

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'na İlişkin Görüşleri

Special Education Teachers' Opinions on the Teaching Practice Certificate Program

Eylem Dayı, Duygu Dönmez, Mesut Durgun

Yazar Bilgileri

Eylem Dayı 

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Özel
Eğitim,
eylemday@gazi.edu.tr

Duygu Dönmez 

Arş. Gör., Düzce Üniversitesi,
Özel Eğitim,
mulkutduygu@gmail.com

Mesut Durgun 

Öğretmen, MEB,
mesut_durgun@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilindeki özel eğitim uygulama okul ve sınıflarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan 17 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu çerçevede araştırmada birbirine benzeyen veriler temalar ve alt temalar kapsamında bir araya getirilmiş araştırma sorularına uygun şekilde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden, öğretmenlik uygulaması sertifika programının yürütülme sürecine ilişkin dokuz, programın uygulama öğrencileriyle çalışmalarına katkılarına ilişkin olarak bir ve programın geliştirilmesine ilişkin beş tema ve bu temalara ilişkin alt temalar elde edilmiştir. Sonuçlar öğretmenlik uygulaması sertifika programının hizmet içi eğitimin yapılmasında kullanılan geleneksel yöntemlerin yetersizliği ve uygunsuzluğu nedeniyle öğretmenlerin uygulama öğrencileri ile çalışmalarına katkı sağlamadığını ortaya çıkarmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik uygulaması
Özel eğitim öğretmeni
Uygulama öğretmeni
Uygulama öğrencisi
Hizmet içi eğitim

Keywords

Teaching practice
Special education teacher
Cooperating teacher
Student teacher
Inservice education

Makale Geçmişi

Geliş: 11.01.2023
Düzeltilme: 26.03.2023
Kabul: 15.05.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of special education teachers on the Teaching Practice Certificate Program. For this purpose, the case design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants of the research are 17 special education teachers who serve in special education practice schools and classrooms in the province of Ankara. Participants were identified by using a combination of criterion and snowball sampling from the types of purposeful sampling. In the study, the semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. The collected data were analyzed by descriptive analysis. In this context, similar data were presented in accordance with the research questions brought together within the scope of themes and sub-themes. As a result of the research, nine themes related to the implementation of the Teaching Practice Certificate Program, one related to the contributions of the program to the work with the application students and five themes related to the development of the program, and sub-themes related to these themes were obtained from the opinions of the special education teachers. The results revealed that the teaching practice certificate program did not contribute to the teachers' work with the practice students due to the inadequacy and inappropriateness of the traditional methods used in the in-service training.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Dayı, E., Dönmez, D. & Durgun, M. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'na ilişkin görüşleri. *TEBD*, 21(2), 705-730. <https://doi.org/10.37217/tebd.1232486>

Giriş

Öğretmenleri, yetersizliği olan öğrencileri eğitmeye hazırlamak karmaşık bir süreçtir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının amacı, adayları çeşitli ortamlarda çok çeşitli öğrenme ve davranışsal ihtiyaçları olan öğrencileri eğitmek için gerekli temel becerilerle donatmaktır (Nagro ve deBettencourt, 2017). Dolayısıyla etkili özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları “teorik bilgi, sınıf yönetimi bilgisi, alana özgü pedagojik bilgi ve öğretmenlik uygulamasının bilinçli bir şekilde harmanlanmasını” gerektirmektedir (Brownell, Ross, Colon ve McCallum, 2005). Özel eğitim öğretmeni yetiştirmede, önemli bileşenlerden birisi olan öğretmenlik uygulaması, özel eğitim uygulama öğrencilerinin kuramsal derslerde öğrendikleri teorik bilgileri gerçek sınıf ortamlarında uygulamaları ve bu bilgilerin kalıcı olması için deneyim sağlar (Darling-Hammond ve Sykes, 2003; Dayı, 2011). Özellikle uygulama öğrencisinin öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin ve yetersizliği olan öğrenciler ile okulun ihtiyaçlarının anlaşılmasını sağlayarak teorinin pratiğe aktarılmasını kolaylaştırdığından başarılı öğretim için hizmet öncesi özel eğitim öğretmeni eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Ragland, 2017).

