



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Cooperation of Special Education Personnel in Pre-Vocational and Vocational Process: Experiences of Special Education Teacher Candidates

Nilay Kayhan  
Necla Işıkdöğän Uğurlu

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.987474

Received: 26.08.2021

Revised: 02.01.2022

Accepted: 14.02.2022

### Keywords:

Teacher candidate,  
Special education,  
Cooperation,  
Effective teaching skill

### Abstract

Pre-vocational education received by the teachers affects the quality of their practices. Teacher candidates, who received sample practices in the undergraduate education in terms of effective teaching skills, encounter teaching planning, establishing positive communication with the families and students, classroom management, providing teaching effectively, making evaluations taking individual differences into account skills. Besides, effective cooperation between the faculty, school, teacher candidate, and classroom teacher in the institutions where the teacher candidates do practices and observations during their undergraduate education is significant. The study, designed with focus group discussion method in qualitative research method, examines the perception of teacher candidates regarding their cooperation experiences. The study, conducted with 10 teacher candidates in the fall term of the 2019-2020 academic year, was based on the experiences of the participants in effective teaching skills and cooperation concepts regarding the education of the students with special needs in the classrooms where they do practices. The data obtained from the focus group discussion were analyzed with descriptive analysis and turned into findings in "Opinions about the Program, about Professional development, about Faculty-school cooperation, about Qualified personnel" themes. The participants emphasized the fact that diversity must be provided in the school type and level to practice, and the significance of practice teacher training.

## Meslek Öncesi ve Sırası Süreçte Özel Eğitim Personeli İş Birliği: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.987474

Yükleme: 26.08.2021

Düzeltilme: 02.01.2022

Kabul: 14.02.2022

### Anahtar Kelimeler:

Öğretmen adayı,  
Özel eğitim,  
İş birliği,  
Etkili öğretim becerileri

### Öz

Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim, uygulamalarının niteliğini etkilemektedir. Lisans eğitiminde etkili öğretim becerileri yönünden örnek uygulamaları gören öğretmen adayları öğretimi planlama, aile ve öğrenciler ile olumlu iletişim kurma, sınıf yönetimi, öğretimi etkili bir biçimde sunma, bireysel farklılıkları dikkate alır biçimde değerlendirme yapma becerileri ile karşılaşmaktadır. Ayrıca lisans eğitimleri sürecinde uygulama ve gözlem yaptıkları kurumlarda, fakülte, okul ve öğretmen adayı ile sınıf öğretmeni arasındaki etkili iş birliği önem taşımaktadır. Nitel araştırma yönteminde odak grup görüşme tekniği ile desenlenen çalışmada öğretmen adaylarının iş birliği deneyimlerine yönelik algıları irdelenmiştir. 10 öğretmen adayı ile 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş, katılımcıların uygulama yaptıkları sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik etkili öğretim becerileri ve iş birliği kavramlarına ilişkin deneyimleri temel alınmıştır. Odak grup görüşmesi sonunda elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiş, "Programa yönelik, Mesleki gelişime yönelik, Fakülte okul iş birliği, Uzman personele yönelik görüşler" ana temalarında bulgulara dönüştürülmüştür. Katılımcılar, uygulama yapılan okul tür ve kademelerinde çeşitlilik sağlanması ile uygulama öğretmenliği eğitimlerinin önemine vurgu yapmışlardır.

**Sorumlu Yazar:** Necla Işıkdöğän Uğurlu, Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye, [necla\\_idogan@hotmail.com](mailto:necla_idogan@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-1795-0470

Nilay Kayhan, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Türkiye, [nilaykayhan@gmail.com](mailto:nilaykayhan@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-0937-8013

Bu çalışma 6-9 Kasım 2019 tarihinde düzenlenen Ulusal 29. Özel Eğitim Kongresi'nde "Meslek Öncesi ve İşbaşı Sürecinde Özel Eğitim Personeli Arasındaki İş Birliği: Özel Eğitim Aday Öğretmenlerinin Deneyimleri" başlığı ile sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Atf için:** Işıkdöğän Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.

## Giriş

Meslek öncesi süreçte öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adayları tarafından kuramsal olarak kazanılan bilgilerin uygulamaya aktarılıp, teoriğin anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır (Severcan, 2007). Tebliğler Dergisinde (1998), öğretmenlik uygulamalarının amacının

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmaları”

şeklinde belirtildiği görülmektedir. Nitekim öğretmenlik uygulamaları ile öğretmen adayı için kuramsal olarak kazandıkları bilgileri pratik olarak kullanmaya, öğrencilik rolünden öğretmenlik rolüne geçmek için deneyimler kazanmaya ve mesleğiyle ilgili tutumlar geliştirmeye başlaması bakımından önemli bir süreçtir. Bu süreç, öğretmen yetiştirme programlarının her zaman önemli bir boyutunu içermektedir (Conderman, Morin ve Stephens, 2005). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının alandaki uzmanlar ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışmalar yapmaları, hem mesleki gelişim açısından hem de uygulamaların zenginliği açısından çok önemlidir. İş birliğini; ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken ortak karar vermeye gönüllü olarak katılan en az iki eşit taraf arasındaki doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlayan Friend ve Cook (2007), bu ortaklığı gönüllülük esasına dayalı olarak yapmanın önemine değinmiştir. İş birliğinde ortak amaç oluşturmak, olumlu tutum geliştirme ve güven-saygı çerçevesinde ilişkiler geliştirilmesinde etkilidir. Farklı uzmanlık alanlarına sahip eğitimcilerin öğrencilerin başarılarını engelleyen sorunlara çözümler üretmek için gönüllü olarak birlikte çalıştıkları bir süreç olan iş birliği etkinlikleri ile öğrencilere nitelikli eğitim hizmetleri sağlanabilmektedir. Ancak alanda yapılan araştırmalar öğretmen eğitimi programlarında iş birliğinin yeterince ele alınmadığını göstermektedir (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005). Öğretmen hazırlık programlarının hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmen adaylarını iş birliğine hazırlamak için yeterli içeriğe sahip olması gerektiğini belirten Harvey ve diğerleri (2010), bununla ilgili kurs ve saha deneyimlerinin zenginleştirilmesini önermişlerdir. Bu konuda aynı düşünceleri paylaşan Arthaud, Aram, Breck, Doelling ve Bushrow (2007), genel ve özel eğitim öğretmen adaylarının iş birliği becerilerini geliştirmek amacıyla seminerlerin gerekliliğine dikkat çekmenin yanında, öğretmen yetiştirme programlarının ders içeriklerinde iş birliği ve birlikte öğretimin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca alan uygulamalarında öğretmen adaylarının iş birliği ile ilgili çalışmaları gözlemleyemediğini veya uygulayamadığını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının teorik derslerinde aldıkları bilgileri uygulama alanında gözlemleyememesi ve uygulayamaması sonucu etkili öğretim becerilerinde uygun bağlantılar sağlanamayıp güçlükler yaşanmaktadır. Bu konuda araştırmacılar iş birliğine dayalı görevlendirmelerin, saha çalışmalarında teorik bilgilerin iş birliği içerisinde gözlenmesi ve uygulanmasını ve son olarak iş birliği çalışmalarıyla ilgili kursların hem öğretmen adaylarına hem de alandaki öğretmenlere verilmesi gerektiğinin

önemine değinmektedirler (Arthaud, Aram, Breck, Doelling ve Bushrow, 2007).

İş birliği pek çok kişi tarafından doğal olarak gelişen bir süreç olarak tanımlamasına karşın, aslında herkes için doğal olmayan bir durum olmanın yanında iletişim ve iş birliği, okullar bağlamında öğretilmesi gereken bir beceridir (Friend, 2000). Öğretmen adaylarının ve alandaki öğretmenlerin bir arada bulunması iş birliğinin gerçekleştiği anlamına gelmeyip, iş birliği için pek çok becerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu beceriler açık bir şekilde öğretilme, uygulamaya geçirilmelidir. İş birliği içerisinde ders aktarımı, teorik derslerin alanda uygulanması, özel eğitim öğretmen adaylarının danışman öğretmenleri tarafından desteklenmesi ve derslerde öğrenilen kavramların uygulanmasına olanak tanımaktadır (Kilgore ve diğerleri, 2003). Friend (2000), sınıf ortamlarındaki çeşitliliğin iş birliğini bir zorunluluk haline getirdiğini belirterek bir kişinin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli donanımda olamayacağını ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında öğrenci özelliklerinin çeşitlilik göstermesi kültürel olarak duyarlı, öğrenme için evrensel bir planlama yapabilen öğretmenlerin varlığını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda farklı alanlarda özel gereksinimleri olan öğrencilere etkili bir öğretim sunabilmek adına gerek meslek öncesi süreçte öğretmen adaylarının aldıkları dersler (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016; 2017a; 2017b); gerekse meslek içi süreçte öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler büyük önem taşımaktadır. Öte yandan tüm bu düzenlemelerin iş birliğini içermesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının lisans döneminde seçmeli ders olarak almış oldukları İşaret Dili derslerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017b), öğretmen adaylarının işitme engelli öğrencilere daha etkili bir öğretim sunabilmek adına bu dersi almış olmanın mesleki kariyerlerine olumlu katkısı olacağı yönünde görüş bildirdikleri, ayrıca uygulama saatlerinin artırılması ve işitme engelli öğrencilerin devam ettiği okullar, sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılması önerisinde bulduklarını belirtmişlerdir. Tüm bu düzenlemelerde öğretmen adaylarının dersleri teorik ve uygulama esasına göre nasıl alacakları ile öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları gözönüne alınarak, eğitimler sonunda görüşlerinin alınarak izleme değerlendirme çalışmaları da yapılması önerilmektedir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2019). Etkili bir öğretim, farklılaştırılmış öğretim hizmetleri ve olumlu davranışsal destekler gibi pek çok bileşeni içermektedir. Dolayısıyla okullar birbirleriyle yakın çalışmak için özel eğitim öğretmenleri ve farklı alanlardaki uzmanlarla; eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması ve değerlendirilmesi konularında iş birliği içerisinde çalışmalıdır (Friend, 2011).

