eleştirel sorgulama ve otantik

değerlendirme özellikle önemlidir ve okul bir değerlendirme merkezi olarak kabul edilir. Bu değerlendirme modelinin en iyi örnekleri, E.W. Eisner'in "Eğitim Uzmanlığı / Eleştiri" modeli ve Kenneth Sirotnik'in "Eleştirel Sorgulamaya Dayalı" değerlendirme modelidir.

Eğitim alanında önemli bir isim olan Ertürk (1998), program geliştirme sürecinde ve yapılandırmasında bilimsel yaklaşımların benimsenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ertürk, program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana gruba ayırmıştır: 1. Program tasarısına dayalı değerlendirme, 2. Ortam temelli değerlendirme, 3. Başarıya dayalı değerlendirme, 4. Erişime dayalı değerlendirme, 5. Öğrenmeye dayalı değerlendirme ve 6. Ürüne dayalı değerlendirme. Bu yaklaşımlar, eğitim programlarının başarı ve etkililik düzeylerini değerlendirme amacıyla kullanılabilir.

**1-Tyler modeli:** Tyler Modeli: Eğitimde program geliştirme konusunda en çok kullanılan yöntemlerden biri Tyler Modeli'dir. Bu model, günümüzde de kullanılmaktadır. Tyler Modeli, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti, öğretme yöntemlerinin seçimi ve programın değerlendirilmesi aşamalarını içerir (Tyler, 1949). Ralph Tyler'in 1933-1941 yılları arasında geliştirdiği hedefe dayalı değerlendirme modeli, eğitim alanında önemli bir yer edinmiştir ve birçok sonraki modelin temelini oluşturmuştur. Tyler'in modeli, program geliştirme modeline dayanarak tasarlanmış ve eğitim hedefleri modelin merkezine yerleştirilmiştir. Bu yaklaşım, eğitim programlarının tasarımından başlayarak, programın hedeflerinin belirlenmesi ve ardından bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesine kadar uzanan süreci kapsamaktadır. Bu nedenle, Tyler modeli, eğitimde hedef belirleme ve program geliştirme sürecine rehberlik etmektedir (Erden, 1998). Tyler (1949)'a göre bir öğrencinin öğrenme başarısı, öğrencinin önceden belirlenmiş öğrenme hedefleriyle ölçülmelidir. Bu hedefler, öğrencilerin öğrenme sürecinde izlemesi gereken adımları ve hedefe ulaşmak için yapmaları gerekenleri belirleyen açık ve ölçülebilir ifadelerdir.

Scriven (1967)'e göre Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve öğrencilerin bu hedefleri ne kadar başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini ölçmelerine yardımcı olur. Bu model,

öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde öğrenmelerini sağlar ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini takip etmelerini kolaylaştırır.

Sonuç olarak, Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçek başarılarını ölçmek için bir yol sunar. Bu model, öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanmalarına ve öğrenme sürecinde daha fazla özerklik kazanmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, bu model sayesinde öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini takip edebilirler ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak derslerini tasarlayabilirler. Bununla birlikte, öğrencilerin bu modeli etkili bir şekilde kullanmaları için, öğretmenlerin öğrencilere hedefleri açıkça belirtmeleri ve öğrenme sürecinde öğrencileri yönlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde öğrenmeleri için, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini tanımlamaları ve öğrencilere öğrenme sürecinde uygun stratejiler önermeleri önemlidir (Tyler, 1949).

**2- Metseffel ve Michael modeli:** Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynamalarına ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendilerine özgü bir yol izlemelerine olanak tanıyan bir öğrenme modelidir (Katz& Michael, 1993). Bu model, öğrenme sürecinde öğrencilere büyük bir özerklik sağlar ve öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır (Metseffel& Michael, 1990).

Model sekiz farklı aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, toplumun tüm üyelerinin katılımını içermektedir. İkinci aşama ise, genel amaçların ve özel hedeflerin düzenlenmesi ile ilgilidir. Üçüncü aşama, özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesini içermektedir. Dördüncü aşama, ölçme araçlarının geliştirilmesini kapsar. Beşinci aşama, periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Altıncı aşama, verilerin analiz edilmesi aşamasıdır. Yedinci aşama, analiz edilen verilerin yorumlanmasını içermektedir. Son olarak, sekizinci aşama, program değişiklikleri ve hedeflerin düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesidir. Bu modelin orijinal kaynağına göre, bu aşamaları sırasıyla uygulamak, öğrenme sürecini en iyi şekilde değerlendirmeyi sağlayacaktır (Popham, 1988).

Yüksel ve Sağlam (2014) tarafından yapılan değerlendirmeye göre, Metfessel ve Michael modelinin en önemli yönlerinden biri, eğitim programının hedeflerine ulaşmayı ölçmek için farklı ölçme araçları geliştirmeye olanak tanınmasıdır. Bu model, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynamalarına ve kendi öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine olanak sağladığından, ölçme araçlarının da bu çeşitliliği yansıtması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu sayede, öğrencilerin gerçek öğrenme ilerlemelerini ölçmek ve eğitim programının hedeflerine ulaşılmasını sağlamak için daha etkili bir yöntem kullanılabilir.

Tyler'in modelinden farklı olarak, bu modelin özellikleri arasında, alternatif ölçüm araçlarının seçimine daha fazla önem verilmesi ve performansın hedeflerle değil, belirlenen standartlarla karşılaştırılması yer almaktadır. Bu modelin en dikkat çekici özellikleri arasında, test ve ölçümlerin düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesinin önemi üzerinde özellikle durulması ve değerlendirme sürecinde yer alan tüm ilgili tarafların doğrudan veya dolaylı olarak katılımına önem verilmesi bulunmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

**3-Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli:** Provus'un farklar yaklaşımı modeli, organizasyonlar arasındaki farklılıkları ve bunların nasıl yönetilebileceğini anlamaya odaklanan bir yönetim teorisi olarak kabul edilir. Bu yaklaşım, bir organizasyonda mevcut olan farklılıkların, inovasyonu, rekabeti arttırmayı ve organizasyonun daha etkili olmasını sağlayabileceğini öne sürer.

Model dört ana bileşen ve beş aşamadan oluşmaktadır. İlk bileşen, program standartlarının belirlenmesini içerirken, ikinci bileşen program performansının belirlenmesine odaklanır. Üçüncü bileşen, standartlarla performansın karşılaştırılmasını içerirken, dördüncü bileşen performans ve standartlar arasındaki farklılıkların belirlenmesini sağlar.

Beş safha ise tasarım, kurma, süreçler/İşlemler, ürünler ve maliyet olmak üzere sıralanmıştır. Bu safhaların her biri program değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynar. Değerlendirme sonucunda elde edilen farklılık verileri, karar vericilere aşama aşama bildirilir ve bu veriler ışığında karar verme süreci başlar. Karar seçenekleri ise sonraki aşamaya gitmek, önceki aşamanın kullanılabilirliğini sağlamak, programı baştan

başlatmak veya performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmak şeklinde belirlenir.

Bu değerlendirme modeli, programların performanslarının ve standartların nasıl belirleneceğine dair bir yol gösterici olarak kabul edilir. Bu yöntem sayesinde, programlar daha etkili bir şekilde değerlendirilerek, gerekli düzenlemeler yapılabilir ve hedeflenen sonuçlar elde edilebilir. Bu model, birçok alanda kullanılan ve kabul görmüş bir yöntem olarak bilinir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

**4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli:** Robert E. Stake tarafından geliştirilen bir program değerlendirme modelidir. Bu modelde, bir programın uygunluğu (yani programın amacına ne kadar uygun olduğu) ve olasılığı (yani programın amacına ulaşma olasılığı) ölçülmektedir. Bu model, programların değerlendirilmesinde hem nicel (sayısal) hem de nitel (kalitatif) verilerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Stake'in modeli, programın amaçlarına ne kadar uygun olduğunun belirlenmesi için iki ayrı ölçüt kullanmaktadır. Bunlar, programın amacına uygunluğu ve tutarlılığıdır. Uygunluk, programın amaçlarına ne kadar doğru bir şekilde cevap verdiğini ifade ederken, tutarlılık ise programın amaçlarına ne kadar tutarlı bir şekilde cevap verdiğini ifade etmektedir.

Olasılık ise, programın hedeflerine ne kadar yakın bir şekilde ulaşabileceğinin ölçüsüdür. Stake, olasılık değerlendirmesinde dört faktörü kullanmaktadır: programın tasarımı, programın uygulama yöntemi, programın hedef kitlesi ve programın çevresel faktörleri.

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, programların değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın modellerden biridir. Bu model, programın uygunluğunu ve olasılığını değerlendirerek, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve gelecekteki program geliştirme faaliyetlerine yönelik öneriler sunmaya yardımcı olmaktadır. Bu modelin birçok alanda kullanıldığı ve kabul gördüğü bilinmektedir (Stufflebeam, 1971).

**5-Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli:** Stake, geliştirdiği program değerlendirme modelinde, programın amaçları yerine program



etkinliklerine odaklanmayı tercih etmez. Bunun yerine, ilgili tarafların ihtiyaçlarına yönelik bilgilendirme yaparak, değerlendirme sürecinin ihtiyaca cevap verici olmasını amaçlar. Ayrıca, programın başarısı veya başarısızlığı hakkında farklı görüşleri değerlendirerek, programın amacına uygunluğunu değerlendirir. Bu model, programın etkinliği hakkında kapsamlı bir değerlendirme sağlamayı amaçlar(Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Stake, program değerlendirmesinde ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının temel olduğuna inanmaktadır. Buna göre, paydaşların veya katılımcıların program değerlendirmesinden ne beklediklerini ortaya koymaları ilk adımdır. Stake, program değerlendirme sürecinin sadece hedeflerin sistematik bir biçimde değerlendirilmesine odaklanmaması gerektiğine inanır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra programın farklı unsurlarının ve öğretim sürecinin çeşitli özelliklerinin de değerlendirilmesi gerektiğini düşünür. Bu nedenle, sistematik değerlendirme sürecinin katılımcıların beklentilerine ve programın farklı unsurlarına duyarlı olması gerektiğini savunur (McNeil, 2006).

**6-Stafflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli:** Stafflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesi için tasarlanmış bir değerlendirme modelidir. Bu model, Donald Stafflebeam tarafından 1960'ların sonlarında geliştirilmiştir.

Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, bir eğitim programının dört temel yönünü ele alır: bağlam, girdi, süreç ve ürün. Bu dört yön, eğitim programının nasıl tasarlandığı, uygulandığı, değerlendirildiği ve geliştirildiği ile ilgilidir.

Bağlam, programın uygulandığı ortamı tanımlar. Bu, eğitim programının amaçlarına uygunluğunu belirlemek için analiz edilir. Bağlam analizi, öğrenci gereksinimleri, öğretmen beklentileri, kurumun amaçları, sosyal ve ekonomik koşullar gibi faktörleri dikkate alır.

Girdi, programın kaynaklarını ve materyallerini tanımlar. Bu, eğitim programının gerekli materyalleri, insan kaynakları, maddi kaynakları ve diğer kaynakları içerir.

Girdi analizi, kaynakların programın amaçlarına uygunluğunu belirlemek için analiz edilir.

Süreç, programın nasıl uygulandığını tanımlar. Bu, programın öğretim yöntemleri, öğrenci etkinlikleri, öğretmen eğitimi, değerlendirme stratejileri gibi faktörleri içerir. Süreç analizi, programın etkililiğini belirlemek için analiz edilir.

Ürün, programın sonuçlarını tanımlar. Bu, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğrenci memnuniyeti, öğretmen performansı, sosyal ve ekonomik etkiler gibi faktörleri içerir. Ürün analizi, programın başarısını belirlemek için analiz edilir (Stufflebeam, 1971).

**7-Saylor-Alexander-Lewis Model:**1981 yılında Galen Saylor, Alexander ve Lewis tarafından geliştirilen bir model olan Galen Saylor Modeli, farklı program değerlendirme yöntemlerinden yararlanarak oluşturulmuştur. Bu model, programın hedeflerine odaklanan ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye yönelik yaklaşımların her ikisini de bir arada sunmasıyla kullanışlı hale gelmektedir. Galen Saylor Modeli, programın etkililiğini ölçmek için biçimsel (formative) ve toplamcı (summative) değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanmaktadır (Özdemir, 2009).

Saylor-Alexander-Lewis Modeli, beş ana bileşeni içermektedir. İlk bileşen, programın amaçları ve alt amaçlarını belirlemektedir. İkinci bileşen, eğitim programının bütün olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Üçüncü bileşen, eğitim programının öğelerini belirlemekte ve ayrıntılı bir inceleme yapmaktadır. Dördüncü bileşen, öğretim sürecini ve bu süreçte kullanılan yöntemleri kapsamaktadır. Son olarak, beşinci bileşen, değerlendirme programını içermektedir. (Özdemir, 2009).

Galen Saylor Modeli, değerlendiricilerin farklı cevap arayışlarına yönelmesini sağlamak için "Değerlendirmeyi kim yapacak?", "Hangi paydaşlar sonuçlardan etkilenecek?", "Hangi eylemler tasarlanıyor?", "Hangi araştırma yöntemleri kullanılacak?", "Kullanılan bilginin yapısı nedir?" ve "Sonuçta ne tür çıktılar bekleniyor?" sorularını kullanmaktadır. Bu yaklaşım, programın hedeflerine dayalı ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye yönelik yaklaşımların her ikisini de bir arada sunarak, farklı paydaşların beklentilerine yanıt verebilen bir model sunmaktadır (Kocabatmaz, 2011).

**8-Scriven'in amaçtan bağımsız değerlendirme modeli:** Scriven'in amaçtan bağımsız değerlendirme modeli, öğrenme değerlendirmesi alanında sıkça kullanılan bir değerlendirme modelidir. Bu modelde, öğrencinin performansı, önceden belirlenmiş öğrenme hedefleriyle karşılaştırılarak ölçülür. Bu sayede, öğrenme sürecindeki ilerlemeye ve öğrencinin gerçek anlamda ne öğrendiğine dair daha nesnel bir ölçüm yapılması amaçlanır.