Öğretmenlik uygulaması sürecinden özel eğitim öğretmen adaylarının maksimum düzeyde faydalanabilmeleri için iyi tasarlanmış bir ekip çalışması başlatılması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni (sınıf öğretmeni), okul idaresi ve uygulama öğrencisi bu ekibin üyelerini oluşturmaktadır (Dayı, 2012). Başarılı bir uygulama deneyimi uygulama öğretmenine, onun tecrübelerine ve bu programa inanmasına, okul personeli, uygulama öğrencisi ve uygulama öğretim elemanının uygulama öğretmeni ile ilişkisine bağlıdır (O'Brian, Stoner, Appel ve House, 2007; Valencia, Martin, Place ve Grossman, 2009). Uygulama öğrencisinin gelişiminde uygulama öğretim elemanından sonra rol ve sorumlulukları bakımından uygulama ekibinin en önemli üyesi uygulama öğretmenidir (Conderman, Morin ve Stephens, 2005; Dayı, 2012; Henry ve Weber, 2010; Rosenberg, O'Shea ve O'Shea, 2002). Çünkü öğretmenlik uygulamasında özel eğitim uygulama öğrencileri, bir uygulama öğretim elemanı rehberliği ve iş birliğiyle uygulama öğretmenin dikkatli gözetimi altında gözlem yapmak, yetersizliği olan öğrencilerle çalışmak ve öğretmenlik becerilerini öğrenmek için bir özel eğitim sınıf öğretmenin sınıfına yerleştirilir (Brownell vd., 2005).

Özel eğitim uygulama öğrencileri yerleştirildikleri sınıflarda, özel eğitime özgü olan ve öğretmen gelişiminin aşamaları arasında hareket etmeye başlayan öğretimin karmaşıklıkları ile ilgili anlayış kazanırlar (Conway ve Clark, 2003; Haritos, 2004). Bu önemlidir, çünkü genel ve özel eğitim öğretmenlerinin rolleri ve beklentileri önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir (Youngs, Jones ve Low, 2011). Spesifik olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken içerik ve pedagojik bilgiye ek olarak çalışılan öğrenci gruplarının çeşitliliği gereği özel eğitim öğretmenleri ayrıca program

oluşturabilme, programları uyarlayabilme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yapabilme ve öğrencilerin programdaki amaçlarını gerçekleştirmek için gerektiğinde öğretim sürecinde yardımcı teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmalıdırlar (Youngs vd., 2011). Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden işle ilgili stres yaşama olasılığı da daha yüksektir (Stempien ve Loeb, 2002). Bu farklılıklar, uygulama öğrencilerinin bu tür etkili özel eğitim uygulamalarına model olabilen, kendi rollerini ve beklentilerini anlamalarına yardımcı olan uygulama öğretmenlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Valencia vd., 2009).

Özel eğitim uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasının kalitesi genelde de olduğu gibi uygulama öğretmenin kalitesi ile doğru orantılıdır (Potthoff ve Alley, 1996). Sayeski ve Paulsen (2012) her iyi öğretmenin iyi bir uygulama öğretmeni olamayacağını fakat iyi uygulama öğretmenlerinin ise ancak iyi öğretmenlerden olacağını belirtmektedir. Uygulama öğretmenlerinin alanında iyi öğretmen olmalarının yanı sıra iş birliğinde gönüllü olmaları da uygulama sürecinin başarılı olmasında önemli bir etkidir (Conderman vd., 2005; Dayı, 2012). Uygulama öğretmenleri, uygulama öğrencilerinin uygulama boyunca akıl hocası, partneri ve bu sistemin destekçisi olarak görülmektedirler. Bu sistemin öneminden dolayı uygulama öğrencisi ile uygulama öğretmenin etkili ve başarılı bir ilişki kurması şarttır. Etkili ilişki kurabilen uygulama öğretmenlerinin davranışları arasında erişilebilir olmak, uygulama öğrencilerini gözlemek, olumlu ve destekleyici geri bildirim vermek yer almaktadır (O'Brian vd., 2007). Uygulama öğretmenlerinden beklenenler arasında ise (a) uygulama öğrencisiyle birebir mentorluk tartışmalarına katılmak için zaman ayırmak, (b) düzenli ve somut önerilerde bulunmak, (c) yazılı, sözlü ve model olma yoluyla çeşitli geri bildirimler vermek, (d) öğrencilerin deneyim ve yeni öğretim stratejileri öğrenmesini sağlamak ve (e) uygulama öğrencilerini mesleki yaşamın her alanına (toplantılar, mesleki gelişim, ders dışı katılımlar vb.) dâhil etmek yer alır. Bu sayede uygulama öğretmenleri öğretmenlik becerilerini öğretmenlik uygulaması sırasında potansiyel iş birliği yapan özel eğitim uygulama öğrencilerine aktarabilirler (Sayeski ve Paulsen, 2012).