İş birliği ile öğretim, aynı eğitim ortamında çalışan eğitimcilerin sorumluluk, beceri ve bilgi paylaşımlarını içermekle beraber; aynı ortamda bulunan her eğitimci bu yöntemden aktif olarak yarar sağlamaktadır (Villa, Thousand ve Nevin, 2008). İş birliğinin etkili bir biçimde yürütüldüğü ortamlarda eğitimciler özel gereksinimli öğrenci için eğitim sürecinin tamamını nasıl planlayacakları ve sürdürüleceği hakkında karşılıklı paylaşımlarda bulunmaktadırlar. Ortak sorumluluklar almalarının yanında her çocuğun gelişim özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemlerini de bir arada

kullanabilmektedirler (Solis, Vaughn, Swanson ve Mcculley, 2012; Friend ve diğerleri., 2010). Dolayısıyla eğitimcilerin öğrenci için farklı öğretim yöntemleri seçme, planlama ve uygulama aşamalarında birlikte karar vererek aktif rol almaları ne kadar önemliyse, öğretmen adaylarının da öğretim süreci içerisinde yer almaları, katılmaları ve bilgi paylaşımında bulunmaları o derece önemlidir. Sürece aktif katılım sağlayan öğretmen adayları bu sayede bilgiye ulaşma, ortak bir amaç için bir arada bulunma, kaynak sağlama gibi öğrenciyle ilgili kazanımların yanında iş birliği içinde olduğu öğretmenlerden de birçok deneyim sağlamaktadır (Vuran, 2009). Özel eğitim alanında öğretmen adaylarının bu becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar, uygulama dersleri kapsamında yürütülmektedir. Bu derslerin temel amacı öğretmen adaylarının meslek öncesinde işbirliği ve etkileşim becerileri, güçlüklerle baş edebilme, ekip içerisinde çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, planı uygulama, mesleğe ve uygulamalara karşı olumlu tutum geliştirme şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu süreçte pek çok beceriyi kazandıkları, plan hazırlama ile uygulama arasındaki farkındalıklarının arttığı görülmektedir (Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017). Öğretmen adaylarının uygulama derslerini temel alan araştırmada, bu sürecin önemi ve öğretmenlik mesleğinin nasıl yapılacağı ile ilgili temel becerilerin kazanıldığı belirtilmektedir (Ben-Peretz, 2001). Alanda yapılan çalışmalar ayrıca öğretmen adaylarının eğitiminde ve gelişiminde öğretmenlik uygulamalarının niteliğine dikkat çekmekte, etkili uygulamalar sayesinde mesleğe karşı olan düşüncelerinin, sorumluluk ve paylaşım duygularının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymaktadır (Beck ve Kosnik, 2002; Brooks, 2006). Öğretmenlik uygulamalarının niteliği öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak günümüzde öğretmen adayları ve meslek grubundaki öğretmenler arasında nasıl bir iletişim ve iş birliği olduğu, olması gerektiği konusunda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Blackwell ve Rossetti, 2014). Dayı, Bilgiç, Özdemir Kılıç, Okyar (2019), öğretmen adaylarına iş birliği içinde çalışma becerileri kazandırmak amacıyla verilen dönütlerin etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının iş birliği içinde çalışma performanslarına dayalı dönütlerin, olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt (2017) ise iş birliği öğretim yöntemiyle bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) gelişim süreciyle ilgili olarak yapmış oldukları durum çalışmasında, öğretmen adaylarının iş birliğiyle öğretim etkinlikleri sayesinde öğretim uygulamaları yaptıkları, BEP hazırlama aşamalarını gözlemledikleri, öğrencilerin gereksinimlerine uygun farklı yöntemler belirleyerek uyarlamalar yaptıkları, birbirleriyle etkili iletişim kurdukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının meslek öncesi süreçte iş birliği algılarının irdelenmesi, öğretmenlik uygulamaları sürecinden beklentileri ile uygulamaların niteliğinin artırılması konusunda görüşlerinin incelenmesi ihtiyacından doğan bu çalışma, özel eğitim öğretmenliği lisans programında 2016 yılında yapılan değişikliklerle birlikte ilk mezunların 2019-2020 yılında verildiği yıl planlanmıştır. Bu yönüyle özel eğitim öğretmen adaylarının ilk mezunlarının, IV., VI. ve VII. dönem uygulamalarına ilişkin

deneyimlerini içermektedir. Öğretmen adaylarının gözüyle gerek meslek öncesi gerekse meslekteki öğretmenlerin iş birliği sürecinin irdelendiği bu çalışmanın, öğretmenlik uygulamaları dersleri hakkında bilgi vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Genel amacı, son sınıf özel eğitim öğretmen adaylarının ikinci, üçüncü sınıf uygulama dersleri deneyimlerini de temel alarak mesleki gelişim ve yeterlikler bağlamında meslek öncesi iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi olan bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

***Özel eğitim öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin;***

1. Lisans eğitim programı süresince aldıkları uygulama dersleri (Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem, Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi, Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması I) hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Uygulama derslerinin, öğretmenlikle ilgili mesleki yeterliklerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Uygulama derslerinin etkililiğini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
4. Uygulama okullarında öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasındaki iş birliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Uygulama okullarındaki iş birliğine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Lisans eğitimine eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği VII. dönemde devam eden öğretmen adaylarının meslek öncesi süreçteki uygulama dersleri ve bu derslerin mesleki gelişimlerine katkısı noktasında okullardaki iş birliğine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel desende, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, odak grup görüşme tekniği ile toplanmıştır (Krueger, 2002). Çalışmada katılımcılar, a) Lisans programı özel eğitim öğretmenliği VII. döneme devam etmek, b) IV. Yarıyılta Özel Eğitim Kurumlarında 3 kredilik Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem ve 3. Sınıf bahar döneminde (6.yarıyıl) 3 kredilik Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi derslerini almış, başarı ile tamamlamış olmak, c) Katılımı gönüllü kabul etmek ile d) VII. Dönemde Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması I dersini alıyor olmak koşullarına göre belirlenmiştir. Veriler, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir vakıf üniversitesi eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği lisans programı son sınıfa devam eden 10 öğretmen adayı ile görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Veriler katılımcılarla odak grup görüşme tekniği ile görüşülerek, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Öncelikle birinci araştırmacı tarafından son sınıf öğretmen adaylarına araştırma amacı açıklanmış, katılımın gönüllülük esası olduğu belirtilerek katılımı kabul eden öğretmen adayları belirlenmiştir. Ardından görüşme gün ve saatinin belirlenmesiyle birlikte (10 öğretmen adayının

uygun saati planlanarak), odak grup görüşme tekniği için hazırlıklar yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler, Tablo-1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri (n:10)

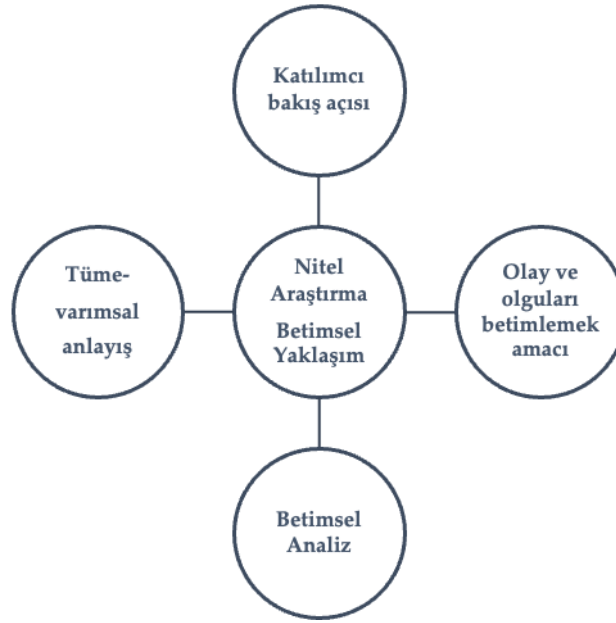
<b>Yaş ortalaması</b>	27
<b>Cinsiyet</b>	f
Kadın	4
Erkek	6
<b>Staja gittiği okul türü</b>	
Özel Eğitim Okulu-1 Kademe	4 (Ö1, Ö2,Ö3,Ö4)
Özel Eğitim Okulu-2. Kademe	4 (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8)
Genel Eğitim Okulu Özel Eğitim Sınıfı	2 (Ö9, Ö10)
<b>Bir önceki mezun olduğu lisans programı</b>	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ö1
Türkçe Öğretmenliği	Ö3
<b>Yakın çevresi ve ailesinde özel gereksinimi olan birey var mı?</b>	
Evet	2 (Ö5,Ö7)
<b>Yakınların özel gereksinim türü</b>	
Otizm	1 (Ö5)
Down sendromu	1(Ö7)
<b>Uygulama okulunda sık karşılaştığı yetersizlik alanı</b>	
ZY	8 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,Ö7,Ö8)
Otizm	6 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7; Ö9)
Down Sendromu	6 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10)
Görme Yetersizliği	3 (Ö4, Ö5,Ö10)
İşitme Yetersizliği	2 (Ö7, Ö10)