Bu program, Scriven (1972) tarafından geliştirilmiştir ve amaçları, değerlendirme vurgusu ile ilgili değildir. Programın genel amacı, değerlendirme süreciyle ilgisi olmayan bir alanda çalışarak çıktılar hakkında bilgi toplamak ve gözlenen çıktılar program katılımcılarının gerçek beklentileriyle karşılaştırmaktır(Patton,1990, akt; Yüksel ve Sağlam, 2014, 48).

Bir değerlendirici, programın amaçlarıyla ilgilenmez ve program yöneticileriyle amaçlar üzerine tartışmaz ya da öneriler sunmaz. Bunun yerine, sadece gözlenen çıktılar ve katılımcıların beklentilerini karşılaştırarak, amaçtan bağımsız bir değerlendirme yaklaşımı benimser. Bu yaklaşımın özellikleri, amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımının alternatifi olarak geliştirilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, akt; Yüksel ve Sağlam, 2014):

- Değerlendirici, programın amaçlarından haberdar olmaktan kaçınmamalıdır.
- Önceden belirlenen amaçlar, değerlendirmenin odak noktasını daraltmamalıdır.
- Değerlendirme, program sonucunda beklenen çıktıların yanı sıra gerçek çıktılara da odaklanmalıdır.
- Değerlendirici, program yöneticisi ve personeli ile iletişimi en düşük düzeyde tutmamalıdır.
- Beklenmeyen çıktılarının belirtilmesi teşvik edilmelidir. Amaçtan bağımsız değerlendirmede, beklenmeyen amaçların etkililiği olasılığı artar.

**9-Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli:** Eğitim uzmanı ve eleştirmeni E. Eisner, 1970'li yıllarda gerçekleştirdiği çalışmalarında kendine özgü bir insan merkezli yaklaşımı benimsemiş ve bunu eğitsel eleştiri ve uzmanlık modeli olarak sunmuştur. Eisner'in modeli, eğitsel eleştiri ve uzmanlık konuları üzerine odaklanarak tasarlanmıştır ve yeni programların geliştirilmesiyle birlikte, öğrencilere zengin ve

nitelikli bir eğitim deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Eisner'a göre, eğitsel eleştiri işlemlerinin gerçekleştirilmesi için değerlendirmecilerin çeşitli sorulara yanıt araması gerekmektedir. Örnek olarak, yeni bir programın uygulanması sonucunda okulda neler yaşandığı, önemli olayların neler olduğu, bu olayların kaynakları, katılımcıların tepkileri ve öğrencilerin yeni programdan ne öğrendiği gibi konulara odaklanılmalıdır. Eisner, eğitim faaliyetlerinin etkili ve tarafsız bir şekilde değerlendirilebilmesi için konusunda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Eisner'in modeli, birbirine bağlı dört süreci içermektedir: Tanımlama, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma. Bu süreçler, okullardaki öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Marsh ve Willis, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Elliot Eisner tarafından 1975 yılında geliştirilen Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli (Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism), program değerlendirmesi yaparken bir sanat uzmanı gibi hareket eden bir modeldir. Bu modelde, program değerlendirme süreci de sanatsal bir eleştiri sürecine benzer.

Bu bağlamda, eğitim programları, sınıflar veya okullar hakkında bir değerlendirme yaparken, değerlendirici öncelikle gördüklerini tanımlar. Daha sonra yorumlarını ekler ve en son olarak da bir değerlendirme yapar. Eisner'a göre, bu eleştirel yaklaşım, bir sanat eserini değerlendirmek için kullanılan eleştirel yöntemlere benzer bir şekilde uygulanabilir (Kumral, 2010)

Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, eğitim programlarının niteliğini ve kalitesini belirlemek için öğretmenlerin ve eğitimcilerin kullanabileceği bir araçtır. Bu model, eğitim programları hakkında nitel ve öznel bir değerlendirme yapabilme imkânı sunar. Eisner'a göre, program değerlendiricisi, bir sanat uzmanı gibi, eğitim programlarının zenginliği ve derinliği hakkında bir fikir sahibi olmalıdır.

Sonuç olarak, Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesi için sanatsal bir eleştiri yaklaşımı önerir. Bu model, öğretmenler ve eğitimciler için bir araç olarak kullanılabilir ve eğitim programlarının niteliği ve kalitesi hakkında derinlemesine ve öznel bir değerlendirme yapabilme imkânı sağlar (Eisner, 1985)

Eğitsel eleştiri modeline göre, program değerlendirmesi sanat eserlerinin eleştirilmesine benzer (Erden, 1998: 14). Öğretme, farklı duyulara sahip bir sanattır ve ğretim sürecinde öğretmenler, ressamalar, besteciler, aktrisler ve dansçılar gibi yeteneklerine dayalı kararlar verir (Eisner, 1985: 153-154). Öğretim, sınırlayıcı kalıplar yerine öğretmenlerin yeteneklerine ve beklenmeyen yaratıcılığa bağlıdır. Öğretim sürecinde, kazanımlar yaratılır ve insani bir süreçtir. Öğretmen, öğrenciyle etkileşim halindedir.

Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli, Parlett ve Hamilton'ın Açıklayıcı modeli ile benzerlik gösterir, ancak Eisner, değerlendirme sürecine katılımcı bir yaklaşım benimser ve durumu tam olarak anlamak için içinde bulunur. Uzmanlık, bir değerlendirme sanatıdır. Bu nedenle, eğitim uzmanı, özellikle sınıf içinde süregelen olayları anlayabilen ve değerlendirebilen bir kişidir (Kumral, 2010).

Eisner (1985:193), eğitsel eleştiri ve uzmanlık arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: Etkili eleştiri sanattaki ve eğitimdeki sezgi glerinden bağımsız değildir. Görüp kavrayabilmek, altta yatan karmaşık ve önemli olanı anlayabilmek için ilk gerekli koşuldur. Sanatta bilgili bakış, uzmanlık olarak nitelendirilir. Uzmanlık, bakmayı, görmeyi ve kavramayı bilmeyi gerektirir ve genellikle algılama sanatı olarak değerlendirilir. Eleştiri, altta yatan ve önemli olanı kavrama yeteneği olmadan yzeyssel ve anlamsız olur. Uzmanlık ve eleştiri arasındaki temel fark, uzmanlığın kavrama sanatı, eleştirinin ise açıklama sanatı olmasıdır. Uzmanlık, eleştirilen konunun temel anlaşılması noktasında önemlidir ve herhangi bir uygulamanın anlaşılması için temel bir rol oynar, bu yüzden ona az ilgi gösterilmesi şaşırtıcıdır (Eisner, 1985).

Eisner (1985), nceki modellerin değerlendirme yaparken daha çok nicel ve teknik durumlara odaklandığını belirtmektedir. Kendi geliştirdiği modeli ise "eğitsel eleştiri ve uzman kanısı" olarak adlandırmış ve ürün ve nicel verilerden farklı bir süreç önermiştir. Bu nedenle, Eisner (1985) değerlendirmeyi oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak tanımlamakta ve değerlendirmeyi dört farklı boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

### 1. Eğitsel Eleştirinin Betimleme Boyutu:

Eisner (1985) tarafından ele alınan eğitsel eleştiri, değerlendirme sürecinde betimleme boyutuna da yer vermektedir. Betimleme boyutu, eğitim sürecinin özelliklerini, ortamını ve öğrencilerin durumunu ortaya koyma çabasıdır. Özellikler, genel çevre özellikleri veya okul/sınıfın özellikleri olabilir. Bayan Haldi'nin 4. sınıfının ortamı veya Bay Marco'nun geometri dersinin havası gibi özellikler, bu boyuta örnek olarak gösterilebilir.

### 2. Yorumlama Boyutu

Betimleme ve yorumlama arasında sınırları kesin bir şekilde belirlenemese de, iki boyutun da farklı vurguları ve odakları bulunmaktadır. Eğitsel eleştirinin yorumlama boyutu, durumun ilgili kişiler için ne anlama geldiğini, bir sınıfın nasıl işlediğini ve temel özelliklerinin açıklanması için hangi fikirler, anlayışlar ve teorilerin benimsenebileceğini sorgular (Eisner, 1985).

### 3. Değerlendirme Boyutu

Eisner'a (1985) göre eğitim, okulun ve öğrenmenin aksine, kişisel gelişimi destekleyen ve sosyal refahın gelişmesine katkı sağlayan bir süreçtir. Eğitsel eleştirinin eğitimsel boyutu, bu sürecin doğru bir şekilde değerlendirilmesini amaçlar. Bu boyutta, öğrencinin çalışmasının veya sınıf etkinliklerinin eğitimsel olarak doğru veya yanlış olup olmadığı belirlenmeli ve yapılan çalışmaların sağlıklı olup olmadığı bilinmeden düzenlenmemelidir. Bu nedenle eğitsel sürecin var olduğu haliyle değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Kumral, 2010).

### 4. Temalaştırma Boyutu

Eğitsel eleştiri modelinin son aşamasında, eğitsel eleştirmenin görevi tekrarlanan mesajları belirleyerek temalar oluşturmaktır. Durum veya kişinin önemli özellikleri bir kimlik olarak tanımlanır ve temalar oluşturulur. Tema, genel bir nitelik gibi düşünülebilir. Bu genel nitelikler, durumları veya nesnelere birleştirilerek etkisini gösterir. Bir sınıf, öğretmen veya okul hakkında nitel bir çalışma, çok çeşitli temalar sağlayabilir. Bu temalar, karşılaşılan durumların filtrelenmesiyle ortaya çıkar. Temalar, temel özelliklerin bir özetini sunarlar (Kumral ve Saracaloğlu, 2011).

Özetle, eğitsel eleştiri uzmanlık gerektiren bir işlemdir ve değerlendirme uzmanları tarafından yapılmalıdır. Betimleme aşamasında, uzmanlar okul, sınıf, öğretmen ve öğrencilerle ilgili bilgileri toplar. Yorumlama aşamasında, eğitimle ilgili kavramlar kullanılarak öğretim türü ve öğrencinin ilgi ve tutum eğilimleri çözümlenir. Temalar oluşturularak, deneyimlerden anlam çıkarılması sağlanır. Yorumlama aşaması, sınıf atmosferi gibi konuları içeren yorumları içerir ve her aşamada gerçekleştirilir (Aksoy, 2001).

## **2.2. Özel Eğitim İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Bu bölüm, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yanı sıra zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi ve bu alanda kullanılan kuramlar ve yaklaşımlar hakkında bilgi içermektedir.

### **2.2.1. Özel Eğitim**

Özel eğitim, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla özel olarak tasarlanmış eğitim programlarını içeren bir disiplindir. Bu öğrenciler arasında zihinsel engelliler, işitme engelliler, görme engelliler, öğrenme güçlüğü çekenler, davranışsal sorunları olanlar, otistik bireyler, dil ve konuşma sorunları olanlar gibi farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunmaktadır.

Özel eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için tasarlanmış öğretim programları, materyalleri ve yöntemlerini içeren bir eğitim dalıdır. Özel eğitim, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar.

Özel eğitimin temel amacının öğrencilerin yaşam kalitesini artırmak ve toplumsal katılımlarını sağlamak olduğu vurgulanmıştır (İzci, 2018). Başka bir tez çalışmasında, özel eğitim öğrencilerinin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin kullanımının öğrenme başarısı ve öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Köse, 2019).

Benzer şekilde, özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecine uygun olması gerektiği üzerinde duran bir başka tez çalışması, özel eğitim

öğrencilerinin öğrenme süreçlerine katılımlarının artırılması için öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Çiftçi, 2020).

Sonuç olarak, özel eğitim öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş öğretim programları, materyalleri ve yöntemleri sunan bir eğitim dalıdır. Özel eğitimin temel amacı öğrencilerin yaşam kalitesini artırmak ve toplumsal katılımlarını sağlamak olduğu gibi, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme başarısını arttırmak için bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri ve yöntemlerinin kullanımı önemlidir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre, özel eğitim; özel olarak yetiştirilmiş personel, öğretim materyalleri ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için onların özür ve kişisel durumlarına uygun ortamlarda verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın temel amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve onların yaşam kalitesini artırmak için özel bir yaklaşım gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın başarısı, öğretim materyalleri ve yöntemlerinin bireyselleştirilmesine, öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve öğrenme stillerinin dikkate alınmasına ve özel olarak yetiştirilmiş personelin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim vermelerine bağlıdır (MEB-Mevzuat, 1997).

### **2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler**

Culatta ve Tompkins, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi normal gelişim gösteren çocuklardan gelişim alanlarında farklılık gösteren ve bu farklılığı sebebiyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlamaktadır. Bu bireyler, özel eğitim programları ile bireyselleştirilmiş eğitim alarak öğrenme ihtiyaçlarına uygun destek alabilirler (akt.:Duzcu, 2015). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde, farklı yöntemler ve araçlar kullanılabilir. Bu süreçte, öğretmenler, psikologlar, rehabilitasyon uzmanları, hekimler ve diğer uzmanlar gibi farklı disiplinlerden kişilerin bir arada çalışması önemlidir.



### 2.2.2.1 Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Özel eğitim, bir takım özür ve özellikleri sebebiyle öğrenme ve gelişme sürecinde diğer bireylerden farklılık gösteren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu kapsamda, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler şu özellikleri gösteren bireylerdir (Özdemir, 2017):

- Fiziksel, zihinsel, duygusal, dil ve konuşma gibi alanlarda özürleri olan bireyler
- Otizm, downsendromu, disleksi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel gereksinimleri olan bireyler
- Öğrenme güçlüğü çeken bireyler
- Davranış sorunları yaşayan bireyler
- Fiziksel, duygusal, davranışsal veya öğrenme açısından diğerlerinden farklılıkları olan öğrenciler
- Zihinsel veya gelişimsel özellikleri nedeniyle öğrenme sürecinde farklılıklar gösteren öğrenciler
- Konuşma ve dil bozukluğu, işitme veya görme kaybı gibi sağlık sorunları nedeniyle eğitimlerinde özel gereksinimleri olan öğrenciler
- Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), disleksi gibi öğrenme bozuklukları yaşayan öğrenciler
- Çoklu engelli öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, birden fazla yetersizliği olanlar, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar, görme yetersizliği olanlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, işitme yetersizliği olanlar, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar, otistik bireyler, özel öğrenme güçlüğü olanlar, serebralpalsili bireyler, süreğen hastalığı olanlar ve üstün yetenekli bireyler olarak sınıflandırılmıştır (MEB-Mevzuat, 2006). Bu sınıflandırma, özel eğitim gerektiren bireylerin farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Özel ihtiyaçları olan bireylerin sınıflandırılması, tıbbi tanılamadan başlayarak özel eğitim ve destek hizmetlerinin gerekliliği, rastlanma sıklığı ve sunulan eğitim hizmetlerinin çeşitliliği gibi faktörleri dikkate almaktadır. Bu

sınıflandırma, her bireyin benzersiz gereksinimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve onlara uygun destek sağlamak için önemli bir araçtır.