Uygulama öğretmenlerinin özellikleri ve rolleri göz önüne alındığında teknik ve gerçekçi destek sağlamak, özel eğitim uygulama öğrencilerinin alana özgü bilgilerini ve deneyimlerini sınıf içerisinde uygulamasına izin vererek iyi bir mentorluk yapmaları beklenmektedir (Sayeski ve Paulsen, 2012). Yücesoy-Özkan vd. (2019), zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerini belirledikleri araştırmada öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinden; bilgi ve deneyimi paylaşma, rehberlik etme ve yönlendirme, sınıf işleyişi hakkında bilgilendirme, görev ve sorumluluk verme, model olma ve iş bölümü ve iş birliği yapma gibi genellikle öğretmenlik mesleğini öğrenmeye yönelik beklentiler içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca alanyazında uygulama öğrencileri genellikle belirli önerileri içeren sık ve

doğrudan geri bildirim istediklerini ve kendi uygulamalarına, karar verme ve öğretme süreçlerine yönelik yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Sayeski ve Paulsen, 2012). Uygulama öğretmenleri olarak hizmet veren öğretmenler ise genellikle “iş başında” eğitimlerinin veya öğretmen olarak önceki deneyimlerinin uygulama öğrencisine rehberlik etmek için yeterli olduğuna inanmaktadırlar (Leshem, 2014). Ancak, Amerika Öğretmen Kalitesi Ulusal Konseyi (National Council on Teacher Quality, 2011), öğretmenlik uygulaması deneyiminin kalitesini beş standarda göre değerlendirmektedir. Bunlardan biri, uygulama öğretmenin bir öğretmen adayına etkili bir şekilde rehberlik etmek için gerekli becerileri edinmiş olmasına odaklanmaktadır. Mentor tarafından eğitilmiş uygulama öğretmenleri de uygulama öğrencileri ile çalışmadan önce ek eğitim ve bilginin önemini altını çizmektedir. Çünkü onlara göre öğretmenlerin tümü gelişimlerini devam ettirmek için uygulama öğrencileriyle nasıl iş birliği içinde çalışacaklarını anlamıyor ve birçoğu yarardan çok zarar verebiliyor. Bu nedenle, çok değerli mentorluk uygulamalarının kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Leshem, 2014; Richardson, Yost, Conway, Magagnosc ve Mellor, 2020; Sayeski ve Paulsen, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde de uygulama öğretmenlerine mesleğe başarılı bir şekilde geçiş yapmaları için mesleki tutum, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde uygulama öğrencilerine yardımcı olacak bir mentorluk çerçevesi sağlamaya yönelik güçlü bir gereksinim olduğu görülmektedir (Hammerness, Darling-Hammond, Grossman, Rust ve Shulman, 2005; Rakicioglu-Soylemez ve Eroz-Tuga, 2014; Richardson vd., 2020; Richter, Kunter, Lúdtke, Klusmann ve Anders, 2013; Russell ve Russell, 2011; Sayeski ve Paulsen, 2012; Wang ve Odell, 2002). Eğitimli uygulama öğretmenlerinin uygulama öğrencisinin gelişimi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar da eğitimin değerini doğrulamaktadır (Giebelhaus ve Bowman, 2002; Richardson, Pate, Yost ve Williams, 2015; Richardson vd., 2020; Veenman, Denessen, Gerrits ve Kentner, 2001). Ayrıca araştırmalar, uygulama öğrencilerinin büyümesi ve gelişmesi için yapılandırmacı veya dönüşümsel bir yaklaşımın aktarım yöntemlerinden daha faydalı olduğunu belirtmektedir (Graham, 2006; Richter vd., 2013; Wang ve Odell, 2002). Alanyazın ayrıca uygulama öğrencilerinin, öğretmenlik eğitiminin mekanik/teknik yönlerine odaklanan rehber öğretmenlerden ziyade öğretmen eğitimi vizyonuna sahip uygulama öğretmenlerinden daha fazla fayda sağladığını göstermektedir (Leshem, 2014; Sayeski ve Paulsen, 2012; Wang ve Odell, 2002).