Tablo-1’de belirtildiği üzere 4’ü kadın 10 öğretmen adayı katılımcının yaş ortalaması 27 ve iki katılımcı (Ö1-Ö3) daha önce bir lisans programından mezundur. Ö5’in otizm, Ö7’nin ise down sendromu tanısı olan yakın akrabaları bulunurken; 4 öğretmen adayı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) Özel Eğitim Okulu 1 Kademe; 4 öğretmen adayı ise 4 (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) Özel Eğitim Okulu 2. kademe de öğretmenlik uygulama dersini yürütmektedir. 2 öğretmen adayı (Ö9, Ö10) ise Genel Eğitim Okulu Özel Eğitim Sınıfında uygulamaya devam etmektedir. Öğretmen adayları, uygulama okullarında sık karşılaştıkları engel gruplarına yönelik zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu tanısı olan öğrencilerle çalıştıklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Tekniği

Nitel araştırmalarda görüşme, bir olayın olgunun katılımcılar tarafından nasıl algılandığına dair derinlemesine ayrıntılı bir veri sunmaktadır. Görüşme sırasında katılımcıların belirttikleri görüşler, öneriler kapsamlı, bütüncül ve sistematik olarak analiz öncesi kayıt edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Nitel araştırmalarda sosyal bağlama vurgu yapan Patton (2002), odak grup görüşme tekniği ile veri elde edilmesinde etkileşim ile birden çok katılımcıyla görüşmeye izin verme özelliklerine değinmiştir.

Odak grup görüşme süresince ses kaydı toplam süresi 50 dakikadır. Öğretmen adaylarının devam ettiği fakültenin toplantı odasında birinci araştırmacı moderatörlüğünde gerçekleştirilen görüşmelerde ayrıca görüşme notları alınmıştır. Görüşme öncesinde hazırlanarak, katılımcılar için her bir kişiye birer görüşme formu verilmiş demografik bilgileri yazmaları istenilmiş ve kurallar hakkında bilgi verilmiştir. Daire şeklinde oturum düzeninde gerçekleşen görüşmede uzman görüşü alınarak hazırlanan cinsiyet, yaş, uygulamaya devam edilen okul türü, ailede ve yakın çevresinde özel gereksinimi olan birey olup olmama durumuna yönelik demografik bilgiler ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında mesleki gelişimleri ve uygulama öğretmenleri ile fakülte işbirliği, gözlem ve uygulama derslerinden beklentilerini temel alan açık uçlu 8 soru yöneltilmiştir. Betimsel dökümleri yapılan veriler, tümevarımsal bir anlayışla bulgulara dönüştürülmüştür. Çalışmanın katılımcıları Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir vakıf üniversitesinin 4. sınıfında devam eden 10 öğretmen adaydır. Görüşmeler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğretmenlik uygulamalarının beşinci (5) haftasında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, giriş yılı 2016 ve Özel Eğitim Öğretmenliği 2016 lisans programı kapsamında eğitimine devam etmiş katılımcılarla uygulama dersleri temelinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ikinci sınıf bahar döneminde 3 kredilik (T1+U4) 6 AKTS'lik Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem ve 3. Sınıf bahar döneminde (6.yarıyıl) 3 kredilik (T1+U4) 6 AKTS'lik Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi derslerini alan ve 4. sınıfta öğretmenlik uygulamasına en az 5 haftadır devam eden (2019-2020 Güz döneminde) öğretmen adaylarıdır. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı (2016 yılı) Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri 6 kredilik (T2+U8) 15 AKTS'lik bir ders şeklinde dördüncü sınıf güz ve bahar dönemlerinde yürütülmektedir. Odak grup görüşmesi oturumunda meslek öncesi eğitimin genel özellikleri, dersler, teorik ve uygulamaların niteliği, işbirliği, özel gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ortamlarında öğretimin daha nitelikli hale gelmesi amacıyla öneriler irdelenmiş, öğretmen adaylarının mesleki gelişim için alınabilecek önlemler ve yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin betimsel dökümleri yapılmış, okunduktan sonra araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde belirli kategorilere ayırarak sentezleme, ardından örüntülerin ortaya çıkarılması ve verilerde öne çıkan değişkenlerin keşfedilerek, ortak olan görüşlerin belirlenmesi yoluyla bulgulara dönüştürülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analize dayalı olarak çalışmada veriler belirlenen kavramlar çerçevesinde temalara göre kategorize edilmiş, her katılımcının görüşünü içerecek şekilde alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın yaklaşımı ve gerçekleştirilen aşamalara ilişkin özet Şekil-1'de betimlenmiştir.



Şekil 1. Araştırmada benimsenen yaklaşım

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın planlanması, veri toplama, analizi ve bulgulara dönüştürme işlemleri 2019-2020 Eğitim-öğretim yılı Güz döneminde (2019 yılı içerisinde) gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Katılımcıların görüşleri “Programa yönelik, Uzman personele yönelik, Mesleki gelişime yönelik, Fakülte okul iş birliğine yönelik görüşler,” ana temalarında bulgulara dönüştürülmüştür. Her bir ana ve alt temalarına ilişkin katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar ile yer verilmiştir. İlk ana tema olan **programa yönelik görüşler** teorik ve uygulama saatlerinde düzenlemelerin olması gerektiği, uygulamaların fakülteye bağlı uygulama araştırma merkezleri bünyesinde başlatılarak, her fakültenin öğrencilerine uygulama fırsatları oluşturması gerektiği ile yaz aylarında uygulamaların desteklenmesine yönelik görüşleri içermektedir.

Tablo 2. Birinci ana tema programa yönelik görüşler

1. Programa yönelik görüşler
1.1. Teorik ve uygulama saatlerinde düzenleme
1.2. Uygulamaların fakülteye bağlı merkezlerde başlaması
1.3. Öğretmenlik uygulamalarına hazırlık yaz stajları

Öğretmen adayları özel eğitim programında yer alan derslerin teorik ve uygulama saatlerinin fakülteye uygulamaya imkân verecek şekilde düzenlemesi hakkında görüş bildirmişlerdir (Tüm katılımcılar). İlgi çeken görüşler arasında örneğin Ö1 “Mesleğe geçen öğretmenlerin bilgi paylaşımı daha



az oluyor. Oysa fakültede hocalarımız uygulama örneklerini birebir gösterdiklerinde katılım ve istek yoğun oluyor. Bu nedenle uygulama araştırma merkezleri ile özel eğitim dersleri birlikte götürülmeli" şeklinde görüş bildirirken; programa yönelik bir diğer dikkati çeken bulgu ise öğretmen adaylarının dönem arası ve yaz stajları önerileridir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5). Uygulamaların fakülteye bağlı merkezlerde başlamasını öneren (Ö3 ve Ö10 hariç) tüm katılımcılar mesleki yeterliği ve etkili öğretim becerilerini tıpkı yaz okullarına benzer şekilde uzman hocalar eşliğinde her yetersizlik alanında etkili uygulamaları görebilecekleri şekilde yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ö3 "Mesleki yeterlik çok önemli ama teorik derslerle olmuyor, sahada iyi örnekleri çok az görebiliyoruz. Mesleğe geçiş öncesi önlemler alınabilir nitelik açısından" şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 3. İkinci ana tema uzman personele yönelik görüşler

2. Uzman personele yönelik görüşler
2.1. Uygulama öğretmeni yetiştirme sürecinde uzmanlık
2.2. Farklı ölçütler ekleme (En az lisansüstü eğitim yapmış olma şartı, eğitimlerle güncel bilgilere sahip olmak)
2.3. Memnuniyet belirlemeleri (Personel, fiziksel uyarlamalar, materyal, erişilebilir mekânlar, aile katılımı)