#### **2.2.2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Sınıflandırılması**

Zihinsel engelli bireyler, sahip oldukları farklı özellikler nedeniyle sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, bireylerin özelliklerinin belirlenmesi ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri açısından önem taşır. Zihinsel engelli bireyler genellikle hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde ağırlık derecelerine göre sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2003).

31.05.2006 tarih ve 26814 sayılı Resmi Gazete’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilen zihinsel yetersizlik sınıflandırmasını özetlenmektedir. Buna göre, hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını belirleyerek uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesine yardımcı olmaktadır.

**Hafif düzey zihinsel engelli birey**, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan kişidir. Bu bireyler, temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerini kazanmak için eğitim alabilirler ve bağımsız bir yaşam sürdürme potansiyelleri vardır (Eripek, 2003).

**Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey**, Zihinsel işlevlerdeki kısıtlılıklar ve kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki zorluklar nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerini kazanma konusunda özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun bir şekilde ihtiyaç duyan bireyleri ifade eder. Orta düzeyde zihinsel engellilerin yarı bağımlı olarak adlandırılmaları, temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerini kazanmaları için özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun ihtiyaç duyduklarını ifade eder. Yarı bağımlı olmaları, günlük yaşam becerilerini sürdürebilmelerine yardımcı olacak destekler gerektirdiği anlamına gelir. Basit düzeyde konuşmayı öğrenmeleri, temel iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir(MEB-Mevzuat, 2006).

**Ağır düzeyde zihinsel engelli bireyler**, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki önemli eksiklikleri nedeniyle, tamamen bağımlı bir yaşam sürmekte ve özel bakım, tedavi ve eğitime yoğun bir şekilde ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bireyler, öz bakım becerileri ve iletişim kurma gibi temel yaşam becerilerini öğrenmekte zorluk çekerler ve genellikle kronik sağlık sorunlarıyla mücadele etmek zorundadırlar(MEB-Mevzuat, 2006).

**Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey**, zihinsel yetersizliğin yanı sıra diğer yetersizlikleri de bulunan bireyler, öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamadıkları için hayatları boyunca bakım ve gözetime ihtiyaç duyarlar (MEB, 2006).

### **2.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Ortamları**

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini sürdürdükleri ortamlar, farklı düzeylerde kısıtlamalar içerebilir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır, çünkü öğrenciler genel eğitim ortamlarında eğitim alır ve ihtiyaçlarına uygun destekler sağlanır. Buna karşılık, en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı yatılı özel eğitim okullarıdır, burada öğrenciler tamamen ayrı bir ortamda eğitim alır ve sosyal etkileşimleri sınırlıdır(MEB-Mevzuat, 2006).

Zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin eğitim aldığı ortamlar, en sınırlayıcıdan başlayarak en az sınırlayıcıya doğru sıralanabilir (Akçamete ve diğerleri, 2010):

Öğrencinin özel ev programlarıyla eğitim aldığı ve özel yetiştirilmiş personel tarafından sağlanan eğitim şekli eve bağımlı evde sürdürülen eğitim olarak tanımlanabilir.

Yatılı kurumlar öğrencilerin büyük bir kısmını barındırdığı eğitim ortamlarıdır ve aynı zamanda okulda eğitim alamayan çocuklar için bir bakımevi görevi de üstlenirler.Rehabilitasyon merkezleri özel eğitim ve iyileştirme hizmetleri sunan belli bir yetersizlik grubundaki öğrencilere özel olarak hizmet veren kurumlardır.Ayrı okullar normal okul programının özel eğitim düzenlemeleriyle uygulandığı özel eğitim okullarıdır.Ayrı sınıflar genel eğitim okullarında özel eğitim ve diğer hizmetlerin sunulduğu özel sınıflardır.Kaynak odaları normal gelişim gösteren öğrenciler için

açılmış okullarda, öğrencilere özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu özel eğitim ortamlarıdır. Genel eğitim sınıfları, olması gereken tedbir alınarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim aldığı sınıflardır.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, genellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda veya özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler. Bununla birlikte, bu bireyler için aşağıdaki özel eğitim kurumlarında da eğitim hizmetleri sunulmaktadır (MEB-Mevzuat, 2006).

-İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)

- Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)

- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe, Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler)

- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe, Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler)

- Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe, Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler)

- Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (III. Kademe, Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)

2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan okul ve kurumlarda eğitim-öğretim hizmetlerinin nasıl yürütüleceğini belirtmektedir. Yönetmelikte, bu bireylerin zorunlu öğrenim çağında olmaları ve ilköğretim programlarını takip edemeyecek durumda olmaları halinde, özel eğitim programı uygulanarak öğrencilerin öz bakım, günlük yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerinin geliştirilmesi ve topluma uyumlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu özel eğitim programı olarak ise 2002 yılından beri uygulanan Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı kullanılmaktadır. Bu programlar ise eğitim uygulama okullarında uygulanmaktadır.

**Eğitim uygulama okulu eğitim programı:** Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin hayat becerileri, akademik becerileri ve topluma uyum sağlamalarını amaçlayan bir özel eğitim programıdır (MEB, 2002).

Bu program, toplumsal uyum becerileri, dil ve konuşma becerileri, okuma yazma, matematik, beden eğitimi, resim, müzik, beslenme bilgisi, trafik ve ilk yardım eğitimlerini içermektedir. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilere bilgi, beceri, kavram, tutum ve uygun davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim Uygulama Okulları, ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan öğrencilere özel eğitim vermek için açılmıştır ve bu program bu okullarda uygulanmaktadır (MEB, 2002).

Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı açıklama bölümünde, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin farklı özelliklere sahip oldukları ve bu nedenle eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanması ve uygulanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2002).

Program içerisinde “BEP” hazırlamaya yardımcı olmak amacıyla, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirilmesinin unsurlarına yer verilmiştir. Bu unsurlar bilgi toplama ve karar verme, performans düzeyi belirleme ve değerlendirme (beceri, kavram ve konuya yönelik analiz ve ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlama) ve öğretim planı hazırlamayı içermektedir. Ayrıca programda, öğretim yöntemleri olarak açık anlatım yöntemi, basamaklandırılmış öğretim yöntemi ve beceri öğretim yöntemleri yer almaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan işlem süreçleri ve şekillendirme ile ilgili açıklamalar da bulunmaktadır. Son olarak, programın uygulayıcıları olan öğretmenlere eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve aile eğitimi hakkında genel bilgiler sunulmaktadır (MEB, 2002).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Sanioğlu'nun (1992) "Alt Özel Sınıflardaki Eğitilebilir Geri Zekalı Öğrencilerin Programları" adlı araştırması, ilkokulların alt özel sınıflarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada ayrıca, bu öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, çocukların algılama ve dikkat sürelerine göre haftalık ders saatinin yeniden düzenlenmesi ve uygun araç-gereçlerin sağlanması da programın başarısı için önemlidir.

Alptekin (2005) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İçin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırma, programın amaçlarını ve içeriğini uygun bulmakla birlikte, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögesi açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurlarının yeterli olmadığını düşündükleri belirtilmektedir. Bu sonuçlar, programın öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması ve öğretmenlerin programı daha etkili bir şekilde uygulamaları için dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Karabulut (2012) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı'nın öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenler, programın işlevsel olmadığını düşünmektedir. Programın işleniş, değerlendirme ve öğretim yöntemlerinin uygun olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler, ayrıca programdaki amaç ifadelerinin öğrenci özelliklerine uygun olmadığı ve bazı amaçların davranışsal olarak ifade edilmediği konusunda görüş birliği içindedirler. Ayrıca programın hazırlanmasında öğrenci özelliklerinin göz ardı edildiği ve programda yer alan ders sayısının çok olduğu da belirtilmiştir. Sonuç olarak, eğitim uygulama okulu eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli program geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Çelik (2018) tarafından yapılan araştırmada, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, 11 uzmanın programı incelemesi üzerine yapılmıştır. Veriler, uzmanlar tarafından doldurulan uzman değerlendirme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, programın altı tema altında değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca uzmanların değerlendirmeleri, programın bazı güçlü yönlerinin olduğunu ancak eleştiriye açık yönlerinin de olduğunu göstermiştir. Bu eleştirilerin, program geliştirme döngüsünde dönüt olarak kullanılması ve programın güçlendirilmesi için karar alıcılar tarafından dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Babacan (2016) adlı doktora tezinde yapılan araştırmanın, Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarındaki 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül

eğitim açısından değerlendirilmesini amaçladığı belirtilmektedir. Bu araştırma için karma yöntem araştırma türlerinden eşzamanlı çeşitleme stratejisi kullanılmış ve nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, İngilizce ğretimi mekanik bir sistemde yürümekte, sınıf atmosferi olumsuzdur ve İngilizce eğitim süreci bütüncül gelişime katkı sağlamamaktadır. Fen Liselerindeki ğrencilerin başarısı, diğer okullara kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur. Kız ğrencilerin yabancı dillere olan ilgisi ve tutumu ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, İngilizce eğitim sürecinde bütüncül yaklaşımın benimsenmediği ve öğretmenlerin işlemsel ğretim yöntemini tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Bu paragraftan çıkarabileceğimiz sonuçlar şunlardır: İngilizce ğretiminde sınıf atmosferinin olumlu ve bütüncül eğitim yaklaşımının benimsenmesinin önemli olduğu, ğretim yaklaşımlarının çeşitlendirilmesinin önerildiği ve kız öğrencilerin yabancı dile olan ilgi ve tutumlarının dikkate alınması gerektiği.

Kandemir (2016) adlı yüksek lisans tezinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarını özetlemektedir. Araştırmada, ilkokul 2. sınıf İngilizce programı, katılımcı odaklı değerlendirme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır; nicel veriler, 104 İngilizce ğretmenine uygulanan 62 maddelik bir ğretmen görüş anketi ile toplanmıştır. Ayrıca nitel boyutta değerlendirme için altı öğretmenle bireysel görüşmeler ve sekiz öğrenciyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenler programın geneline ilişkin görüşlerinde katılımcı düzeyindedir. Ancak kazanım, içerik, eğitim durumları ve lme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri kararsızdır. Nitel bulgulara göre ise, İngilizce ğretmenleri programın geneline ilişkin olumlu bir düşünce sergilemektedirler ve programın uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler. Gözlem bulgularına göre, öğretmenler programla örtüşmeyen İngilizce konuşma ve dinleme becerileri dışında uygulamalara daha çok yer vermekte, bu nedenle programın etkili uygulanması için bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonucu, ilkokul 2. sınıf İngilizce programının genel olarak iyi ve uygulanabilir olduğudur. Ancak bazı eksikliklerin ve öğretmenlerin görüşlerindeki kararsızlıkların da olduğu belirtilmektedir. neriler arasında, ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarının içeriklerinin yaş ve ilgi alanlarına dayalı olarak düzenlenmesi, farklı eğitsel etkinliklerin programda yer alması ve sınıf mevcutlarının dil ğretimi için uygun sayılar çerçevesinde olması gibi öneriler yer almaktadır.

Turan (2016) yüksek lisans tezinde, bir devlet okulunun 11. sınıflarında uygulanan Özel Amaca Yönelik (Havacılık) İngilizce programının Stufflebeam'ın CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi için "Karma Desen / Karma Araştırma Modeli" kullanmıştır. Programın değerlendirmesi için, 221 öğrenci ve 15 ders öğretmenine anketler uygulanmış ve nitel veri toplama aracı olarak 6 öğrenci ve 6 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, program kurumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayacak niteliktedir. Hazırlık sınıfı okuyan ve okumayan öğrencilerin ihtiyaç algıları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler programın uygulanması ile ilgili genel olarak olumlu görüşler sergilemişlerdir. Ancak, bazı eksikliklerin giderilmesi için programda değişiklikler yapılması önerilmiştir.

Dinçer (2013) adlı doktora tezinde, 7. sınıf İngilizce programının öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak CIPP modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Eş zamanlı sıralı karma yöntem deseni kullanılarak nicel veriler, Aydın ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 125 İngilizce öğretmeni ve 850 yedinci sınıf öğrencisine 7. sınıf öğrenci ve öğretmen değerlendirme anketi uygulanarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise, sosyo-ekonomik durum değişkenliklerine göre alt-orta-üst düzey olarak 3 grubu temsil eden okullar içinden belirlenen ve sayıları 30'ar kişi olan öğretmen ve öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme ve ders gözlemleri aracılığıyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi olarak ise 7. sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı ile birlikte öğrenci proje-performans ödevleri incelenmiştir. Çalışmanın bağlam boyutunda, programın ihtiyaçları karşılama durumunun amaçlara göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dilbilgisi ihtiyaçlarını karşıladığı ancak konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz algılandığı belirlenmiştir. Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, öğretmen ve öğrencilerin programda yer alan ders kitapları ve materyallere ilişkin olumsuz görüşler bildirdikleri ve programın amaçlara uzak yapıda bulunduğunu düşündükleri görülmüştür. Süreç değerlendirme sonuçlarına göre, öğrenci ve öğretmenlerin programın yoğunluğu, zaman kısıtlamaları, materyal eksiklikleri, sınıf ortamı ve öğrenci düzeyi gibi nedenlerden dolayı istenilen düzeyde gerçekleşmediğini belirtilmiştir. Ürün değerlendirmesi bağlamında ise, öğrencilerin süreç bazında değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.



Çetin ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırmada, işaret dili dersi öğretim programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde seçmeli ders olarak açılan İşaret Dili dersini alan gönüllü 11 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada "tipik durum örnekleme" kullanılarak amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Nitel betimsel bir çalışma olan araştırmada, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'nin dört temel boyutu ele alınarak program değerlendirilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler işaret dilini günlük hayatta yeterince kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Akademik ortamda kullanım için ise kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, eğitim fakültelerinde lisans eğitim programlarının akademik bilgi kadar beceriye dayalı olmasının önemine işaret etmektedir. Araştırmanın önerileri arasında, üniversitelerde işaret dili dersi programı ile ilgili ortak çalışmalar yapılması ve programa yönelik materyallerin hazırlanması yer almaktadır.