Türkiye’de özel eğitim öğretmenin de içine bulunduğu öğretmen yetiştirme sürecinde 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu hazırlanarak öğretmenlik uygulamasında bir rehber oluşturulmuş ve öğretmen yetiştirmenin bir iş birliği çalışması olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu noktada önemli bir gelişme olduğu yadsınamaz. Çünkü ilgili kılavuzda iş birliği yapacak kurumlar, kurumların ve bireylerin görev ve sorumlulukları, iş birliğinde tarafların beklentileri,

öğretmen yeterlikleri ve değerlendirilmesi ile işleyiş gibi konulara açıklık getirilmiştir. 1998 yılından 2018 yılına kadar geçen 20 yıllık süreçte öğretmenlik uygulaması dersleri bu kılavuz temel alınarak yürütülmüştür. 2018 yılına gelindiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile YÖK arasında öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak sürdürülen koordinasyon ve iş birliği kapsamında “Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim ve Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü”nün imzalanmasıyla iş birliği bir adım daha ileriye taşınarak iş birliği sürecinin en önemli paydaşlarından olan uygulama öğretmenlerinin niteliği ortaya konulmuştur. Bu protokole istinaden 14.06.2018 tarihli tebliğler dergisinde yayınlanan “Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ile birlikte 1998 yılında yayınlanan Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu’nda yer alan uygulama öğretmeni “öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile iş birliği içinde çalışan öğretmendir” tanımında değişikliklere gidilmiştir (MEB, 1998). 2018 tarihli yönergede uygulama öğretmeni tanımı “MEB tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Sertifikasına sahip, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri tarafından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik/rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik edecek öğretmeni” olarak yer almıştır (MEB, 2018). Bu yönergedeki en dikkat çeken kısım uygulama öğretmeni olabilmek için sahip olunması gereken “Öğretmenlik Uygulaması Sertifikası”dır. Aynı yönergede Öğretmenlik Uygulaması Sertifikası ise “Öğretmenlik uygulamasına katılacak uygulama öğrencilerine rehberlik yapacak ve meslek öncesi deneyim sahibi olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayan yönetici ve öğretmenlere Bakanlıkça verilen sertifika” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu yönerge ile birlikte öğretmen yetiştirmede öğretmenlik uygulamasının en önemli paydaşlarından birisi olan uygulama öğretmenin öğretmenlik becerileri dışında da rehberlik yapma konusunda belli becerilere sahip olması hususu MEB ve YÖK arasında bir fikir birliğinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Bunun çok önemli bir gelişme olduğunun da altının çizilmesi gerekir. İlgili sertifika programı ile birlikte özel eğitim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim uygulama öğrencilerinin üniversite sıralarında öğrendikleri kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarmalarında daha nitelikli uygulama öğretmenleri olmaları noktasında da önemli bir adım olduğu algısı oluşturmuştur. Ancak hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen ilgili sertifika programına ilişkin olarak özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerini de kapsayan bu programa katılım şartları, programın süresi, içeriği, sunuluş biçimi ve değerlendirilmesi gibi konular hakkında herhangi bir kaynağa rastlanılmamıştır. Bu durum, bu programa kimlerin katıldığı, katılan kişilerin programdan ne düzeyde faydalanabildikleri