Bulguların ikinci ana temasında, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilere dayalı yetkinlik kazanma isteği öne çıkmaktadır. Bu kapsamda fakülte personelinin rehberlik, teorik ve uygulama deneyimini paylaşmak, koordinasyonu sağlamak ile izleme değerlendirmelerde bulunmak görevleri olduğunu belirten öğretmen adayları; uygulama öğretmenlerinden daha çok mesleki paylaşımda bulunma beklentisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Kendilerini mesleki açıdan nasıl geliştirmeleri gerektiği ile ilgili mesleğe başladıklarında etkili öğretim becerilerini kazanmış ve yetkin birer mezun olmayı beklediklerini belirten öğretmen adayları, bu nedenle meslek öncesinde işe hazırlık becerilerini, mesleki özgüven, yetkinlik vb. becerileri kazanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu beceriler için desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar uygulama öğretmeni yetiştirme sürecinde uzmanlık (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) alt temasında uygulama öğretmeni sertifikalarının verilmesi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmenlik Uygulama Yönergesinde yer alan eğitim içeriğinin zenginleştirilerek, verilme süresinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Meslek öncesinde öğretmen adaylarının, okullarda sınıflara gitmeden önce bilgi beceri bakımından uygulama öğretmenlerinin izleme değerlendirme çalışmaları ile belirlenmesinin daha işlevsel olacağını dile getirmişlerdir. Ö1 "Öğretmen adayları sınıflarında çok fazla istendiğini söyleyemem. Çoğu zaman zaten okulda çok çalışan birkaç öğretmen bizimle konuşuyor, iş birliği yapıyor. Sertifikası olması yetmemeli bence." Ö4 "Bir arkadaşımız iyi bir öğretmenle çalışırken ben gün boyu sınırlı bilgi beceri örneği görüyorum. Hatta çoğu zaman karışmaya çekiniyorum", Ö3 "Sınıflarda en çok davranış problemi, dil gelişimi, sosyal ilişkileri yönünden etkili müdahaleleri neler olduğunu gözlemlemeyi arıyorum", Ö5 "...Bireye yönelik akademik, sosyal, dil, her yönden bütüncül bir şekilde çalışan öğretmenlerin

yanında staja gitmek istiyorum, .....kısaca mesleğe başlamadan iyi örnekleri görmek istiyorum” şeklinde iyi örneklere ihtiyaçları olduğuna dikkat çemişlerdir.

Tablo 4. *Üçüncü ana tema mesleki gelişime yönelik görüşler*

3. Mesleki gelişime yönelik görüşler
3.1. Yasal haklara uygun eğitim ve niteliği
3.2. İdari ve akademik bilgi birikimi destek süreci
3.3. Rol ve sorumluluk paylaşımı

Mesleki gelişime yönelik görüşler ana teması bulguların üçüncü ana teması olup, yasal haklara uygun eğitim (Ö1, Ö9 hariç tüm katılımcılar), idari ve akademik bilgi birikim destekler ile rol ve sorumlulukların paylaşımına yönelik katılımcı görüşlerinden oluşmaktadır. Yasal haklar ile ilgili en büyük eksiğin ailelerin yasal süreç hakkında bilgi yetersizliği olduğunu dile getiren katılımcılar (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) öğretmen ve aile arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin nasıl kurulması gerektiği ile ilgili uygulama örnekleri görmek istediklerini belirtmişlerdir. Buna göre idari ve akademik destek süreci ile ilgili fakülte uygulama koordinatörlerinin sürekli geri bildirim vermesinin (Tüm katılımcılar), takiplerinin öğretmenlerin sürece katılımları noktasında olumlu bir faktör olduğunu belirtmişler (Ö1, Ö3, Ö5). Rol ve sorumluluklar ile ilgili görev paylaşımında fakülte-uygulama öğretmeni iş birliğinin niteliğinin, öğretmen adaylarının sürece katılımlarını güçlendirdiğine de vurgu yapmışlardır (Ö5, Ö6, Ö7, Ö10).

Tablo 5. *Dördüncü ana tema fakülte-okul iş birliğine yönelik görüşler*

4. Fakülte okul iş birliğine yönelik görüşler
4.1. Ekip üyelerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşler (Katılımcıların tümü)
4.2. Öğretmen adaylarını izleme ve değerlendirme
4.3. Deneyimlere dayalı veri havuzu oluşturma dijital yetkinlik

Çalışmanın dördüncü ana teması fakülte okul iş birliği süreci ile ilgili temada en dikkati çeken görüşler, iletişim becerilerinin önemi (tüm katılımcılar), öğretmen adaylarının izleme-değerlendirme (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ile deneyimlere dayalı veri havuzu oluşturma dijital yetkinlik becerileri ve son olarak öğretmenlerle birlikte çalışma istek ve beklentileridir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) Örneğin Ö8

“Fiziksel uyarılama, materyal kullanımına dikkat eden ve teknolojiyi etkili kullanan çok az sayıda öğretmen gördüm. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca uygulama öğretmeni belgesi yetmemeli,... yanı sıra okulun fiziki kapasitesi ve diğer olanakları da değerlendirme maddelerine eklenebilir”,

şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adayları meslek öncesi süreçte uygulama süresi, içeriği, uygulamaların fakülte okul iş birliğine dayalı ne tür düzenlemeler ile yürütüldüğü, uygulama yaptıkları okul tür ve kademe özelliğinin yanı sıra; uygulama okulunun fiziki özellikleri, öğretmenlerine sağlanan mesleki gelişim fırsatlarının da kendilerinin meslek öncesi süreçte etkili öğretime dayalı deneyim elde etmelerinde ayırt edici bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir.

## Tartışma

Özel eğitim öğretmen adaylarının uygulama ve gözlem derslerinde etkili öğretim sürecinde iş birliği becerileriyle ilgili görüşlerinin yer aldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular “*Programa yönelik, Uzman personele yönelik, Mesleki gelişime yönelik, Fakülte okul işbirliğine yönelik görüşler,*” olmak üzere dört ana tema altında toplanmaktadır.

Programa yönelik görüşlerinde öğretmen adayları; uygulama derslerinin teorikte öğrendiklerini gözlemleyebilmek ve mesleki yeterlilik açısından alandaki etkili öğretim becerilerinin geliştirebilmek amaçlı tasarlanması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Sürenin artırılması ve özellikle ders dışı zamanların da değerlendirilmesini önerdikleri görülmektedir. Bu bulgu Severcan’ın (2007), eğitim hizmetlerinin niteliğinin artmasında teorik bilgilerin yanında öğretmenlik uygulamalarının önemi ile öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri uygulama ortamlarında kullanarak kalıcı ve etkili kazanımlar elde etmektedir, görüşü ile örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uygulama sürelerinin artırılmasını istemeleri bulgusu, bu derslerde gözlem yapabilmek fırsatı bulacakları, öğrenme etkinliklerinin nasıl kalıcı ve etkili olacağını birebir deneyimleme şansı bularak, bu deneyimleri meslek yaşantılarında kullanabilecekleri görüşünden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Uzman personele yönelik olarak öğretmen adayları; mesleğe yönelik bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını beklerken ayrıca etkili öğretim becerilerini farklı ortamlarda ve farklı sınıf ortamlarında gözlemlemek istemektedirler. Gündoğdu ve Silman (2007) benzer şekilde etkili öğretim gerçekleştirilen ortamlarda, öğrenenlerin içerikten en üst düzeyde yarar sağlaması hedeflenmektedir, görüşünü dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin temel rol oynadığı öğretim sürecinde, mesleki yeterlikler bağlamında etkili öğretim planları geliştirerek bireysel farklılıkları dikkate alan öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Her öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı için onların fikirlerini dikkate alarak cesaretlendirici bir sınıf ikliminde dersi yapılandırılmaları gerektiği ifade edilmektedir (Aydın ve Babacan, 2014; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Karakelle, 2005). Araştırma bulgularında da öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin çok önemli bir rolde olduğu, meslek hayatlarında başarılı olabilmek için uygulama öğretmenleri ile çalışırken, etkili öğretim örneklerini deneyimlemek ve gözlemlemek istedikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları, etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulama okullarıyla fakültelerin iş birliği içinde paydaş rollerinin artırılması gerektiği görüşünü dile getirmişlerdir. İş birliği yapan ekibin bir parçası olarak sürece dahil edilmek istedikleri önemli bir bulgu olarak görülmektedir. OECD (2005) raporuna göre, yükseköğretimde öğretmen yeterlilikleri öğretmen adaylarının öğrenme sürecini tamamladıklarında neyi bilmesi, anlaması ve mesleki beceri olarak göstermesi gerektiği ile ifade edilmektedir. Ayrıca öğrenci kazanımlarının niteliği ile öğretmen yeterlikleri ve eğitimin kalitesi arasında ilişki olduğuna yönelik ifadeler yer almaktadır. Özel eğitim