Gündoğdu, vd. (2015) “Adnan Menderes Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü Uygulamalı Elektronik Pazarlama Dersi” öğretim programını değerlendirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda, dersin işleyişini olumsuz etkileyen teknik problemler tespit edilmiştir. Ancak, elektronik ticaret dersi verimli bir şekilde işlenmiş ve öğretim süresi yeterli bulunmuştur. Dersin büyük bir kısmında sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır ve internet aracılığıyla çeşitli bilgilere erişim sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, teknik problemlerin giderilmesiyle birlikte uygulama derslerinin daha verimli hale getirilmesi mümkün olabilir. Ayrıca, bu programdaki diğer derslerin ve programın bütününe değerlendirilmesi de önerilmiştir. Bu çalışma, öğretim programlarının etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmek için kullanılan bir yöntem olan "Eğitsel Eleştiri Modeli"nin uygulanmasına örnek teşkil etmektedir. Bu model, öğretim programlarının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından nasıl işlediğini ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya çıkarmak için kullanılabilir.

Sıcak ve Arsal (2013) tarafından yapılan değerlendirme, 5. sınıf "Fen ve Teknoloji" öğretim programının canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesini ele almaktadır.

Değerlendirmede "Eğitsel Eleştiri Modeli" kullanılmıştır ve 12 program geliştirme uzmanı, 12 fen eğitimi uzmanı ve 3 ölçme değerlendirme uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Program geliştirme uzmanları, ünite kazanımlarının, hedef yazma öğelerine uygun olarak oluşturulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, ünite içerik düzenleme öğelerine uygun olarak düzenlendiği belirtilmiştir. Fen eğitimi uzmanları, içeriğin içerik düzenleme öğelerine uygundur olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Ölçme değerlendirme uzmanları ise programda yer alan ölçme araç ve yöntemlerinin programın felsefesine uygun olmadığı görüşünü savunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin üniteye ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Bu değerlendirme sonuçlarına dayanarak, programın belirli yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Programın hedef yazma öğelerine uygun olarak yeniden yapılandırılması ve ölçme araç ve yöntemlerinin felsefeye uygun hale getirilmesi önerilebilir. Ancak, içerik düzenleme öğelerinin uygun olduğu ve öğretmenlerin üniteye ilişkin genel olarak olumlu görüşleri, programın bazı yönlerinin başarılı olduğunu da göstermektedir.

Kumral (2010) doktora tezinde, Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde yer alan meslek bilgisi derslerinin öğretim programı "Eğitsel Eleştiri Modeli" kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamakları kullanılarak öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacının tecrübelerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının deneyimleri de verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Çalışmada tespit edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenliği bölümünde meslek bilgisi derslerinin programı uygulama sürecinde sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin direnci ile karşılaştığı belirtilmiştir. Bu nedenle, meslek bilgisi derslerinin içerik yapılarının yeniden ele alınması ve meslek bilgisi ders programının uygulanış sürecinin gözden geçirilmesi önerileri sunulmuştur. Bu çalışma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tek durum deseni ve iç içe geçmiş tek durum deseni de kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışma Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümündeki meslek bilgisi derslerinin öğretim programı üzerine önemli bilgiler sunmaktadır.

Kime (2008) isimli araştırmacı, doktora tezinde Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık modelini kullanarak, Kanada, Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaöğretim sonrası fakülte öğretimini ve macera eğitim programını değerlendirmiştir. Nitel bir araştırma yöntemi kullanarak, katılımcıların dışarıdaki öğretimi gerçekleştiren liderler ile eğitimciler hakkındaki fikirlerine dayalı olarak bulgular elde etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda eğitim programlarına, liderlere ve eğitimcilere yönelik temalar belirlenmiştir.

Dereli (1987) Türkçe dersi programlarının eğitilebilir geri zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığını ve programların gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin okuma, anlama, yazma ve dilbilgisi becerilerini geliştirmeleri için programların ilgi çekici, çeşitli ve öğrenci odaklı olması önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu programlara uyum sağlamaları ve uygulamaları da son derece önemlidir. Eğitim sistemimizde, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve onları hayata hazırlayan programlar oluşturmak için bu tür araştırmalara daha fazla ihtiyaç vardır. Bu araştırmaların sonuçları, eğitim sisteminin daha verimli ve öğrenci merkezli hale getirilmesi için dikkate alınmalıdır.

Uzun (2004) tarafından yapılan bu araştırmada, öğretilbilir düzeyde zihinsel engelli öğrenciler için hazırlanmış Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, programın amaçlarına uygun olduğu ancak içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme unsurlarının yeterince güçlü olmadığı belirtilmiştir. Yani, programın hedefleri belirlenirken doğru bir şekilde tasarlandığı ancak uygulama aşamasında bazı eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, programın yeniden gözden geçirilerek güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

Akkuş (2007) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'deki eğitilebilir düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan ilköğretim eğitim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel bir tarama çalışması olarak yapılmış ve öğretmenlerden anket formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim programını tam olarak uygulayamadıklarını ve uygulama sırasında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Ayrıca, öğretmenler eğitim programında belirtilen amaçların öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğunu, programın soyut kavramlar içerdiğini ve bunun öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Programda belirtilen içeriği uygulamaya aktaracak kitap ve materyallerin olmaması, öğretmenleri ders işlerken kendi çözüm önerilerini geliştirmeye zorlamıştır. Özel eğitim alanındaki maddi ve manevi yetersizlikler, sınırlı sosyal ve sportif faaliyetler, aile desteğinin beklenen seviyede olmaması da öğrencileri ve öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemiştir.

Gürgür (2001) adlı araştırmada, işitme engelli öğrencilerin eğitim gördüğü okulda çalışan öğretmenlerin işitme engelliler eğitim programına ilişkin görüşlerini incelendi. Görüşmeler yoluyla elde edilen verilere göre, ilköğretim programının içeriğinin işitme engelli öğrencilere uygun hale getirilmesi gerektiği ve öğretim yöntemlerinin de geliştirilerek öğrencilere uygun araç ve gereçlerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Özer (1995), Türkiye'de zihin engellilerin öğretmenliğine yönelik üç programdan biri olan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nın içeriğini mezun görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmada, 1992-1994 yılları arasında mezun olmuş ve resmi-özel eğitim kurumlarında zihin engellilerin eğitimi alanında çalışan 34 mezunun programın içerik ögesi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nın Değerlendirilmesi Anketi" kullanılmıştır. Mezunlar, öğretmenlik meslek bilgisi, genel eğitim, özel eğitim, davranış ve sınıf kontrolü konularıyla ilgili edindikleri bilgi ve becerileri özel eğitim öğretmeni olarak çalışırken yeterli bulmuşlardır. Ancak, çocuk gelişimi, belirli derslerin ve becerilerin öğretimi, seçmeli branşlar ve öğretmenlik uygulaması konularıyla ilgili edindikleri bilgi ve becerileri yetersiz bulmuşlardır. Mezunlar, öğrenim gördükleri programda aldıkları derslerden, davranış değiştirme, özbakım hünerleri kazandırılması, özel eğitim programlarının bireyselleştirilmesi, aile ve çevre eğitimi, öğrenme psikolojisi, özel eğitimde araç-gereç geliştirme, özel eğitime giriş ve okul öncesi eğitim derslerinden en çok yararlandıklarını belirtmişlerdir. İlk okuma-yazma öğretimi, bilimsel araştırma teknikleri, fizyoterapi, eğitimde dramatizasyon, cinsel eğitim ve zihin engelli çocuklarda dil eğitimi dersleri birden fazla mezun tarafından programa konulması önerilmiştir. Mezunlar, aldıkları programın ders çeşitliliği, ders saatleri ve derslerin

yarıyıllara göre dağılımları konusunda genel olarak yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bazı konularla ilgili derslerin içeriklerinin gözden geçirilmesi ve bu derslerin özel eğitim öğretmenliği için daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği konusunda yetersizlikler dile getirilmiştir. Ayrıca, son sınıfta yapılan öğretmenlik uygulamasının süresinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma esnasında kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analiz kısmına yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada Özel Eğitim Okulları 3.Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi için karma model kullanılmıştır."Karma Model", bir tezde kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir(Karakaya, 2012:59). Bu yöntem, birbirleriyle ilişkili birden fazla değişken arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılır. Karma modeller, genellikle gözlemlenen değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu, ancak aralarında bir bağımlılık ilişkisi olmadığı durumlarda kullanılır.Karma model, birden fazla bağımsız değişkenin, bir veya daha fazla bağımlı değişkeni açıklamak için kullanıldığı çoklu regresyon analizine benzer. Ancak karma modeller, aynı zamanda gözlemlenen değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonlarını da modelleyebilirler.Karma modeller, özellikle sosyal bilimler, psikoloji, eğitim, ekonomi, pazarlama gibi alanlarda kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu yöntem, bir tezde kullanılacak ve verilerin daha doğru bir şekilde analiz edilmesini sağlayabilecek bir yöntemdir (Creswell, 2012).

Araştırmada karma model kullanıldığı için hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Bu anlamda anket yoluyla program hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlere görüşme formu hazırlanmış ve bu konudaki genel görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada temel doküman özel eğitim 3.kademe din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programıdır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Özel eğitim uygulama okullarında çalışmış, çalışan ya da alanı gereği konu hakkında bilgisi bulunan Şanlıurfa, Nevşehir, Kayseri ve Konya illerinde bulunan toplam 112 öğretmen anket yolu ile 9 öğretmen ise görüşme formu uygulanmak sureti ile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ankete katılan öğretmenler özel eğitim alanında çalışan, konu hakkında bilgi ve birikime sahip, bakanlığa bağlı kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu çizelge 4' te verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırma Grubu

	Anket(sayı)	Görüşme Formu(sayı)
<b>Erkek</b>	64	6
<b>Kadın</b>	48	3
<b>Toplam</b>	112	9

Bu tabloya göre, 112 öğretmenden 64'ü erkek, 48'i kadındır. Bu öğretmenlerin hepsine bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, sadece 9 öğretmene görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan öğretmenlerin 6'sı erkek, 3'ü kadındır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen anket ve görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Öğretim Programı Öğretmen Anketi

Araştırmada, özel eğitim III. kademe DKAB Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmenlerin düşüncelerini belirlemek için anket kullanılmıştır. Anket, bilgi toplamak için kalem ve kâğıt gibi araçların kullanıldığı bir yöntemdir. Bu çalışma, belirli bir hedefe ve plana göre oluşturulan soru listeleriyle gerçekleştirilmektedir. Anket, geniş bir kitleye uygulanmakta ve sonuçları istatistiksel olarak değerlendirilmektedir (Karasar, 2003). Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programını incelemek amacıyla, Duzcu (2015) tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirilmesi Öğretmen Anketi” ölçeği kullanılmıştır. Sayın Mustafa Galip Duzcu'nun tezinde uygulama sonucunda ankette yer alan sorulara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

Öğretmen anketi 2 bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, görev yapılan süre ve görevli olunan öğretim kademesine dair 5 soru ve ikinci bölümde özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programına ait; genel amaçlar, özel amaçlar, içerik, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme alanlarına ait 54 soru bulunmaktadır. Anketin iki bölümünde de sorular kapalı uçlu olarak yer almaktadır. Ancak ikinci bölümde “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum” şeklinde likert ölçekleme dereceleri kullanılmıştır. Ankette yer alan sorulara ilişkin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı: 0,98 olarak bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin testi için  $KMO > 0,6$  olmalıdır. Kmo değeri 0,89 olarak ölçülmüştür ve anlamlıdır. Barlett testi sonucu için;  $sig < 0,05$  olmalı Barlets Chi-square değeri 7788,863 ve serbestlik derecesi 1485 olup anlamlıdır ( $p:0,00, p < 0,05$ ).

### **3.3.2. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Dersi Öğretmen Görüşme Formu**

Araştırmada, DKAB Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karasar (2003), görüşmeyi sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlar. Ayrıca Stewart ve Cash (1985), görüşmeyi önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda gerçekleşen, soru sorma ve cevaplama süreçlerine dayalı etkileşimli bir iletişim şekli olarak tanımlar (aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formu, araştırmacı tarafından çalışmanın amacına ve sorularına odaklanarak oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ilgili literatür tarandı ve özel eğitim ile genel eğitimde program değerlendirmesi alanında yazılmış tezler ve makaleler incelenmiştir. Görüşme formu taslağı, ölçme ve değerlendirme uzmanları, program geliştirme uzmanları ve özel eğitim uzmanları tarafından gözden geçirilmiştir. Sorular üzerindeki son düzenlemeler yapıldıktan sonra uzman görüşüne sunuldu ve gerekli düzenlemeler yapılarak form, uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu alanında uzman 4 özel eğitim öğretmeni, 2 DKAB öğretmeni, 2 idari birim yöneticisi ve 1 eğitim programı uzmanı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları 6 adet açık uçlu soru şeklinde oluşturulup 9 özel eğitim öğretmeni tarafından cevaplandırılmıştır.



### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma da normallik testi, t testi ve Anova analizleri kullanılmış olup verilerin analizlerinin tüm aşamalarında anlamlılık düzeyi  $p \leq 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tema ve kodlar halinde tablolaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Öğretmenlerden alınan doğrudan alıntılar Ö1,Ö2..şeklinde ifade edilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bulunan verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgular özetlenmiştir.

#### 4.1. Özel Eğitim III. Kademe DKAB Öğretim Programının Bulgular ve Yorumları

Tablo 4.1. Özel eğitim III. kademe DKAB öğretim programına ilişkin genel ortalama tablosu

Test	N	X	sd	Basıklık	Çarpıklık
Özel eğitim öğretmenlerinin DKAB dersine yönelik genel görüşleri	112	192.04	40.4	.606	-.425

Özel Eğitim Öğretmenlerinin DKAB dersine yönelik genel ortalamasından alınabilecek minimum puanın 54 ve maksimum puanın 270 olduğu dikkate alındığında; 54-126 puan arası düşük düzey, 126-198 puan arası orta düzey, 198-270 puan arası yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin programa ilişkin ortalama puanı ( $X=192.04$ ) dikkate alındığında Özel eğitim öğretmenlerinin programa ilişkin algılarının orta düzeyde yer aldığı görülmektedir. Çalışmada ölçeğin genelinde verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol etmek için basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır.