gibi soruları akla getirmektedir. Bu araştırmada programa dâhil edilen özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bu soruların cevapları aranmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere uygun olarak bu araştırmanın özel eğitim öğretmenlik uygulamasında önemli bir paydaş olan özel eğitim okul ve sınıflarında çalışan uygulama öğretmenlerinin eğitiminin mevcut durumunu ortaya koyacağı ve etkili özel eğitim uygulamalarına model olabilen, kendi rollerini ve beklentilerini anlamalarına yardımcı olan nitelikli uygulama öğretmenini yetiştirmeye yönelik alanyazın temelinde önerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan alanyazın uygulama öğretmenlerinin mentorluk veya koçluk eğitimleri almaları gerektiğini vurgulamakta (Giebelhaus ve Bowman, 2002; Richardson vd., 2015; Richardson vd., 2020; Veenman vd., 2001) ve bu eğitimlerin içeriği (Graham, 2006; Richter vd., 2013; Wang ve Odell, 2002) hakkında da oldukça geniş bir yelpaze sunmaktadır. Çünkü nitelikli bir öğretmenlik uygulaması süreci büyük ölçüde uygulama öğretmenin niteliğine bağlıdır. Bu durum genel eğitim öğretmenlerinden farklı özel alan yeterlikleri gerektiren özel eğitim öğretmenlik uygulaması için büyük öneme sahiptir. Hem genel hem de özel eğitim öğretmenlik uygulamasının niteliğini yükseltebilmek uygulama öğrencilerini mesleğe hazırlayabilmek için uygulama öğretmenin belli ölçüde eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin Türkiye’de 2018 yılı itibarıyla uygulamaya geçen hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın yürütülme sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2- Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın uygulama öğrencileriyle çalışmalarına katkılarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- 3- Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın geliştirilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizleri ve etik kurul izniyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi anlamına gelmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışmasından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve kartopu (zincir) örnekleme birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin temel mantığı önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayabilen durumların çalışılmasına dayanır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi hazır bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak bir ölçüt listesi belirlenmiştir. Buna göre Ankara ilindeki özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan, öğretmenlik uygulaması danışmanlığı eğitimi almış, eğitim almadan önce ve aldıktan sonra da sınıfında özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adayı bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olacak öğretmenler araştırılmıştır. Belirlenen ölçütleri karşılayan görüşme yapılacak öğretmen listesi oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırmada daha fazla öğretmene ulaşabilmek için kartopu örneklemesinden yararlanılmıştır. Kartopu örneklemede, bir araştırmada var olan katılımcılarla görüşme yapılırken diğer katılımcılara kolaylıkla ulaşılabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da daha önce görüşme yapılan öğretmenlerin önerilerinden yola çıkılarak görüşme yapılacak öğretmen listesine eklemeler yapılarak listenin kartopu gibi büyümesi sağlanmıştır. Sonuç olarak araştırmanın katılımcıları, 30 ile 50 yaşları arasında, mesleki deneyimleri 7 ile 31 yıl arasında değişen, 3’ü görme ve 3’ü zihin engelliler, 5’i özel eğitim ve 6’sı sınıf öğretmenliği mezunu, 14’ü öğretmenlik uygulaması eğitimi sertifikası programına 2018-2019 yıllarında 3’ü ise 2021 yılında katılmış ve 13’ü kadın, 4’ü erkek toplam 17 öğretmenden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırma odağına bağlı kalınarak hazırlanan sorular yer alır ve görüşme sırasında daha önce hazırlanmış sorular yeniden şekillendirilebilir (Glesne, 2013). Araştırmada “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı” ve bu programın özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine yönelik etkileri hakkında sertifika programına katılan uygulama öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formda bulunan sorular için özel eğitim alanında çalışan iki ve ölçme alanından bir uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme sorularının sayısı, anlaşılabilirliği ve niteliği uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek sorular tekrar düzenlenmiştir. Araştırmanın asıl

uygulamasına geçmeden önce soruların anlaşılır olup olmadığı ve amaçlanan bilgilere ulaştırıp ulaştırmadığını belirlemek amacıyla öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıfında öğretmen adayıyla çalışmış bir özel eğitim öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda soruların ifade biçimleri düzeltilmiştir. Soruların son düzeltmelerinden sonra asıl çalışma listesinde yer alan öğretmenlerle görüşmelere geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için gerekli planlama ve veri toplama araçları tamamlandıktan sonra Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Komisyonundan (Tarih: 28.10.2021, Sayı:2021/255) ve Millî Eğitim Bakanlığında onay ve izinler alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasını takip eden Aralık ve Ocak aylarında uygulamaya başlanmıştır. Öncelikle, araştırma için gönüllü katılımcı öğretmenlerle uygun oldukları günlerde görüşme yapmak üzere randevu oluşturulmuştur. Ardından katılımcı öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilerek gönüllü onam formunu imzalamaları sağlanmıştır. Görüşmeler Covid-19 pandemisi tedbirleri nedeni ile çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında katılımcı öğretmenlere görüşmenin kayıt altına alınacağı söylenmiş ve onayları sözlü olarak da alınmıştır. Katılımcılarla yapılan kısa bir sohbetle tanışma ve alışma süreci gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşmeye hazır olduklarını belirttiklerinde görüşme soruları yöneltilerek süreç başlamıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinin tamamlanmasının ardından ses kayıtları deşifre edilmiştir. Buna göre en kısa görüşme süresi 13.57 dakika, en uzun görüşme süresi 37.55 dakika ve ortalama görüşme süresi ise 19.42 dakika olmuştur. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi sırasında ifadelerin olduğu gibi yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir. İfadelerin yazıya geçirilmesinden sonra elde edilen verilerle belirli temalar oluşturulmuş ve bilgilerin sistematik kodlaması yapılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Veriler araştırma soruları ile belirlenen temalara göre oluşturulabileceği gibi görüşme ve gözlem sırasında kullanılan sorular ya da konular temel alınarak da analiz edilebilir. Bu analiz türünde ulaşılmak istenen şey, verileri düzenli olarak ve değerlendirilmiş bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bilgiye dayalı olarak araştırmada da birbirine benzeyen veriler belirli tema ve alt temalar etrafında bir araya getirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırma modeliyle yürütülen bu araştırmada Guba ve Lincoln'un (1982) inandırıcılık ölçütleri dikkate alınarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. İnandırıcılık ölçütleri inanılabilirlik, tutarlılık, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir. Buna ölçütlere uygun olarak araştırmanın inanılabilirliğini (iç geçerlik) arttırmaya yönelik olarak veri toplama süreci 22 Aralık-20 Ocak tarihleri arasında