öğretmen adayları da meslek öncesinde uygulama etkinliklerinde sınıflarda gözlem yapma, uygulamaya katılma şeklinde mesleğe hazırlanmaktadır. Mezun olduklarında, lisans öğrenimleri sürecinde edindikleri bilgi, becerileri kullanmakta, gelişmelerle birlikte yeni öğrenmeler elde etmek amaçlı eğitimlere katılmaktadırlar. Ancak etkili öğretim ve iş birliğinin sınırlı olduğu bir sınıf ortamında öğretmen adaylarının, mevcut fırsatlara dayalı olarak yapabilecekleri ve deneyimleyebilecekleri beceriler de sınırlı kalabilmektedir. Oysa öğrenme; çevre ile birey arasındaki karşılıklı iletişime bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bir sınıf ortamında etkili iletişim ve iş birliği olduğunda öğrenme etkinlikleri de gözlem, iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle meslek öncesinde, öğretmen adaylarının farklı tür ve kademede uygulama yapmaları önem taşımaktadır. Alan yazında meslek öncesinde çeşitli özel eğitim sınıflarında uygulama derslerine katılan öğretmen adaylarının, alandaki öğretmenlerle iş birliği içerisinde etkili öğretmen olma becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Driscoll (2000), öğrenme etkinliğinde öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve çevreyle ilişkisine dikkat çekerek uygulama ortamlarında diğer bireylerin fikirlerinin ve düşüncelerinin birbirinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamlarında misafir olarak yer almaları, mesleki iş birliğini öğrenmeleri bakımından sınırlı kalabilmektedir. Oysa öğretmen adayları iş birliğindeki rollerini, iş birliğine dayalı uygulamalar sayesinde deneyimlemektedirler. Etkili iş birliği gerçekleşen sınıflarda iş birliğinin paydaşları, problem çözme basamaklarını birbiri ile etkileşim kurarak öğrenmektedirler (Friend ve Cook, 2007). Kısacası okul ya da sınıf ortamında grubun iş birliğine dayalı uygulamalarını gözlemleyen öğretmen adayları, ilerleyen süreçte bu deneyimlerini mesleki uygulamalarına da yansıtmakta ve başa çıkma becerilerini öğrenmektedirler. Okullarda öğretmen adayları buldukları ortamın kültürünü, ilişkilerini ve dilini anlamlandırarak gelecekte özel eğitim öğretmeni olarak rollerini algılamaya katkıda bulunmaktadır (Griffin, 2012). Bu nedenle alanda çalışan öğretmenler meslek öncesi öğretmen adayları ile iş birliğini etkili bir biçimde yürütmelidirler. İş birliği yalnızca öğretmen ve öğretmen adayı arasındaki etkileşimi içermemekte, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim hizmetlerine dahil edilmesinde de rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sisteminde paydaşların sınıf içi ve sınıf dışında öğrenmeyi, düşünmeyi, liderliği ve öğretmeyi destekleyecek düzenlemelere ihtiyaçları bulunmaktadır. Meslek öncesindeki öğretmen adayları ile meslekteki öğretmenlerin iş birliği yapabilecekleri, etkili yöntem, teknik ve stratejileri planlarına yansıtabilecekleri noktada, fakülte okul iş birliği sürecine dayalı geribildirimler önemli bir yer tutmaktadır. Özel eğitim öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin hem fakültedeki uygulama öğretim üye/elemanlarından hem de sınıfında uygulamaya katıldığı uygulama öğretmeninden geribildirim alması, çoklu bir değerlendirme sağlayarak öğretim planlarının hazırlanmasında, öğretim yöntem tekniklerini belirleyerek, etkili ders planları geliştirme, davranış yönetimi, değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak çalışmada katılımcıların görüşlerinin uygulama fırsatları, izleme değerlendirme ve yetkinlik konularına yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Katılımcılar özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında teorik dersler için uygulama fırsatları oluşturulması, fakültelerin bağlı olduğu üniversitelerde uygulama araştırma merkezleri kurularak öğretmen eğitiminde meslek öncesi deneyimlerinin desteklenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Gözlem, okul ve kurum deneyimi derslerinde öğretmen adaylarının sistematik olarak izlenmesi ve son sınıfa gelindiğinde öğretmenlik uygulaması I-II derslerine daha yetkin meslek elemanı adaylarının hazırlanmasına da dikkat çeken katılımcılar; uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması yürütmekle sorumlu olan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kısa süreli ve çoğu kez içerik-modül tanıtımı, MEBSİS girişlerinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili teknik işlemlerden oluşan sertifika programları yanısıra daha betimleyici nicel ve nitel verilerle desteklenen izleme değerlendirmelere yer verilen, fakültelerin uygulama süreçlerinden sorumlu öğretim üye elemanlarının da katılım gösterdiği eğitimler düzenlenmesini önermişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına özgü gereksinimleri temel alınarak, dönem içinde uygulama içerikli mesleki gelişimi destekleyici eğitimler planlanmasını öneren katılımcılar; bu eğitimlerde öğretmenin çalışma alanı ve çalıştığı kademenin de gözönüne alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan fakülte okul iş birliğinin önemli olduğunu düşündüklerini ancak iş birliği süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini paylaşan öğretmen adayları; son sınıf öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında işbirliğinin aileleri de kapsayacak biçimde planlanmasını gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Buna yönelik görüşlerinde akademisyenlerin bilimsel bilgi birikimlerini okul yönetimi, öğretmen ve aileler ile paylaşımlarının önemli olduğu öne çıkarken; okul yönetimi ve öğretmenlerin ise meslek içi uygulama birikimlerini eğitim fakültelerinin teorik derslerine katılarak öğretmen adayları ile paylaşımları önerisi dikkati çekmektedir. Bir diğer dikkati çeken sonuç ise etkili öğretim gerçekleşen kapsayıcı okulların, öğretmen-aile işbirliğinin istenilen düzeyde olduğu kurumların belirlenerek bu okullarda uygulama fırsatlarının artırılması yönündedir. Fakülte okul iş birliği kapsamında akademisyenler tarafından çalıştay, proje gibi çalışmalarla öğretmen adaylarının bu okullarda gözlem, deneyim elde etme fırsatları oluşturulabilir. Özel gereksinimleri olan öğrencilerine kapsayıcı ve nitelikli eğitim öğretim hizmeti sunulan okulların öğretmen adayları açısından önemine değinen katılımcılar, bu kurumların okul temelli mesleki gelişim planlamaları ile çalıştay, proje ortaklığı bağlamında il-ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince desteklenmeleri gerektiği yönünde de görüş bildirmişlerdir.

Özetle, öğretmen adaylarının görüş ve deneyimlerinden yola çıkılarak bir takım öneriler getirilebilir. Meslek öncesi öğretmen adayları ve işbaşıdaki personelin işbirliğini sağlayacak, mesleki yeterliklerini geliştirecek günümüz dünyasına uygun teknolojik içerikler hazırlanabilir, web tabanlı platformlar oluşturularak gözlem-deneyim paylaşımlarına izin veren uygulamalar geliştirilebilir. MEB tarafından meslekteki personelin işbirliğinin etkili öğretim sürecine katkıları, örnek projelerle ve

düzenlenecek çalıştaylarla simülasyonlar ve sanal derslik uygulamalarında son sınıf öğretmen adaylarına tanıtılabilir. Fakültelerin öğretmen adayı öğrencilerine yönelik izleme değerlendirme çalışmaları kapsamı genişletilebilir, mezun izleme ofisleri ile meslekteki son sınıf öğretmen adaylarının işbirliği sağlanarak hazırlayıcı destekleyici paylaşımlara fırsat oluşturulabilir. Mezun ve mesleğe başlamış öğretmenlerin deneyimleri, mezun olup mesleğe hazırlanan ve/veya henüz son sınıf öğretmen adayları ile buluşturulabilir. MEB tarafından verilen uygulama öğretmenliği sertifika eğitimleri MEB bünyesinde görevli idarecilerin yanı sıra uygulama öğretmenliği deneyimleri olan öğretmenler ile eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin destekleri alınarak iş birliğine dayalı yapılandırılabilir.

Çalışmanın bulgularının alan yazına iki temel konuda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlardan ilki meslek öncesi öğretmen adaylarının uygulamalar aracılığı ile ne düzeyde desteklendikleri, mesleğe nasıl hazırlandıkları ile ilgili görüşlerinin yer alması; diğeri ise okullarda öğretmenlik uygulamalarını yürüten öğretmenlerin bu sürece nasıl hazırlandıkları, fakülte koordinatörlerinden beklentileri ve öğretmen adaylarının gözünden mesleki işbirliği noktasında etkili uygulamalar ile desteklerin neler olduğudur.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Teaching practices before starting the profession enable preservice teachers to transfer the knowledge they have acquired theoretically into practice and the theoretical knowledge to become meaningful (Severcan, 2007). In the Journal of Announcements (1998), the purpose of teaching practices was defined as to ensure that

preservice teachers better prepare for the teaching profession and attain the competence to use the general culture they have gained during their education, the special field education, and the knowledge, skills, attitudes, and habits they have attained concerning the teaching profession in real education and teaching environment.

Hence, teaching practice is an important process in starting to use the theoretical knowledge gained by the preservice teacher practically, gaining experiences to move from the student role to the teacher role, and developing attitudes about the profession. This process involves an important dimension of teacher training programs (Conderman, Morin, and Stephens, 2005). In teacher training programs, preservice teachers need to cooperate with the experts and teachers in the field, both in professional development and the enrichment of practices. Friend and Cook (2007) defined collaboration as a style of direct interaction between at least two equal parties who voluntarily participated in joint decision-making while working towards a common goal and emphasized the importance of establishing this partnership voluntarily. Establishing a common purpose effectively develops positive attitudes and develops relationships within the framework of trust and respect in collaboration. Quality education services can be provided to students through collaborative activities, a process in which educators from different fields of expertise work voluntarily to find solutions to problems that hinder student achievement. Nevertheless, studies conducted in the field have demonstrated that collaboration is not sufficiently addressed in teacher education programs (Shippen, Crites, Hochins, Ramsey, and Simon, 2005). Harvey et al. (2010) stated that teacher preparation programs should have sufficient content to prepare preservice teachers of general education and special education for collaboration and suggested enriching the relevant course and field experiences. Arthaud, Aram, Breck, Doelling, and Bushrow (2007), who shared the same opinions, drew attention to the necessity of seminars to improve the collaboration skills of preservice teachers in the fields of general and special education and

emphasized the importance of including collaboration and teaching in the contents of teacher training programs. In addition, they determined that preservice teachers could not observe or implement the activities related to collaboration in-field practices. Therefore, appropriate connections cannot be established, and difficulties are experienced in effective teaching skills due to the inability of preservice teachers to observe and implement the knowledge they have received in their theoretical courses in practice. In this regard, researchers have emphasized the importance of collaboration-based assignments, observation and implementation of theoretical knowledge collaboratively in field studies, and provision of preservice and professional teachers with courses related to collaborative work (Arthaud, Aram, Breck, Doelling, and Bushrow, 2007).