Anketteki 54 maddeden oluşan kazanımların değerlendirilmesi için yapılan Skewness-Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) analizi sonuçları incelendiğinde, Skewness değerinin -.425 ve Kurtosis değerinin +.606 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından normal dağılım aralığını ifade eden +1.5 ile -1.5 aralığında yer aldığından, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu analiz, anketteki kazanımların özelliklerini değerlendiren verilerin normal dağılım

gösterdiğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım, verilerin belirli bir merkezi değer etrafında simetrik bir dağılım sergilediği durumu ifade eder ve istatistiksel analizlerde yaygın olarak kullanılır. Bu sonuçlar, ankette elde edilen puanların güvenilir bir şekilde yorumlanabileceğini ve istatistiksel analizlerin yapılmasının uygun olduğunu gösterir.

#### 4.1.1. Programın Genel Amaçları Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.1.1 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.2.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	64	34.50	7.28	.799	110	.426
	Kadın	48	33.31	8.39			

Tablo 4.2. incelendiğinde Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. *Programın genel amaçları*( $t[110]=.799$ ;  $p>.05$ ).Ancak tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin programın genel amaçlarına yönelik algıları( $X=34.50$ ) kadın öğretmenlerin programın genel amaçlarına yönelik algılarından ( $X=33.31$ ) daha olumludur.

##### 4.1.1.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.3.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
22-30 (1)	50	36.14	7.65	<b>G. Arası</b>	889.82	4	225.45			
31-40 (2)	43	32.02	8.02	<b>G. İçi</b>	5813.17	107	54.32			
41-50 (3)	13	34.07	3.09	<b>Toplam</b>	6702.99	111		4.095	.004	*1-2 1-5
51-60 (4)	4	35.75	5.61							
61 ve üzeri (5)	2	18.50	4.94							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 22-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 61 ve üzeri yaş grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.1.1.3 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.4.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Özel Eğitim (1)	60	33.03	8.56	<b>G. Arası</b>	202.71	2	101.35			
Sınıf Öğretmenliği (2)	14	33.00	9.37	<b>G. İçi</b>	6500.27	109	59.63			
Eğitim Bilimleri (3)	38	35.86	5.28	<b>Toplam</b>	6702.99	111		1.700	.188	
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu mezun olunan

bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; bölümlere göre herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

#### 4.1.1.4 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 5**

**Tablo 4.5.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1-5 (1)	41	36.90	7.24	<b>G. Arası</b>	817.83	6	136.30			
6-10 (2)	33	32.12	8.22	<b>G. İçi</b>	5885.15	105	56.04			
11-15 (3)	17	31.05	8.17	<b>Toplam</b>	6702.99	111				
16-20 (4)	7	34.71	3.45					2.43	.031	*1-2 1-3 1-7
21-25 (5)	7	34.85	3.43							
26-30 (6)	5	34.20	7.85							
31 üstü (7)	2	24.00	12.72							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 1-5 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 31 ve üzeri yıl görev süresi grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 1-5 yıl görev süresi grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenler programın genel amaçlarının yeterli olduğunu, 11-15 yıl ve 31 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yeterli bulmaktadırlar.

#### 4.1.1.5 Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.6.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
I.kademe (1)	36	35.00	5.32	G. Arası	669.33	4	167.33			
II.kademe (2)	32	34.15	9.30	G. İçi	6033.65	107	56.38			
III. kademe (3)	33	31.30	7.87	Toplam	6702.99	111		2.96	.023	*1-3 4-1
Rehabilitasyon (4)	7	41.42	6.05							
RAM (5)	4	32.75	7.08							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Genel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; I. kademe grubundaki öğretmenler ile III. Kademe grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu fark I. kademedeki öğretmenler lehinedir. Rehabilitasyon grubundaki, öğretmenler ile I. kademe grubu öğretmenleri arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farkın rehabilitasyon grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Programın Özel Amaçları Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.2.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.7.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	64	28.78	6.32	1.41	110	.159
	Kadın	48	27.00	7.03			

Tablo 4.7. incelendiğinde Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt

boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. *Programın özel amaçları*( $t[110]=1.418; p>.05$ ).Ancak tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin programın özel amaçlarına yönelik algıları( $X=28.78$ ) kadın öğretmenlerin programın özel amaçlarına yönelik algılarından ( $X=27.00$ ) daha olumludur.

#### 4.1.2.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.8.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
22-30 (1)	50	29.76	6.94	G. Arası	566.16	4	141.54			
31-40 (2)	43	26.53	6.16	G. İçi	4368.76	107	40.83			
41-50 (3)	13	27.84	3.55	Toplam	4934.92	111		3.46	.011	*1-2 1-5
51-60 (4)	4	29.25	8.05							
61 ve üzeri (5)	2	15.50	7.77							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 22-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 61 ve üzeri yaş grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.9.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Özel Eğitim (1)	60	27.01	6.73	<b>G. Arası</b>	301.76	2	150.88			
Sınıf Öğretmenliği (2)	14	26.21	8.23	<b>G. İçi</b>	4633.15	109	42.50	3.55	.032	*1-3 2-3
Eğitim Bilimleri (3)	38	30.28	5.38	<b>Toplam</b>	4934.92	111				
<b>Toplam</b>	112	28.02	6.66							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin eğitim bilimleri mezunu öğretmenleri görüşlerine karşı ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmenlerinin eğitim bilimleri mezunu öğretmenlerin görüşlerine karşı anlamlı derecede farklılık oluşmuştur. Bu fark eğitim bilimleri mezunu öğretmenler lehinedir. Eğitim bilimi mezunu öğretmenler programın özel amaçlarının uygunluğuna genellikle katılmış veya kısmen katılmışlardır. Özel eğitim ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ise eğitim bilimleri mezunlarına göre kısmen katılmış yada katılmamışlardır.

#### 4.1.2.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.10.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1-5 (1)	41	30.70	6.60	<b>G. Arası</b>	768.94	6	128.15			
6-10 (2)	33	26.90	6.03	<b>G. İçi</b>	4165.97	105	39.67			
11-15 (3)	17	24.82	6.91	<b>Toplam</b>	4934.92	111				
16-20 (4)	7	26.85	2.85					3.23	.006	*1-2 1-3 1-7
21-25 (5)	7	27.28	4.46							
26-30 (6)	5	31.00	6.92							
31 üstü (7)	2	18.00	11.31							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.77							



Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 1-5 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 31 ve üzeri yıl görev süresi grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 1-5 yıl görev süresi grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenler 6-10 ile 31 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere kıyasla programın özel amaçlarının yeterli olduğunu düşünmüşlerdir.

#### 4.1.2.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.11.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
I.kademe (1)	36	29.00	5.64	<b>G. Arası</b>	607.55	4	151.88			
II.kademe (2)	32	28.46	6.83	<b>G. İçi</b>	4327.63	107	40.44			
III. kademe (3)	33	25.30	6.98	<b>Toplam</b>	4934.92	111		3.75	.007	*1-3 2-3 4-1 4-2 4-3 4-5
Rehabilitasyon (4)	7	34.71	3.81							
RAM (5)	4	26.50	6.13							
<b>Toplam</b>	112	28.02	6.66							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın Özel Amaçları” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; I.kademe grubundaki öğretmenler ile III. Kademe grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu fark I.kademedeki öğretmenler lehinedir. I.kademe öğretmenleri programın özel amaçlarını III. kademe öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. II. kademe öğretmenleri ile III. kademe öğretmenleri arasında anlamlı farklar görülmüştür. Bu fark II. kademe öğretmenleri lehinedir. II. kademe öğretmenleri özel amaçları III. kademe öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. Rehabilitasyon öğretmenleri ile I- II-III. kademe ve Ram görevlisi öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklar ise rehabilitasyon öğretmenleri

lehinedir. Rehabilitasyon öğretmenleri özel amaçları diğer öğretmenlere kıyasla daha uygun bulmuşlardır.

#### 4.1.3. Programın İçeriği Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.3.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.12.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	64	31.28	7.69	.929	110	.355
	Kadın	48	29.87	8.22			

Tablo 4.12. incelendiğinde Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. *Programın İçeriği* ( $t[110]=.929$ ;  $p>.05$ ). Ancak tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin programın içeriğine yönelik algıları ( $X=31,28$ ) kadın öğretmenlerin programın içeriğine yönelik algılarından ( $X=29,87$ ) daha olumludur.

##### 4.1.3.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.13.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
22-30 (1)	50	32.48	8.27	G. Arası	715.69	4	178.92	3.06	.020	*1-2 1-5 2-5 3-5
31-40 (2)	43	29.23	7.71	G. İçi	6248.73	107	58.39			
41-50 (3)	13	30.61	3.73	Toplam	6964.42	111				
51-60 (4)	4	31.50	7.85							
61 ve üzeri (5)	2	15.50	6.36							
<b>Toplam</b>	112	30.67	7.92							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 22-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 61 ve üzeri yaş grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1.gruptaki öğretmenler programın içeriğini 2 ve 5.gruptaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları saptanmıştır. 2 ve 3.gruptaki öğretmenler ile 5.grup öğretmenleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık 2 ve 3.gruptaki öğretmenler lehinedir.61 yaş ve üzeri öğretmen grubuna göre 31-40 ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin programın içeriğini daha uygun bulduğu saptanmıştır.

#### 4.1.3.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.14.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Özel Eğitim (1)	60	29.83	8.61	<b>G. Arası</b>	206.34	2	103.17			
Sınıf Öğretmenliği (2)	14	29.21	10.20	<b>G. İçi</b>	6758.08	109	62.00	1.66	.194	
Eğitim Bilimleri (3)	38	32.55	5.26	<b>Toplam</b>	6964.42	111				
<b>Toplam</b>	112	30.67	7.92							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim alanı mezunu öğretmenler ile eğitim bilimleri mezunu öğretmenler ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık oluşmamıştır. İçerik konusunda öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum veya kısmen katılıyorum cevaplarını seçmişlerdir. Aralarında anlamlı farklar oluşmamıştır.

#### 4.1.3.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.15.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1-5 (1)	41	34.19	7.49	G. Arası	1069.39	6	178.23			
6-10 (2)	33	28.90	7.74	G. İçi	5895.03	105	56.14			
11-15 (3)	17	26.70	7.95	Toplam	6964.42	111				
16-20 (4)	7	31.28	4.19					3.17	.007	*1-2 1-3 1-7
21-25 (5)	7	30.42	4.96							
26-30 (6)	5	30.40	8.08							
31 üstü (7)	2	21.00	14.14							
<b>Toplam</b>	112	33.99	7.92							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 1-5 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 31 ve üzeri yıl görev süresi grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 1-5 yıl görev süresi grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenler 6-10 ile 31 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere kıyasla programın içeriğinin yeterli olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

#### 4.1.3.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.16.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
I.kademe (1)	36	32.75	6.56	G. Arası	1105.50	4	276.37			
II.kademe (2)	32	30.37	8.39	G. İçi	5858.92	107	54.75			
III. kademe (3)	33	27.15	7.66	Toplam	6964.42	111		5.04	.001	*1-3 4-1 4-2 4-3 4-5
Rehabilitasyon (4)	7	39.28	5.49							
RAM (5)	4	28.50	5.80							
<b>Toplam</b>	112	30.67	7.92							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Programın İçeriği” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; I.kademe grubundaki öğretmenler ile III. Kademe grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu fark I.kademedeki öğretmenler lehinedir. I.kademe öğretmenleri programın içeriğini III. kademe öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. Rehabilitasyon öğretmenleri ile I- II-III. kademe ve Ram görevlisi öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklar ise rehabilitasyon öğretmenleri lehinedir. Rehabilitasyon öğretmenleri içeriği diğer öğretmenlere kıyasla daha uygun bulmuşlardır.

#### 4.1.4. Öğrenme ve Öğretme Süreci Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.4.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.17.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	64	72.79	13.64	1.28	110	.477
	Kadın	48	69.27	15.38			

Tablo 17 incelendiğinde Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. *Öğrenme ve Öğretme*

*Süreci* ( $t[110]=1.281$ ;  $p>.05$ ).Ancak tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik algıları( $X=72.79$ ) kadın öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik algılarından ( $X=69.27$ ) daha olumludur.

#### 4.1.4.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.18.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
22-30 (1)	50	75.62	15.34	<b>G. Arası</b>	2538.02	4	634.50			
31-40 (2)	43	67.69	13.54	<b>G. İçi</b>	20656.83	107	193.05			
41-50 (3)	13	69.46	8.55	<b>Toplam</b>	23194.85	111		3.28	.014	*1-2 1-5
51-60 (4)	4	72.75	8.95							
61 ve üzeri (5)	2	49.00	16.97							
<b>Toplam</b>	112	71.28	14.45							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 22-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 61 ve üzeri yaş grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1.gruptaki öğretmenler öğrenme öğretme sürecini 2 ve 5.gruptaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları saptanmıştır. 1.gruptaki öğretmenlerimiz ders özel ve genel amaçlarına ulaşmak için programa ait haftalık ders saati, yardımcı ve ana kaynak kitabını, ders esnasında kullanılacak materyalleri 2 ve 5.gruptaki öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır. Ayrıca çocuklar için ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırladıklarını, ders işleyiş sürecinde önerilen ipuçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.1.4.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.19.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Özel Eğitim (1)	60	69.31	16.11	G. Arası	566.14	2	283.07			
Sınıf Öğretmenliği (2)	14	71.71	15.96	G. İçi	22628.70	109	207.60	1.36	.260	
Eğitim Bilimleri (3)	38	74.23	10.39	Toplam	23194.85	111				
<b>Toplam</b>	112	71.28	14.45							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim alanı mezunu öğretmenler ile eğitim bilimleri mezunu öğretmenler ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık oluşmamıştır. Öğrenme ve öğretme sürecinde mezun olunan bölüm ile verilen cevaplar arasında tutarlılık oluşmuştur. Cevapların genellikle katılıyorum ve kısmen katılıyorum şeklinde verildiği saptanmıştır.

#### 4.1.4.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.20.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1-5 (1)	41	76.92	15.56	G. Arası	2819.90	6	469.98			
6-10 (2)	33	68.42	12.74	G. İçi	20374.95	105	194.04			
11-15 (3)	17	65.64	15.22	Toplam	23194.85	111				
16-20 (4)	7	71.42	7.63					2.42	.031	*1-2 1-3 1-7
21-25 (5)	7	69.42	10.24							
26-30 (6)	5	72.80	8.55							
31 üstü (7)	2	53.00	22.62							
<b>Toplam</b>	112	71.28	14.45							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 1-5 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 31 ve üzeri yıl görev süresi grubundaki, öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 1-5 yıl görev süresi grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenler 6-10 ile 31 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere kıyasla öğrenme ve öğretme sürecini yeterli buldukları saptanmıştır. 1.grup öğretmenlerin daha baskın olmak üzere genel olarak programın öğrenme öğretme sürecindeki bölümün yeterli olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

#### 4.1.4.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.21.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
I.kademe (1)	36	73.19	11.88	G. Arası	3025.94	4	756.48			
II.kademe (2)	32	71.56	14.55	G. İçi	20168.91	107	188.49			
III. kademe (3)	33	66.03	15.22	Toplam	23194.85	111				*1-3
Rehabilitasyon (4)	7	87.71	11.95					4.01	.005	4-1 4-2 4-3 4-5
RAM (5)	4	66.50	11.21							
<b>Toplam</b>	112	71.28	14.45							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; I.kademe grubundaki öğretmenler ile III. Kademe grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu fark I.kademedeki öğretmenler lehinedir. I.kademe öğretmenleri programın Öğrenme ve öğretme sürecini III. kademe öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. Rehabilitasyon öğretmenleri ile I- II-III. kademe ve Ram görevlisi öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklar ise



rehabilitasyon öğretmenleri lehinedir. Rehabilitasyon öğretmenleri öğrenme ve öğretme sürecini diğer öğretmenlere kıyasla daha uygun bulmuşlardır.

#### 4.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Süreci Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.5.1. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.22.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	64	29.32	5.50	2.52	110	.105
	Kadın	48	26.37	6.88			

Tablo 4.22. incelendiğinde Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Ölçme ve Değerlendirme Süreci ( $t[110]=2.522$ ;  $p>.05$ ). Ancak tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algıları ( $X=29.32$ ) kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algılarından ( $X=26.37$ ) daha olumludur.

##### 4.1.5.2. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “yaş” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.23.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
22-30(1)	50	29.54	6.76	G. Arası	336.23	4	84.05	2.22	.071	*1-2
31-40(2)	43	26.55	5.92	G. İçi	4040.33	10	37.76			
41-50(3)	13	27.23	4.12	Toplam	4376.56	11				
51-60 (4)	4	31.50	6.13			1				
61 ve üzeri (5)	2	22.00	2.82							
<b>Toplam</b>	112	28.06	6.27							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 22-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1.gruptaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecini 2.gruptaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları saptanmıştır. 1.gruptaki öğretmenlerimiz ölçme değerlendirme araç ve gereçlerinin uygunluğunu, öğretmene rehberlik etme seviyesini, öğretme ve öğrenme faaliyetleri esnasında tutarlılığını 2.grup öğretmenlerine göre daha yeterli buldukları saptanmıştır. Diğer gruplardaki öğretmenler arasında belirgin farklar oluşmamış ve genellikle katılıyorum ya da kısmen katılıyorum seçeneklerini işaretleyerek ölçme değerlendirme bölümünün program için uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

#### 4.1.5.3. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “mezun olunan bölüm” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.24.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Özel Eğitim (1)	60	27.33	6.82	G. Arası	74.436	2	37.21			
Sınıf Öğretmenliği (2)	14	28.35	6.54	G. İçi	4302.12	109	39.46	.943	.393	
Eğitim Bilimleri (3)	38	29.10	5.19	Toplam	4376.56	111				
<b>Toplam</b>	112	28.06	6.27							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim alanı mezunu öğretmenler ile eğitim bilimleri mezunu öğretmenler ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık oluşmamıştır. Ölçme değerlendirme sürecinde mezun olunan bölüm ile verilen cevaplar arasında tutarlılık

oluşturmuştur. Cevapların genellikle katılıyorum ve kısmen katılıyorum şeklinde verildiği saptanmıştır.

#### 4.1.5.4. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “görev süresi” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 25**

**Tablo 4.25.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1-5 (1)	41	29.95	7.06	<b>G. Arası</b>	398.91	6	66.48			
6-10 (2)	33	27.00	5.50	<b>G. İçi</b>	3977.64	105	37.88			
11-15 (3)	17	25.29	6.61	<b>Toplam</b>	4376.56	111				
16-20 (4)	7	27.85	3.38					1.75	.116	*1-2 1-3
21-25 (5)	7	28.14	3.80							
26-30 (6)	5	31.00	5.83							
31 üstü (7)	2	23.50	4.94							
<b>Toplam</b>	112	28.06	6.27							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev süresi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; 1-5 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler ile 6-10, 11-15 yıl görev süresi grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu farklılığın 1-5 yıl görev süresi grubu öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenler 6-10 ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenlere kıyasla ölçme ve değerlendirme sürecini yeterli buldukları saptanmıştır. 1.grup öğretmenlerin daha baskın olmak üzere genel olarak programın ölçme ve değerlendirme sürecindeki bölümün yeterli olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

#### 4.1.5.5. Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu, “görev yapılan kademe” değişkenine ilişkin bulgular ve yorumları

**Tablo 4.26.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
I.kademe (1)	36	29.0278	5.92	G. Arası	528.12	4	132.03			
II.kademe (2)	32	28.3125	6.80	G. İçi	3848.44	107	35.96			
III. kademe (3)	33	25.6061	5.37	Toplam	4376.56	111				*1-3
Rehabilitasyon (4)	7	34.4286	5.91					3.67	.008	4-1 4-2 4-3 4-5
RAM (5)	4	26.5000	4.12							
<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>28.0625</b>	<b>6.27</b>							

Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeğinin “Ölçme ve Değerlendirme Süreci” alt boyutu görev yapılan kademe değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; I.kademe grubundaki öğretmenler ile III. Kademe grubundaki öğretmenler arasında anlamlı derecede farklılık vardır. Bu fark I.kademedeki öğretmenler lehinedir. I.kademe öğretmenleri programın ölçme ve değerlendirme sürecini III. kademe öğretmenlerine göre daha yeterli bulmuşlardır. Rehabilitasyon öğretmenleri ile I- II-III. kademe ve ram görevlisi öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklar ise rehabilitasyon öğretmenleri lehinedir. Rehabilitasyon öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sürecini diğer öğretmenlere kıyasla daha uygun bulmuşlardır.

## 4.2. Öğretmen Görüşme Formu Bulgular ve Yorumları

### 4.2.1. Programın Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri

**Tablo 4.27.** III. Kademe DKAB dersi öğretim programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
Olumsuz(f=6)	Teknolojik Eksiklik (f= 4), Aile katılımı(f=1), Seviyeye uygunluk(f=4), Materyal donanım (f=3), Bireysel İhtiyaçlar (f=5).
Olumlu(f=3)	Toplumsal Uyum(f=1), Ahlaki Değerler(f=3).

Katılımcıların görüşlerine göre tespit edilen öğretmenlere ait program değerlendirme cevapları daha çok olumsuz (f=6) olmuştur. Öğretmenler programı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olmadığı, materyal donanımı açısından zengin olmadığı, öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, aile katılımını dahil etmediği, teknolojik entegrasyon bakımından zayıf olduğu gibi konularda eksik bulmuşlardır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö4: "III. Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programını oldukça eleştirel bir şekilde değerlendiriyorum. Programın öğrencilere ahlaki değerleri ve etik kuralları öğretme amacını yerine getirme konusundaki başarısı, oldukça sınırlıdır. Programın içeriği genellikle öğrenciler tarafından sıkıcı bulunur ve yaşamlarıyla bağlantı kurma zorluğu yaşarlar. Ayrıca, programın farklı inançlara ve kültürlerle saygıyı teşvik ettiğini söylemek zordur, çünkü genellikle bir dini inanç veya perspektife odaklanır ve diğerlerini ihmal eder. Öğrenciler bu dersi zorunlu olarak aldıkları için, motivasyonlarını kaybederler ve gerçek dünyadaki uygulama ile bağlantı kurma fırsatı bulamazlar. Programın daha ilgi çekici, öğrenci merkezli ve eleştirel bir yaklaşım benimsemesi gerekiyor, aksi takdirde etkisi oldukça sınırlı kalacaktır."

Ö6: Öncelikle, programın içeriği daha basitleştirilmeli ve öğrencilerin anlama seviyelerine uygun hale getirilmelidir. Soyut kavramlar yerine, günlük yaşamlarına daha fazla odaklanan örneklerle zenginleştirilmelidir.

Olumlu (f=3) görüş belirten öğretmenler ise programı Türk aile yapısına uygun bulduklarını ve toplumun gerçekliğiyle uyduğu konusuna değinmişlerdir. Programın milli ve manevi değerleri öğretme amacı güttüğünü ve yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "III. Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, öğrencilere etik değerler, kültürel anlayış ve insan ilişkileri hakkında önemli bilgiler sunuyor. Ancak programın daha fazla öğrenci katılımını teşvik edecek etkileşimli öğretim yöntemlerine daha fazla odaklanması gerektiğini düşünüyorum."

#### **4.2.2. Programın Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

**Tablo 4.28.** Özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının amaçlarına yönelik görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
Tutarlı(f=6)	Kazanımlara Uygunluk (f= 3), Özel Amaçlarla Tutarlılık (f=2), Seviyeye uygunluk(f=3),
Tutarsız(f=3)	Seviyeye uygunluk(f=4), Kazanımlara uygunluk(f=3).

Katılımcıların görüşlerine göre tespit edilen öğretmenlere ait programın amaçlarına yönelik görüşler genellikle programın tutarlı (f=6) olduğu yönündedir. Tutarlı şeklinde düşünen öğretmenler programın kazanımlara uygun olduğunu, özel amaçlarla tutarlı olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Ö1: Özel eğitim 3. kademe DKAB dersi öğretim programının amaçları oldukça tutarlıdır. Genel amacı, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarını anlamalarına, bu sorunlarla başa çıkmalarına ve toplumda daha iyi bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken, toplumlarına da olumlu bir şekilde katkı sağlar. Amaçlar genel olarak tutarlıdır ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır.*

*Ö6: Programın amaçları gayet güzel hazırlanmıştır. Zaman zaman kazanımı zor olsa da Öğrencilere hazırlanan BEP'ler ile kazanımı kademeli olarak gerçekleştirebilmektedir.*

Programın amaçlarının tutarsız (f=3) olduğu yönünde görüş belirten öğretmenler ise seviyeye uygun olmadığını ve kazanımlara uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Ö7: Bu programın genel amaçları elbette önemlidir, ancak bazen öğrencilerinin ihtiyaçları çok daha karmaşıktır. Program, bu öğrencilerin her birinin benzersiz ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayabilir. Ayrıca, bu programın uygulanmasının, öğrencilerin yaşadığı zorlukları çözmek yerine, bazen daha fazla soruna sebep olabilir. Öğrencilere dini konularda genellikle temizlik ve ahlak bilgilerinin verilmesi dini bilgilerden daha önemlidir diye düşünmekteyim.*

Ö5: Amaçların öğrenciler için oldukça zor olduğunu düşünmekteyim. Amaçları çok basit almak ve BEP ile daha da basit hale getirmek gerekir. Özellikle soyut konulara özel öğrencilerde hiç girmemek gerekiyor fakat toplum yapımız sanırım buna müsait değil.

#### 4.2.3. Programın İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

**Tablo 4.29.** Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi programının içeriğine yönelik görüşleriniz nelerdir?  
Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
Uygun(f=4)	Yaş (f= 4), Gelişim (f=2), Seviye (f=1),
Uygun değil(f=5)	Seviyeye uygunluk(f=2), Kazanımlarla tutarlılık(f=3).

Katılımcıların görüşlerine göre tespit edilen programın içeriğine yönelik görüşler genellikle içeriğin uygun olmadığı (f=5) yönündedir. İçeriği eleştiren öğretmenler genellikle içeriğin seviyeye uygun olmadığı ve kazanımlarla tutarlılık göstermediğini savunmuşlardır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Özel eğitim iş uygulama okullarında orta ve ağır düzey öğrenciler bulunduğu için bu öğrencilerin DKAB konularını anlamalarını mümkün görmüyorum. Açıkçası bu derste sadece temizlik ve günlük yaşam becerilerinin işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö5: Özel eğitim iş uygulama okullarında orta ve ağır düzey öğrenciler bulunduğu için bu öğrencilerin DKAB konularını anlamalarını mümkün görmüyorum. Açıkçası bu derste sadece temizlik ve günlük yaşam becerilerinin işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

İçeriğin uygun (f=4) olduğu yönünde görüş belirten öğretmenler ise içeriğin öğrencilerin yaş, gelişim ve seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö6: Öğrencilerin yaşlarına baktığımızda konuların onlar için gayet işlenebilir ve uygulanabilir olduğunu görmekteyiz. Zaten yaşanan çevre dolayısıyla öğrencilerin

dine ve dini konulara ayrı bir hassasiyetleri bulunmaktadır. Akademik anlamda çok geride olan öğrenciler bile dkab dersinde daha bir ayrı çabalıyorlar.

Ö8: İçeriğin uygun olduğunu şu açıdan düşünüyorum: Özel eğitimde içerik ne kadar ağır olursa olsun öğretmenin basitleştirebileceği bir BEP silahı elinde. İçeriği kendisi sadeleştirebilir ve kazanımı da kendisi belirleyebilir. Bu yüzden içerik uygun veya değil tartışmalarını yersiz bulmaktayım. Özel eğitimde bütün içerikler öğretmene göre şekillenip öğrenciye uygun hale getirilebilir.

#### 4.2.4. Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Tablo 4.30.** Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
Yeterli(f=1)	BEP Hazırlanması (f=1),
Geliştirilmeli(f=8)	Sınıf Ortamı(f=5) Teknolojik yeterlilik(f=2), Materyal Donanımı(f=3).