Many people have defined collaboration as a process that develops naturally; however, communication and collaboration skills are not natural for everyone and should be taught in schools (Friend, 2000). The coexistence of teacher preservice and professional teachers in the field is not sufficient to ensure collaboration, which requires the development of various skills. These skills must be attained and used through education. Collaborative teaching enables the practice of theoretical courses in the field, the support of special education preservice teachers by their advisors, and the implementation of the concepts learned in the lessons (Kilgore et al., 2003). Friend (2000) stated that diversity in classroom environments made collaboration a necessity, and one person could not be sufficiently competent to meet the needs of all students. The diversity of student characteristics in educational environments requires teachers who are sensitive towards cultures and have the ability to develop a universal plan for learning. In this context, the courses received by preservice teachers before starting the profession (Piştav, Akmeşe, and Kayhan, 2016; 2017a; 2017b) and in-service training programs to develop professional knowledge and skills teachers in the profession are significant. On the other hand, all these regulations should include collaboration. Piştav, Akmeşe, and Kayhan (2017b) conducted a study to examine the opinions of preservice teachers about the Sign Language courses they had received as elective courses during their undergraduate years. In the study, preservice teachers stated that taking this course would positively contribute to their professional careers in providing more effective education to students with hearing impairment. They also suggested that the practice hours should be increased and cooperation should be made with schools and non-governmental organizations where hearing-impaired students. It is recommended that all these regulations should involve monitoring and evaluation activities by considering how they will take the courses based on theory and practice, the professional development needs of the teachers, and taking the opinions of preservice teachers at the end of the training programs (Piştav Akmeşe, and Kayhan, 2019). Effective teaching involves many components, such as differentiated teaching services and positive behavioral supports. Therefore, schools collaborate with special education teachers and specialists in different fields to work closely in the planning, delivering, and evaluating educational services (Friend, 2011).

Collaborative teaching includes sharing responsibilities, skills, and knowledge of educators



working in the same educational environment, and every educator in the same environment actively benefits from this method (Villa, Thousand, and Nevin, 2008). In environments with effective collaboration, educators mutually share how to plan and maintain the entire education process for students with special needs. In addition to taking common responsibilities, they can also use different teaching methods suitable for the developmental characteristics of each child (Solis, Vaughn, Swanson, and McCulley, 2012; Friend et al., 2010). Therefore, educators need to take an active role in selecting, planning and implementing different teaching methods for the student, and it is equally important for preservice teachers to take part in the teaching process, participate, and share information. Preservice teachers, who participate actively in the process, gain many experiences from the teachers with whom they collaborate, as well as gains related to students such as accessing information, being together for a common purpose, and getting resources (Vuran, 2009). Studies aimed at attaining these skills by preservice teachers in special education have been carried out within the scope of practice courses. These courses' main objective was to improve preservice teachers in terms of collaboration, interaction, coping, and team working skills, developing an individualized education plan, implementing the plan, and developing positive attitudes towards the profession and practices. It was observed that preservice teachers gained many skills, and their awareness concerning planning and implementation increased during this process (Vuran, Bozkuş-Genç, and Sani-Bozkurt, 2017). In the study based on the practice lessons of preservice teachers, it was reported that the basic skills were attained concerning the importance of this process and how to perform the teaching profession (Ben-Peretz, 2001). Studies in the field also drew attention to the quality of teaching practices in the education and development of preservice teachers, revealing that their opinions about the profession and their sense of responsibility and sharing changed positively as a result of effective practices (Beck and Kosnik, 2002; Brooks, 2006). The quality of teaching practices positively affects the future professional lives of preservice teachers. Nevertheless, it has been observed that current studies about the current and ideal types of communication and collaboration between the preservice teachers and the teachers in the profession are insufficient (Blackwell and Rossetti, 2014). Dayı, Bilgiç, Özdemir, Kılıç, and Okyar (2019) conducted an experimental study examining the effects of feedback provided to preservice teachers about collaborative working skills. As a result of the study, it was determined that the feedback on the collaborative working performance of the preservice teachers had positive effects. On the other hand, Vuran, Bozkuş-Genç, and Sani-Bozkurt (2017) conducted a case study on the development of the Individualized Education Program (IEP) using the collaborative teaching method and concluded that preservice teachers practiced teaching, observed the stages of IEP preparation, made adaptations by determining different methods in line with the needs of the students, and communicated effectively with each other thanks to collaborative teaching activities. Accordingly, this study was conducted based on the need to examine preservice teachers' perceptions about collaboration before starting the profession, their expectations from the teaching practices, and their opinions on increasing the quality

of the practices. The study was planned in the 2019-2020 academic year when the first students graduated from the special education teaching undergraduate program after the changes were made in 2016. This context includes the experiences of preservice teachers who were the first alumni concerning the teaching practices in Semesters IV, VI, and VII. It is believed that this study, which examined the collaboration of teachers before they start the profession and during their profession from the perspective of preservice teachers, is significant in providing information about teaching practices courses. The general aim of this study was to examine the opinions of preservice special education teachers in their senior years on collaboration before starting the profession in the context of professional development and competencies based on their experiences on the teaching practices courses in the second and third years, and it sought answers to the following questions:

1. What are the opinions of senior students studying special education on teaching practice courses they received during the undergraduate education program (Observation in Special Education Institutions, School and Institution Experience in Special Education, Teaching Practice in Special Education I)?
2. What are their opinions on the effect of teaching practice courses on their professional competencies in teaching?
3. What are their opinions and recommendations about the things to be done to increase the effectiveness of the teaching practice courses?
4. What are their opinions on the collaboration between the preservice teacher and the practice teacher in practice schools?
5. What are their opinions on the factors affecting collaboration in practice schools?

### **Method**

This descriptive study using a qualitative design examined the opinions of preservice teachers attending Semester VII at the Faculty of Education Department of Special Education on teaching practice courses and collaboration at schools in terms of the contribution of these courses to their professional development before starting the profession. The study data were collected using the focus group interview technique (Kruger, 2002). Participants of the study were determined according to the following criteria: a) studying in the Semester VII of the special education undergraduate program, b) having received and successfully completed the Observation in Special Education Institutions Course with three credits in the 4th Semester and the School and Institution Experience in Special Education in the spring semester of the 3rd year (6th semester), c) having agreed to participate voluntarily, and d) having been studying the Teaching Practice in Special Education I course in

Semester VII. The data were obtained from interviews with ten preservice teachers in the senior year of the special education undergraduate program at a private university in the Southeastern Anatolia Region. The data were collected in the fall semester of the 2019-2020 academic year by interviewing the participants using the focus group interview technique. First of all, the aim of the study was explained to the senior preservice teachers by the first researcher, and the preservice teachers who agreed to participate were determined by stating that the participation was voluntary. Then, the date and time of the interview were determined (by planning in accordance with the availability of 10 preservice teachers), and preparations were made for the focus group interview technique. Information about the participants is presented in Table 1.

Table 1. *Demographic information of preservice teachers (n:10)*

<b>Mean age</b>	27
<b>Gender</b>	f
Female	4
Male	6
<b>The type of school where the teaching practice took place</b>	
Special Education School - Level 1	4 (T1, T2, T3, T4)
Special Education School - Level 2	4 (T5, T6, T7, T8)
Special Education Class in General Education School	2 (T9, T10)
<b>Previous undergraduate program</b>	
Teaching Social Studies	T1
Turkish Language Teaching	T3
<b>Is there an individual with special needs in the close environment or the family?</b>	
Yes	2 (T5, T7)
<b>Type of special needs that the relatives have</b>	
Autism	1 (T5)
Down Syndrome	1 (S7)
<b>The common area of impairment observed in the practice school</b>	
MI	8 (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8)
Autism	6 (T1, T2, T4, T5, T7; T9)
Down Syndrome	6 (T1, T2, T4, T8, T9, T10)
Visual Impairment	3 (T4, T5, T10)
Hearing Impairment	2 (T7, T10)

As indicated in Table-1, the mean age of 10 preservice teachers was 27, 4 participants were female, and 2 participants (T1-T3) had previously graduated from an undergraduate program. While T5 had a relative with autism and T7 had a relative with Down syndrome, four preservice teachers (T1, T2, T3, T4) were doing their teaching practice in the Level 1 and 4 preservice teachers (T5, T6, T7, T8) at the Level 2 of a Special Education School. 2 preservice teachers (T9, T10) were doing their teaching practice in the Special Education Class of a General Education School. Preservice teachers stated that they had students with cognitive impairment, autism spectrum disorder, and Down syndrome in terms of the

disability groups they frequently encountered in practice schools.

### **Data Collection Technique**

In qualitative studies, the interview provides in-depth detailed data on how the participants perceive a case. The opinions and recommendations of the participants during the interview are recorded comprehensively, holistically, and systematically before the analysis (Fraenkel and Wallen, 2003). Emphasizing the social context in qualitative studies, Patton (2002) mentioned the features of allowing interviews with multiple participants through interaction in obtaining data with the focus group interview technique.

The total duration of the audio recording during the focus group interview was 50 minutes. Notes were also taken during the interviews held under the moderation of the first researcher in the faculty meeting room where the preservice teachers were enrolled. An interview form was prepared before the interview and was given to each participant. They were asked to write down the demographic information, and they were provided with the instructions. In the interview session, which was performed in a circular seating arrangement, preservice teachers were asked eight open-ended questions concerning demographic information about gender, age, type of school where teaching practice took place, the presence of an individual with special needs in the family, and close environment, the professional development of preservice teachers in their teaching practices, their collaboration with practice teachers and faculty, and their expectations from teaching practice courses. The descriptive data were converted into findings with an inductive approach. The study participants consisted of 10 preservice teachers enrolled in the 4th year of a private university in the Southeastern Anatolia Region. The interviews were held in the fifth (5) week of teaching practices in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Focus group interviews concerning teaching practice courses were held with participants who attended the Special Education undergraduate program in 2016 and continued their education. Participants had received Observation in Special Education Institutions course with three credits (T1+U4) and 6 ECTS in the spring semester of their second year and School and Institution Experience in Special Education course with three credits (T1+U4) 6 ECTS in the spring semester (6th semester) of Year 3. They continued their teaching practice in the 4th year for at least five weeks (in the 2019-2020 Fall semester). Teaching Practice in Special Education I-II courses of the Special Education Undergraduate Program (2016) were offered as a 6-credit (T2+U8) 15 ECTS course in the fall and spring semesters of the fourth year. During the focus group interview, opinions concerning the general features of the training before the profession, the quality of courses and theoretical and practical applications, collaboration, and recommendations for improving the quality of teaching in educational environments for students with special needs were analyzed, and the opinions of preservice teachers regarding the measures to be taken and legal regulations to be implemented for professional development were determined. First of all, descriptive breakdown tables were made on the obtained data. After they were

read, they were transformed into findings by classifying them in certain categories and synthesizing them independently, then revealing the patterns and discovering the prominent variables in the data and determining the common views (Yıldırım and Şimşek, 2013). Based on the descriptive analysis, the data identified in the study were categorized according to the themes within the framework of the determined concepts, and quotations were included to reflect the opinions of each participant. The study's approach and the summary of the steps carried out are presented in Figure-1.



Figure 1. The approach adopted in the study

### Ethical Considerations

This study was carried out in line with all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions specified under the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out. The planning, data collection, analysis, and conversion into findings processes of the study were carried out during the Fall Semester of the 2019-2020 academic year (in 2019).

### Results

Opinions of the participants were transformed into findings in the main themes of "*Opinions on the program, Opinions on the specialist staff, Opinions on the professional development, and Opinions on the collaboration of the faculty and school.*" Opinions of the participants on each main and sub-themes were included using direct quotations. **Opinions on the program**, which was the first main theme, included opinions on the need to make arrangements in the hours allocated to the theoretical and practical courses and opinions that each faculty should create practice opportunities for their students by starting practice programs within the practice research centers affiliated to the faculty and practices should be supported in the summer months.

Table 2. *The first main theme - Opinions about the program*

1. Opinions on the program
1.1. Regulation of hours allocated to theoretical and practical courses
1.2. Starting practices in the centers affiliated to the faculty
1.3. Summer internship programs to prepare for teaching practices

Preservice teachers expressed their opinions about regulating the hours allocated to the theoretical and practical courses in the special education program to allow practice in the faculty (All participants). For example, an interesting opinion was the opinion of T1:

“Teachers in profession share less knowledge. However, when our professors demonstrated the examples directly to the faculty, there was increased participation and enthusiasm. For this reason, practice research centers and special education courses should be integrated”.

Another noteworthy finding regarding the program was the recommendations of preservice teachers for midterm and summer internship programs (T1, T2, T3, T5). All participants (except for T3 and T10) who suggested that the practices should start in the centers affiliated with the faculty, stated that they wanted to practice their professional competence and effective teaching skills in a way that they could see effective practices in every field of impairment, in the presence of specialist instructors, as in the summer schools. T3 stated, “*Professional competence is critical, but it is not possible with theoretical courses; we rarely see good examples in the field. Measures can be taken before transitioning to the profession, in terms of quality.*”

Table 3. *The second main theme - Opinions on the specialist staff*

2. Opinions on the specialist staff
2.1. Specialization during the training of practice teachers
2.2. Adding different criteria (at least having a postgraduate education, having up-to-date information with training programs)
2.3. Satisfaction assessments (staff, physical adaptations, materials, accessible spaces, family involvement)

In the second main theme of the findings, the desire of preservice teachers to gain competence based on professional knowledge and skills came to the fore. In this context, the preservice teachers stated that the faculty staff had to share their counseling, theoretical, and practical experiences, ensure collaboration, monitor, and make evaluations, and they expected more professional sharing from practice teachers. Concerning how they should improve themselves in their profession, preservice teachers mentioned that they expected to be competent graduates with effective teaching skills when they started their profession; therefore, they needed to learn about the preparation skills for their profession and acquire skills such as professional self-confidence and competence before starting the profession. They expressed that they needed support regarding these skills. In the specialization training of practice teachers sub-theme, participants (T1, T3, T4, T5) mentioned awarding of practice teacher certificates, recommending that the content of the training program specified in the Teaching Practice Directive be enriched by the Ministry of National Education and the duration of certification

be revised. They stated that it would be more functional to determine preservice teachers in terms of knowledge and skills through monitoring and evaluation activities before starting practice classes at schools. Participants emphasized that they needed good examples through the following opinions: T1: *"I can't say that preservice teachers are very welcome in the classes. Most of the time, a few hardworking teachers talk to us and collaborate with us. I don't think having a certificate should be enough"*. T4: *"While a friend of mine is working with a good teacher, I see examples of limited knowledge and skills throughout the day. In fact, most of the time, I hesitate to interfere"*. T3: *"I am looking to observe what are the most effective interventions in terms of behavioral problems, language development, and social relations in the classrooms,"* T5: *"...I want to do my internship with teachers who work in a holistic way or the individual in academic, social, language and all aspects, ...in short, I want to see good examples before starting my profession"*.

Table 4. *The third main theme - Opinions on professional development*

3. Opinions on professional development
3.1. Education and its quality in compliance with the legal rights
3.2. Administrative and academic knowledge support process
3.3. Sharing of roles and responsibilities

The main theme of opinions on professional development was the third main theme, which involved participants' opinions on education in compliance with legal rights (all participants except T1, T9), administrative and academic knowledge support, and sharing of roles and responsibilities. The participants (T2, T3, T4, T6, T7, T8), who stated that the greatest shortcoming about legal rights was the lack of knowledge of families about the legal process, reported that they wanted to see examples of practices regarding how to establish healthy communication between the teacher and the family. Regarding the administrative and academic support process, they stated that the continuous feedback of the faculty practice coordinators (all participants) and their follow-up were a positive factor in terms of the participation of teachers in the process (T1, T3, T5). About sharing roles and responsibilities, they also emphasized that the quality of collaboration between the faculty and the practice teacher strengthened the participation of preservice teachers (T5, T6, T7, T10).

Table 5. *The fourth main theme - Opinions on faculty-school collaboration*

4. Opinions on faculty-school collaboration
4.1. Opinions on the communication skills of team members (All participants)
4.2. Monitoring and evaluation of preservice teachers
4.3. Creating a data pool based on experiences - digital competence

In the fourth main theme of the study, which was related to the collaboration between the faculty and school, the most noteworthy opinions included the importance of communication skills (all participants), monitoring and evaluation of preservice teachers (T1, T6, T7, T8, T9), and creating a data pool based on experiences, digital competence skills, and lastly, their desires and expectations of working with teachers (T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9). For example, T8 said,

"I have seen very few teachers who pay attention to physical adaptation, use of materials, and

use technology effectively. For this reason, having a practice teacher certificate should not be sufficient,... the physical capacity and other opportunities of the school can be added to the evaluation criteria".

As a result, preservice teachers reported that the distinctive features for them to gain effective teaching-based experience were the physical characteristics of the practice school and the professional development opportunities provided to their teachers, as well as the duration and content of teaching practice, the type of arrangements based on the collaboration of school and the faculty adopted during the teaching practice, and the type and level of the school they are assigned for teaching practice.

### **Discussion**

The findings obtained from this study, which included the opinions of preservice special education teachers about the collaboration skills in the effective teaching process in practice and observation courses, were classified under the four main themes of "*Opinions on the program, Opinions on the specialist staff, Opinions on professional development, Opinions on the faculty-school collaboration*".

In their opinions on the program, preservice teachers drew attention to the fact that the practical courses needed to be designed so that they could observe what they had learned in theory and improve effective teaching skills in the field in terms of professional competence. It was observed that they suggested increasing the duration and especially using extracurricular times. This result coincided with Severcan's (2007) opinion on the importance of teaching practices and theoretical knowledge to improve education services' quality. His opinion is that preservice teachers should attain permanent and effective gains by using the theoretical knowledge they had learned in the practice environments. Therefore, it was believed that the willingness of preservice teachers to increase the hours allocated to teaching practice stemmed from the opinion that they would have the opportunity to make observations in these courses and experience how to make learning activities permanent and effective, and they could use these experiences in their professional lives.