Katılımcıların görüşlerine göre tespit edilen III. Kademe dkab dersi öğrenme öğretme sürecine ilişkin yönelik görüşler çoğunlukla geliştirilmeli (f=8) yönündedir. Gelişmesi gerektiği düşünülen bölümler sınıf ortamı, teknolojik yeterlilik ve materyal donanımı başlıklarıyla belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö3: *Din kültürü dersi gibi özellikle soyut konuların çokça olduğu bir ders için konuların anlaşılması ve özel eğitim öğrencilerinin seviyesine inilebilmesi için konuları somutlaştırmak ve materyal donanımını çeşitlendirebilmek gerekiyor. Din kültürü dersi için bakıldığında müthiş derecede materyal eksikliği kendisini gösteriyor.*

Ö7: *Din kültürü dersinde beden eğitimi ya da müzik gibi derslere nazaran farklı bir sınıf ortamı yok. Özel eğitim için din kültürü alanında hazırlanan çok teknolojik argüman da bulunmamaktadır. Öğretmenin insiyatifinde gelişen bir süreç olarak işlenen ders olmaktan öteye geçememiştir.*

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterli (f=1) olduğu yönünde görüş belirten katılımcılar öğrenme öğretme sürecini öğretmenin halletmesi gerektiğini, BEP



hazırlayarak üstesinden gelinemeyecek bir durum olmadığını beyan etmektedirler. Bu temaya ilişkin görüş aşağıda sunulmuştur:

Ö8: *Öğrenme öğretme sürecine program yön vermek istese de bu konuda ana karakter öğretmendir. Özel eğitim konusunda zaten müfredat bize BEP gibi mükemmel bir olanak sağladığı için kullanılacak materyali, istediğiniz yöntem ve tekniği seçmekte özgürsünüz. Dersi ve konuyu şekillendirmek tamamen sizin elinizdedir. Bu konuda programı eksik ve yetersiz bulmak basite kaçmak olur diye düşünüyorum.*

#### 4.2.5 Programın Ölçme Değerlendirme Bölümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

**Tablo 4.31.** Özel eğitim III. Kademe DKAB dersi öğretim programının ölçme değerlendirme bölümüne ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
Yeterli(f=9)	Uygun (f=2) Basit (f=1), Anlaşılır (f=2), Tutarlı (f=7).
Geliştirilmeli(f=0)	

Katılımcıların görüşlerine göre tespit edilen programın ölçme değerlendirme bölümüne dair görüşler yeterli (f=9) olduğu yönündedir. Katılımcılar ölçme değerlendirme bölümünü basit, sade, anlaşılır, özel ve genel amaçlarla tutarlı ve kullanılan ölçme araçlarını uygun bulmuşlardır. Bu temaya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö8: *Programdaki ölçme ve değerlendirme bölümü zihinsel engelli öğrenciler için uygundur. Ölçme ve değerlendirme kısmında yapılan açıklamalar gayet yeterli ve anlaşılırdır. Zaten belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı düzenli aralıklarla değerlendirilmektedir.*

Ö9: *Özel eğitimde zaten haftalık ilerleme ve aylık ilerleme formları ile ölçme değerlendirme sorularını basite indirgeyebiliyoruz. 2 ay sonra ulaşılabilecek hedefi haftalık aralıklara bölüp ilerlemeyi çocuğun öğrenim hızına göre ayarlayabiliyoruz. Programı bu konuda yetersiz bulmak yanlış olur. Tam olarak yeterli de diyemeyiz fakat kesinlikle yetersiz değil.*

#### 4.2.6. Program Üzerine Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri

**Tablo 4.32.** Özel eğitim III. Kademe DKAB dersinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sorusuna ait öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar
İçerik(f=6)	Soyut konu(f=4), Sadelik(f=2),
Süreç(f=3)	Materyal(f=3).

Katılımcıların DKAB dersi esnasında yaşamış olduğu sıkıntılar genel olarak içerik (f=4), ve süreç (f=3) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar amaçlardan bazılarının üst düzey olduğunu, konuyu kavrayabilecek öğrenci düzeyine sahip olunmadığını, içerik bakımından soyut konulara çok fazla yer verildiğini ve süreç anlamında materyal eksikliğinin çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

*Ö2: Özel eğitim uygulama okullarında okuyabilecek öğrenciler rehberlik araştırma merkezlerince orta ve ağır düzeyde tanımlanan öğrencilerdir. Bu sebepten öğrencilerimizin bırakın soyut konuları anlamayı el yüz yıkama gibi günlük yaşam becerilerinde dahi sıkıntılar yaşamaktayız. Öğrencilerimizin birçoğu konuşamamakta, birçoğunun konuştuğu anlaşılmamakta, bazıları bedensel anlamda engelli ve bazıları da çoklu engele sahip öğrenciler. Hal böyle iken bu öğrencilere imanın anlamını bilir gibi aşırı derecede soyut bir amacı almak yanlış bir eylem olur kanaatindeyim. Öğrencilerimize günlük yaşamla ahlaki konuları ilişkilendirip kavrayabileceği konulardan başka soyut konular amaç olarak belirlenmemelidir.*

*Ö5: Öğrencilerimizin ders esnasında konuları anlayabilmeleri için somutlaştırılmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle materyal anlamında din kültürü dersinde ders kitabından başka bir materyal elimizde olmuyor. Bakanlığımızın göndermiş olduğu materyaller genellikle matematik özellikle sayılar ile ilgili olmaktadır. Eğer materyal donanımı karşılanabilirse daha güzel ders işlenebilir diye düşünüyorum.*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu aşamasında aşamasında anket ve öğretmen görüşlerinin analizi çerçevesinde programın uygunluk, işlevsellik ve yeterlilik sonuçlarına yer verilecektir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre özel eğitim mezunu olan öğretmenler dersin özel ve genel amaçlarını uygun bulmakla birlikte programa yönelik eleştirel tavır takınmışlardır. Eleştirel tutumların ana gerekçesi DKAB konularının genellikle soyut içerikler barındırmasından ve programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etme yetisinin eksik olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde program orta düzeyde yeterli ve uygun görülmüştür. Programın günlük hayatta kullanılan pratik amaçlara yer vermesi gerektiği savunulmuştur. DKAB dersi öğretim programının diğer derslerin öğretim programıyla iç içe disiplinler arası yaklaşıma uygun bir çerçevede hazırlanması gerektiği genel kanaat olmaktadır. Öğretim programındaki amaçların öğrencilerin anlayabilmesini kolaylaştıracak materyallerle desteklenmesi gerektiği ve seçilen amaçlar için örnek öğretim yöntem ve tekniklerinin birden fazla olacak şekilde öğretmene rehberlik etmesinin gerektiği savunulmuştur.

DKAB dersi öğretim programı III. Kademe öğrencileri için uygun bulunmakla birlikte, özel eğitim mezunları genellikle materyal eksikliklerine ve konuların somutlaştırılmasındaki eksikliklere değinmişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan analize göre ise bazı öğretmenlerin dersin öğretim programının çok ağır olduğu ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bu amaçlara uygun hareket edemeyecekleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin önceliklerine göre bir program hazırlanması gerektiğini,

özbakım becerilerine ve günlük yaşamda kullanılabilir işlevsel amaçlara öncelik verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Görüşmelerde ölçme ve değerlendirme kısmını genellikle yeterli bulan öğretmenler ankette öğrenciler için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin gelişmesi gerektiğini izah etmişlerdir.

Duzcu (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre doğrudan DKAB dersi için olmasa da öğretmenler, programın açıklamalar bölümünün yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Genel amaçlar özel eğitim ilkeleri ile uyumlu bir şekilde açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş, ayrıca genel amaçların hedef kitle için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, programda öğretim yöntemleri, teknikleri ve materyaller konusunda yeterli öneri bulunmadığını vurgulamışlardır. Akkuş (2007) da araştırmasında eğitim programında belirtilen içeriği uygulamaya aktaracak kitap ve materyallerin olmaması gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmanın neticesine göre özel eğitim III. kademe DKAB dersi öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında programın genel ve özel amaçlarının, içeriğinin, öğretim sürecinin ve ölçme değerlendirme aşamasının çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet ve yaşa göre anlamlı derecede farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Demografik özelliklerden mezun olunan bölüm, görev yapılan kademe ve mesleki kıdemleri dikkate alındığında ise anlamlı derecede fark olmamakla birlikte farklı düşüncelerin olduğu gözle çarpmıştır.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre öğretim programı incelendiğinde ise görev süresi değişkenine göre öğretim programının uygunluğunda herhangi bir sorun bulunmamıştır. Görev süresi az olan öğretmenler programı daha uygun bulmuşlardır. Tecrübeli öğretmenler ise programı uygun bulmakla birlikte programın eksikliklerini dile getirmişlerdir. Programın genel amaçlarının öğrencilerin kavrama düzeylerine çok uzak olduğunu, programın basite indirgenmesi gerektiğini, DKAB dersinin içsel süreçler gerektirdiğini ve öğrencilerin somuttan soyuta geçiş aşamasında çok fazla zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Fırat'ın (2010) eğitilebilir zihin engelli öğrencilere yönelik hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler dersi programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında hedeflerin öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olan bilgiler olmadığı gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Dinçer (2016) de programın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe ve kurumlara göre değerlendirme yapıldığında; programın genel ve özel amaçlarını uygun buldukları görülmüştür. Rehabilitasyon öğretmenleri diğer kurumlardaki öğretmenlere göre programı çok daha yeterli bulmuşlardır. Bu durum şöyle bir saptamayı beraberinde getirmektedir; Rehabilitasyon öğretmenleri genellikle Türkçe, matematik gibi akademik derslerde çalışmalar yaptıkları için DKAB dersi öğretim programını uygulama okullarında ve liselerde görev yapan özel eğitim öğretmenleri kadar doğru yanıtlayamayabilmektedirler. Aynı durum rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenler içinde geçerlidir. Bu noktada uygulama okullarında ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin kıstas alınması daha tutarlı sonuçlar verecektir. Dersin pratikteki uygulamalarını yapan öğretmenlerin görüşleri araştırma için daha bağlayıcı donelerdir.

Genel olarak programa bakıldığında, özel eğitim III. kademe DKAB öğretim programı, programın uygulayıcısı öğretmenler tarafından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Programın geliştirilmesi gereken bazı noktalarından söz edilmiştir. Programın dersin içerdiği konular itibari ile kolay hazırlanamayacak bir program olduğu, konuların genellikle soyut bağlamda olduğu uygulayıcılar tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bu noktada geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu kabul etmişlerdir.

## **5.2. Öneriler**

1. DKAB dersinin konularının özel eğitim öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak hazırlanması ve basamaklandırılması gereklidir.
2. Öğretmen görüşlerinde sıkça belirtilen özel eğitim öğrencilerinin konuları anlamasında materyallerin çok önemli bir yeri vardır. Materyaller konuları somutlaştırmak için kullanılmaktadır. DKAB dersi ise en çok soyut konunun yer aldığı fakat en az materyalin kullanılabilirdiği ders olarak gözükmektedir. Bu noktada var olan materyal tedarikinin sağlanması ve yeni materyal tasarım ve gelişiminin sağlanması gerekmektedir.

3. Konuların günlük hayatla bağlantılarının sistematik bir şekilde kurulması ve kalıcılığın sağlanması temel amaç olmalıdır.
4. DKAB dersindeki normal gelişim gösteren bireylerin dahi anlamakta zorlanabileceği konuların, özel eğitim dersi öğretim programının içeriğinden çıkarılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini ölçmek çeşitli ölçme değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
6. Öğretim programı doğrultusunda her öğrenci için bireysel öğrenme hedefleri belirlenmelidir. Bu hedefler öğrencilerin güçlü yanlarını desteklemeye, zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
7. Öğrencilerin dini konuları daha iyi anlamaları için çoklu duyu organlarına hitap edilmeli ve resim, grafik, ses, video gibi materyaller sıklıkla kullanılmalıdır. Öğrencilerin günlük hayatta ilişkilendirebileceği materyallere yer verilmesi daha uygun olacaktır.
8. Öğrencilerin öğrenme sürecine teknolojiyi entegre etmek dersi etkileşimli hale getireceği gibi motivasyonları da artıracaktır.

## KAYNAKÇA

- Abedi, J.,&Levine, L. (2013). AssessmentandAccommodation of English Language LearnerswithDisabilities. *Review of Research in Education*, 37(1), 289-325.
- Akar, H. (2013). Öğrenme stilleri ve eğitim öğretim sürecindeki yeri. *TurkishStudies*, 8(3), 357-366.
- Akçamete, G.A. ve Diğerleri (E.2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (Üçüncü Baskı). Kök Yayıncılık.
- Akkus, N. (2007). Orta Düzeyde ÖğrenmeYetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İlköğretimEğitim Programına İlişkinÖğretmenGörüşlerininDeğerlendirilmesi. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aksoy, B. (2001). *Eğitsel eleştiri*. Pegem A Yayıncılık.
- Alptekin, P. (2005). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İçin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ankara: Resmi Gazete, 06.06.1997/23011.
- Aral, N, Gürsoy F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Babacan, T. (2016). Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretiminin Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, İ. (2015). Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bock, S. J.,&Hiester, M. A. (2008). IndividualizedEducation Programs (IEPs): WhatParentsNeedtoKnow. *Pediatrics in Review*, 29(7), e27-e34.
- Bursalıoğlu, Z., Akmanoğlu, N., & Sarı, M. (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanılarak Özel Eğitim Alanında Gerçekleştirilen Araştırmaların İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 783-796.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel Engellilerin Eğitim Amaçları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. Diken, İ.H. (2005), *Özel Eğitime Giriş*, Kök Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth Edition)*. Pearson Education, Inc. Boston, USA.
- Çelik K (2018) Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çetin, E., Sarıdoğan, E., & Gündoğdu, K. (2018). Eğitsel Eleştiri Modeline Göre İşaret Dili Dersi Programının Değerlendirilmesi. Özet Bildiri. Afyon.
- Çiftçi, A. (2020). Özel eğitim öğrencilerinin öğrenme sürecine katılımlarının artırılması için öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmesi gerektiği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (63), 75-87.
- Çokal, Y. (2012). Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Süreci. Türk Özel Eğitim Dergisi, 12(1), 59-78.
- Demirel, Ö. (2006). Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dereli, F. (1987). *Eğitilebilir Geri Zekâlılar Türkçe Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DİE (2002). Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye Özürlüler Araştırması*, Web:<http://www.eyh.gov.tr/tr/html/8240/Turkiye+Ozurluler+Arastirmasi> 23 Mart 2014'de alınmıştır.
- Diken, İ. H., & Atik, A. (2018). Özel Eğitim Alanında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları: İzmir İli Örneği. Turkish Journal of Special Education, 1(1), 31-43.
- Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam - Girdi - Süreç - Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, A. M. (2016). İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dogan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.



- Duzcu, G. (2015) Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation Of School Programs*. Macmillan Publishing: New York
- Eisner, E.W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and The Enhancement Of Educational Practice*. Prentice Hall: Ohio.
- Eraut, M. (2014). *Informal Learning in the Workplace*. London: Routledge
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2013). *Eğitim programı geliştirme [Development of educational programs]*. Pegem Akademi.
- Eripek, E. (2003). *Zihinsel Engellilik*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Etscheidt, S. (2011). *The Individualized Education Program Process*. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 97-101.
- Fırat, T. (2010). "Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.
- González, J., Gallo, P., & Páez, M. (2019). *Design of a competency-based educational program in the field of medical education*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 373-377.
- Gronlund, N. E. (2014). *Assessment of Student Achievement*. New York: Pearson
- Gündogan, S. G. (2002). *Bakanlığımızca Yürütülen Özel Eğitim Hizmetleri, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Sayı: 27*
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Altın, M., & Şimşek, K. E. (2015). *Uygulamalı Elektronik Pazarlama Dersi Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi*. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 3 (sf. 63-81)
- Gürgür, H. (2001). *İşitme Engelliler ilköğretim Okulunda (I.Kademede) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri* *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity, 13, (1), 1-6. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. (1948). Web: <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/>, 16 Kasım 2022'de alınmıştır.
- İzci, E. (2018). Engelli bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Amasya örneği. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists in: P.W.Jackson, (Ed.) Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association, Part 1, Macmillan: New York.
- Johnson, M., Johnson, C., & Smith, M. (2019). Design and implementation of an innovative competency-based education program. Journal of Professional Nursing, 35(6), 441-445.
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, H. (2012). "Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Katz, L. G., & Michael, J. A. (1993). Promoting Active Learning in Higher Education: A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Greenwood Publishing Group.
- Kırcaali-İftar, G. (1998) Özel Eğitim Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. No: 561. Eskişehir
- Kısakürek, M.A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1), 45-53.
- Kilinc, A., & Cakiroglu, J. (2015). The effectiveness of teachers' Professional development on improving students' achievement in the field of science. Journal of Education and Practice, 6(13), 149-157.

- Kime, D.B. (2008). Outdoor Adventure Education Instructor Teaching in Postsecondary Education Settings: Educational Connoisseurship and Criticism Case Studies in Canada, New Zealand, And The United States. Ph.D., University Of Denver: Colorado.
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory Into Practice* 25 (1), 31-35.
- Kocabatmaz, H. (2011), Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi
- Köse, E. (2019). Özel Eğitim Öğrencilerinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Kullanımının Öğrenme Başarısı ve Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krebs, K., Vrabc, J., & Price, K. (2020). The impact of effective teaching practices on student achievement in an online learning environment. *Journal of Online Learning Research*, 6(3), 301-316.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi - Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitsel Eleştiri Modeliyle Sınıf Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Programının Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6(1), 106-114.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marshall, J., Streedain, R. C. And Zavagno, P. W. (1992). Curricular theorizing: Stories from the ground up. *Educational Leadership*, 3 (3), 264-269.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- MEB (2002) Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara. [https://orgm.meb.gov.tr/\(2023-2023](https://orgm.meb.gov.tr/(2023-2023) Öğretim yılı)
- MEB (2010) *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*, Ankara.
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (2018) <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>  
Erişim tarihi: 14.04.2023
- MEB, Mevzuat (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

- MEB, Mevzuat (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Ankara: Resmi Gazete, 06.06.1997/23011.
- MEB, Mevzuat (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 31.05.2006/26184.
- Metseffel, K. R., & Michael, J. A. (1990). The student-centered paradigm: An analysis and critique. *The Journal of General Education*, 39(2), 105-122.
- Miller, U.C; Test, D.W, A Comparison of Constant Time – Delay and Most – To – Least prompting in Teaching Laundry Skills To Students With Moderate Retardation. *Education and Training in the Mental Retardation*, (1989).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Din Kültürü veya Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Pearson Education Inc.: Boston
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özçelik, H. (2016). Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Özdemir, S.M. (2009). *Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi*.
- Özdemir, Ş. (2017). *Özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). İkinci Bölüm - Temel İlkeler ve Amaçlar - Özel eğitimin Temel İlkeleri - Madde 5. Resmi Gazete, Sayı: 30374. Karar: 2012
- Özer, Z. (1995) *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nın içerik ögesini mezun görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgür, İ. (2015). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patton, Quinn M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum Theory*. United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Lunenburg, F. C. (2011). *Theorizing about curriculum: Conceptions and definitions*.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sanioğlu, A. (1992). *İlkokullarda Beden Eğitimi Programını Geliştirilmesi "Alt Özel Sınıflardaki Eğitilebilir Geri Zekâlı Öğrencilerin Programları"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association.
- Scriven, M. (2007). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). SAGE Publications.
- Scriven, M., & Coryn, C. L. S. (2013). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach*. Springer Science & Business Media.
- Sedlak, R. A. ve Sedlak, D. M. (1985). *Teaching the Educable Mentally Retarded*, USA: State University of New York Press.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sıcak, A., & ve Arsal, Z. (2013). 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Ünitesinin Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 1, 157-175.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (10. baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Stufflebeam, D. L. (1971). Evaluation models. *Review of educational research*, 41(1), 103-123.
- Stufflebeam, D. L. (1971). Evaluation models. *Review of educational research*, 41(1), 69-97.

- Sweitzer, V., & King, M. (2018). Continuous improvement of academic programs: A model for transformational change. *Innovative Higher Education*, 43(5), 401-414.
- Tosun, C., Doğan, R., Korkmaz, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, F., & Güçlü, M. (2021). *Özel Eğitim*. Pegem Akademi.
- Turan, Y. (2016). 11'inci Sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2010). *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uzun, G. (2004). *Eğitim Uygulama Okulları Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"* (Dördüncü baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. İçinde A.Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (sf.3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Wang, J., Liu, S., & Wang, Q. (2018). *Designing and implementing competency-based education programs for undergraduate students*.
- Weenie, A. (2008). *Curricular theorizing from the periphery*. *Curriculum Inquiry*, 38, 5.
- Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Guelph, Ontario: University of Guelph Publications.
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey*. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No. ED 419 846).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Dokuzuncu baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldız, Ö. T. (2018). *Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama*. In U. Ş. Tekin, E. D. Kırcaali-İftar, & Ö. T. Yıldız (Eds.), *Özel Eğitimde Yeni Yönelimler* (pp. 39-54). Ankara: Pegem Akademi

- Yıldız, S. (2016). *Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulamaları ve Öğretmen Görüşleri*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 13(1), 118-136.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme* (İkinci baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.



## **EKLER**

### **Ek:1 Kişisel Bilgi Formu**

## **ÖZEL EĞİTİM III. KADEME DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ANKETİ**

Sayın Öğretmenim,

Elinizdeki anket, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim İş Uygulama Okulları III. kademesinde uygulanan “DKAB Dersi Öğretim Programı” uygulayıcısı olan siz öğretmenlerin görüşleri alınması amacıyla geliştirilmiştir. Bu anket ile; programın açıklamaları, genel amaçları, özel amaç ve davranışları, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bölümünün etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ankette önemli olan görüşlerinizi doğru bir şekilde belirleyebilmektir. Bu nedenle ankete isminizi yazmanız gerekmemektedir. Sizden beklenen anketteki her ifadeyi dikkatlice okumanız ve ifadeye katılım düzeyinizi uygun seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Anketten elde edilen veriler, bilimsel bir çalışmada kullanılacak, başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fatih GÜN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi



Kişisel Bilgiler		
<b>Cinsiyetiniz</b> <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek	<b>Yaşınız</b> <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> 61 ve Üzeri	
<b>Mezun Olduğunuz Bölüm</b> <input type="checkbox"/> Özel Eğitim <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Eğitim Bilimleri	<b>Mesleki Deneyiminiz</b> <input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21 Yıl ve Üzeri	<b>Görevli Olduğunuz Kademe</b> <input type="checkbox"/> 1. Kademe <input type="checkbox"/> 2. Kademe <input type="checkbox"/> III. Kademe <input type="checkbox"/> Rehabilitasyon <input type="checkbox"/> RAM

		1-Hiç katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen katılıyorum	4-Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
1	Programın açıklamalar bölümü öğretmene rehberlik etmektedir.					
2	Programın açıklamalar bölümünde yeteri kadar öğretim yöntem ve teknikleri önerilmiştir.					
3	Programın açıklamalar bölümünde önerilen öğretim yöntem ve teknikleri zihinsel engelli öğrencilerin öğretimi için uygundur.					
4	Programın açıklamalar bölümünde yeteri kadar materyal önerilmiştir.					
5	Programın açıklamalar bölümünde önerilen öğretim materyalleri zihinsel engelli öğrencilerin öğretimi için uygundur.					
6	Programın genel amaçları özel eğitim ilkeleri ile tutarlıdır.					
7	Programın genel amaçları açık ve anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir.					
8	Programın genel amaçları, özel amaç ve davranışları kapsamaktadır.					
9	Programın genel amaçları zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.					
10	Programın özel amaçları, genel amaçlarla uyumludur.					
11	Programın özel amaçları, davranışları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.					
12	Programın özel amaç ve davranışları somut ve zihinsel engelli öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.					
13	Programın özel amaç ve davranışları ölçülebilir niteliktedir.					

14	Programın özel amaç ve davranışları açık ve anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir.				
15	Programda yer alan özel amaç ve davranışlar, basitten karmaşığa ve kolaydan zora öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.				
16	Programda yer alan özel amaç ve davranışlar, öğretmene kolaylık sağlayacak esnekliktedir.				
17	Programda yer alan özel amaç ve davranışlar, öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevselliktedir.				
18	Programda yer alan konular, özel amaç ve davranışlar ile tutarlıdır.				
19	Programda yer alan “ Temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilecektir” konu içeriği zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.				
20	Programda yer alan “Dinî kavramları doğru anlayıp kullanabilecektir” konu içeriği zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.				
21	Programda yer alan “İslam’ın iman, ibadet ve ahlaki esaslarını tanıyabilecektir” konu içeriği zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.				
22	Programda yer alan “Dinin içtenlik, sevgi, saygı ve inanç gibi değerlerinin olduğunu fark edebilecektir.” konu içeriği zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.				
23	Programda yer alan “İslam dinini ana kaynakları ile birlikte tanımlayabilecektir.” konu içeriği zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.				
24	Programda yer alan konular öğrencinin yaşam becerilerini geliştirici niteliktedir.				
25	Programın içeriği, Din Kültürü dersi beceri alanlarına uygun şekilde hazırlanmıştır.				

26	Programın içeriği, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ve uygulamaya imkân sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.					
27	Programda yer alan oğretim yöntem ve teknikler, zihinsel engelli oğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.					
28	Sınıfta bulunan materyaller (görsel, işitsel, dokunsal araç gereçler vb.) programı uygulamak için yeterlidir.					
29	Oğretim sürecinde yardımcı teknolojilerden (görsel, işitsel, dokunsal araç-gereçler) etkin şekilde faydalanılmaktadır.					
30	Programda yer alan örnek işleniş oğretmene rehberlik etmektedir.					
31	Programda oğretimde kullanılması önerilen ipucu türleri etkin şekilde uygulanmaktadır.					
32	Sınıf ortamı bireysel ve grupla eğitime uygundur.					
33	Program gdlemeyi teşvik etmektedir.					
34	Programa yönelik oğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanıyor.					
35	BEP hazırlanması sürecinde ekipteki tüm üyeler (aile, ilgili oğretmen ve meslek elemanları) işbirliği içinde çalışmaktadır.					
36	Program kapsamında kazandırılması hedeflenen özel amaç ve davranışlar, oğrencilerin performans düzeyleri göz önünde bulundurulurak BEP'e yansıtılmaktadır.					
37	Oğrencilerin BEP'leri doğrultusunda oğretim yapılmaktadır.					
38	Oğrencilerin ğrenme hızları farklılık göstermektedir.					
39	Ozel amaç ve davranışların oğretimi için seçilen etkinlikler uygundur.					
40	Oğretim planlanırken, oğrencinin performans düzeyi ve öğrenme özellikleri dikkate alınmaktadır.					

41	Öğretimin planlanması, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni amaç ve davranışlar ekleyebilecek esnekliktedir.					
42	Öğrencilerin performans düzeyleri aileler ile paylaşılmaktadır.					
43	Ailelere, çocuklara kazandırılması hedeflenen özel amaç ve davranışlar ile ilgili evde yapacaklarına ilişkin bilgi verilmektedir.					
44	Sınıftaki öğrenci sayısı programın uygulanması açısından Yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur.					
45	Programa yönelik hazırlanmış yardımcı ders kitabı zihinsel engelli öğrenciler için uygundur.					
46	Programa ait haftalık ders saati süresi hedeflenen özel amaç ve davranışlara ulaşmak için yeterlidir.					
47	Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı zihinsel engelli öğrenciler için uygundur.					
48	Programdaki ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
49	Ölçme ve değerlendirme bölümündeki, örnek ölçme soruları öğretmene rehberlik etmektedir.					
50	Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı özel amaç ve davranışlarla tutarlıdır.					
51	Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğretme ve öğrenme sürecindeki faaliyetlerle tutarlıdır.					
52	Öğrencilerin değerlendirilmesinde programda belirtilen ölçme değerlendirme araçları yeterli ve uygundur.					
53	Öğrencilerin değerlendirilmesinde programda belirtilen ölçme değerlendirme araçlarından farklı araçlar kullanılmaktadır.					
54	Öğrencilere hedeflenen özel amaç ve davranışlara ulaşma düzeyleri (öğretim öncesi, sırası, sonrası) düzenli aralıklarla değerlendirilmektedir.					