When it came to the specialist staff, preservice teachers expected them to share their knowledge and experiences about the profession and wanted to observe their effective teaching skills in different classrooms and other environments. Similarly, Gündoğdu and Silman (2007) expressed that effective teaching environments aimed to ensure that the learners obtained the highest benefit from the content. In addition, teachers are expected to develop effective teaching plans and make instructional adaptations considering individual differences in the context of professional competencies in the teaching process, where teachers play a key role. It has been reported that teachers should structure the lesson in an encouraging classroom climate by taking into account the opinions of each student to ensure their active participation in learning (Aydın and Babacan, 2014; Güzel-Özmen et al., 2012; Karakelle, 2005). According to the study results, preservice teachers believed that practice teachers had a significant role, and they wanted to experience and observe effective teaching examples while working with practice teachers to be successful in their professional lives.



Preservice teachers expressed the opinion that stakeholder roles should be increased in the collaboration of practice schools and faculties to improve effective teaching skills. It was a noteworthy finding that they wanted to be included in the process as part of the collaborating team. According to the OECD (2005) report, teacher competencies in higher education are defined as what preservice teachers should know, understand, and demonstrate as professional skills when they finish learning. In addition, some statements indicate that the quality of student achievements is related to teacher competencies and the quality of education. Before starting the profession, preservice special education teachers are also prepared for the profession by observing the classrooms during the teaching practice and participation in the teaching practice. When they graduate, they use the knowledge and skills they have acquired during their undergraduate education and participate in training programs to learn about developments and new things. However, preservice teachers' skills and experience based on available opportunities may be limited in a classroom environment where effective teaching and cooperation are limited. Learning takes place based on the mutual communication between the environment and the individual. When there is effective communication and cooperation in a classroom environment, learning activities take place through observation, communication, and interaction. For this reason, preservice teachers need to practice in different types and levels before the profession. The literature emphasizes that preservice teachers, who practice in various special education classes before their profession, develop their skills to collaborate effectively with the teachers in the field (Lave and Wenger, 1991). Drawing attention to the relationship between the context and the environment where learning takes place, Driscoll (2000) stated that the ideas and thoughts of other individuals were affected by each other in practice environments. Therefore, the inclusion of preservice special education teachers in school and classroom environments as guests may be limited in learning about professional collaboration. Preservice teachers experience their role in collaboration through collaborative practices. In classrooms with effective collaboration, the collaboration stakeholders learn the problem-solving steps by interacting with each other (Friend and Cook, 2007). In short, preservice teachers, who observe the collaborative practices of the group in the school or classroom environment, reflect these experiences in their professional practices in the future and learn coping skills. In schools, preservice teachers contribute to their perception of their future role as special education teachers by making sense of their environment's culture, relations, and language (Griffin, 2012). Therefore, teachers working in the field should collaborate with preservice teachers effectively. Collaboration does not only include the interaction between the teacher and the preservice teacher but also plays a role in the inclusion of students with special needs in education. Therefore, stakeholders in the teacher training system need to make regulations to support learning, thinking, leadership, and teaching inside and outside the classroom. Feedback based on the collaboration of the faculty and school has an important place to ensure that preservice teachers and professional teachers can collaborate and reflect effective methods, techniques, and strategies in their plans. The fact that preservice special education teachers receive

feedback on their practices from both the teaching faculty members in the faculty and the practice teacher with whom they participate in the teaching practice will provide multiple evaluations. Accordingly, it will contribute to developing effective lesson plans by determining the teaching methods and techniques in preparing the teaching plans and improving behavior management and assessment skills.

### **Conclusion and Recommendations**

As a result, it is noteworthy that the participants' opinions focused on the opportunities for practice, monitoring, evaluation, and competence. Participants expressed their opinions on creating opportunities for practice regarding the theoretical courses in special education undergraduate programs and supporting pre-professional experiences in teacher education by establishing practice research centers in universities to which faculties are affiliated. The participants also drew attention to the systematic monitoring of preservice teachers and the preparation of more competent professionals with the help of the teaching practice courses I and II offered in the senior year. The participants recommended that teachers, who are responsible for carrying out teaching practice in private schools, should be provided with training programs that include monitoring and evaluations supported by more descriptive quantitative and qualitative data and are participated by the faculty members, who supervise the teaching practices in the faculties, in addition to certificate programs provided by the Ministry of Education, which are very short and usually involve the presentation of contents and modules or technical procedures to make MEBSIS entries. The participants suggested that practical training programs supporting professional development should be planned during the semester, based on the professional development needs of practice teachers, and stated that the field of specialization and the level of assignment should be considered in these training programs. On the other hand, preservice teachers expressed that they thought the collaboration of faculty and school was important; however, the collaboration processes needed improvement. They mentioned that collaboration should be planned to include families within the scope of the senior year teaching practices course. The importance of academicians sharing the scientific knowledge of academicians with the school administration, teachers, and families was emphasized in the opinions of preservice teachers about this issue. In addition, they recommended that school administrators and teachers share their professional experience with preservice teachers by participating in the theoretical courses of education faculties. Another noteworthy result was to identify the inclusive schools where effective teaching was performed and institutions where the collaboration of teacher and family was at the desired level and increase the opportunities for practice in these schools. Regarding the collaboration of school and faculty, academicians may create opportunities for preservice teachers to observe and gain experience in these schools through activities such as workshops and projects. The participants mentioned the importance of schools, which provide inclusive and qualified education services to their students with special needs for preservice teachers. They also expressed their opinion that the Provincial-District National

Education Directorates should support these institutions in the context of school-based professional development plans, workshops, and project partnerships.

In summary, several recommendations can be made based on the opinions and experiences of the preservice teachers. Technological contents suitable for the current world that will ensure the collaboration of preservice teachers and professional teachers and improve their professional competencies can be prepared. Web-based platforms can be created, and applications that allow observation-experience sharing can be developed. The contribution of the collaboration of the professional staff to the effective teaching process can be introduced by the Ministry of National Education to the preservice teachers in their senior years through sample projects and workshops to be organized, simulations, and virtual classroom practices. The scope of the monitoring and evaluation activities of the faculties for the preservice teachers can be expanded. Opportunities can be created for preparatory and supportive exchanges by ensuring the collaboration between the alumni monitoring offices and the preservice teachers in their senior years. The experiences of the alumni and teachers who have started their profession can be shared with the preservice teachers in their senior years, who have recently graduated, and/or who are preparing for the profession. Certified training programs about practice teaching provided by the Ministry of National Education can be structured collaboratively with the support of the administrators in the Ministry of Education, as well as teachers with teaching practice experience and academicians working in education faculties.

It is believed that the study results will contribute to the literature in terms of two main issues. The first of these is the inclusion of the opinions of preservice teachers about the level of support they receive through teaching practices and how they are prepared for the profession, and the other involves how teachers, who carry out teaching practices in schools, are prepared for this process, their expectations from coordinators in the faculties, and the effective practices and supports regarding professional collaboration from the perspective of preservice teachers.

## Kaynakça

- Arthaud, T. J., Aram, R. J., Breck, S. E., Doelling, J. E., Bushrow, K. M. (2007). Developing collaboration skills in pre-service teachers: A partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education*; 30 (1), 1-12.
- Aydın, H. ve Babacan, T. (2014). Etkili öğretmen (İçinde). Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.2-33), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81– 98.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teachers in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52, 48-56.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. (2014). The development of individualized education programs. Where have been and where should we go now? *Sage Sociology & Gender Studies Journal*, doi:10.1177/2158244014530411.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of training schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.
- Conderman, G., Morin, J. & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10.
- Dayı, E., Bilgiç, H. C., Özdemir Kılıç, M., & Okyar, S. (2019). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054153
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2<sup>nd</sup> ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (5th ed.). Boston: McGraw-Hill Inc.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21, 130-132.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

- Griffin, E. (2012). *Communication. A first look at communication theory*. (8<sup>th</sup> ed.) New York, New York. McGraw Hill.
- Gündoğdu, K. & Silman, F. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim. (İçinde). Cafoğlu, Z. (Ed.). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, (ss.259-291), (Birinci Basım), Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç., Tavail, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., & Sanır, H. (2012). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B., (2010). Preservice teacher preparation for inclusion. An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action Teacher Education*, 25(1), 38-47.
- Krueger, R. (2002). Designing and conducting focus group interviews <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Retrieved June 6<sup>th</sup> 2008 from: [http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,en\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html.nl](http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,en_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html.nl).
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, London. CA: Sage (3rd Edition)
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi* 17(2), 296 – 332.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017a). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1- 26. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.274303>
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017b). İşaret dili dersine katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk İşaret Dili eğitiminin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 1-38 DOI: 10.17569/tojq.280054

- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69 . DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0103
- Severcan, S. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Pre- service teachers' perspectives of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28, 92-99.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction. *The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the schools*, 49(5), 498-510.
- Tebliğler Dergisi (1998). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ekim. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S.Eripek, (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (ss. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İş birliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.