yaklaşık bir ay sürmüştür. Ayrıca veri toplama sürecinde bir araştırmacı görüşmeyi yaparken iki araştırmacı dönüşümlü olarak görüşmelerde yer alarak notlar almıştır. Bununla birlikte üç araştırmacı da ayrı ayrı verileri analiz etmiştir. Güvenirlik hesaplamaları yapmak amacıyla görüşme kayıtlarının %30'u yansız atamayla belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması ise araştırmacılar tarafından uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle yapılmıştır. Sıklıkla nitel araştırmalarda Miles-Huberman modelinde güvenilirliğe yönelik görüş birliği en az %80 olmalıdır (Baltacı, 2017; Miles ve Huberman, 1994). Buna göre güvenilirlik ortalaması %94 (ranj=%90-%100) bulunmuştur. Araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerliliğini) artırmaya yönelik tüm araştırma süreci detaylı bir şekilde betimlenerek ve verilerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılmış ardından bir başka uzman tarafından da incelenmiştir. Böylelikle araştırmanın tutarlığı (iç güvenilirliğini) arttırılmıştır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alanyazın taranarak, uzman görüşleri alınarak ve pilot uygulama yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirliğini) sağlamak amacıyla elde edilen ham veri ve kodlar dijital ortamda saklanmaktadır. Araştırma etiği gereği, görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3 (Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 3) kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen bulgular her bir alt problem dâhilinde tablolaştırılarak tema ve alt temalarla ve bu alt temalara ilişkin görüşmelerden alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimle Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'nın Yürütülme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik uygulaması sertifika programının yürütülme sürecine ilişkin sorulan sorular kapsamında katılımcıların görüşleri dokuz tema ve bu temalara ilişkin alt temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimle Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'nın Yürütülme Sürecine İlişkin Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Eğitime katılma şekli	Zorunlu	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17
	Gönüllü	7	Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
Eğitimin süresi	3 gün	3	Ö7, Ö12, Ö13
	4 gün	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö17
	5 gün	3	Ö9, Ö10, Ö15
	1 hafta	2	Ö6, Ö16
	1-2 hafta	3	Ö3, Ö8, Ö14
Eğitim ortamı	Uygun olmayan eğitim ortamı	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17
	Uygun bir eğitim ortamı	5	Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö15
Eğitimi alma zamanı	Okul saati içinde	4	Ö1, Ö2, Ö9, Ö17,
	Okul saati dışında	5	Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö16

Katılımcı branşı	Her branştan katılımcı	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Eğitimin verilmiş şekli	Slayt ile sunum	11	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
	Slayt ile sunum ve video gösterimi	3	Ö3, Ö4, Ö17
	Slayt ile sunum ve soru-cevap tekniği	2	Ö13, Ö1
	Slayt ile sunum, video gösterimi ve kitaptan anlatım	1	Ö5
Eğitimin içeriği	Öğretmenlik uygulaması ile ilgili teorik ve genel bilgiler verildi.	9	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri tanıtılıp (MEBBİS) anlatıldı.	10	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö15, Ö14
	Özel eğitim dışında farklı branşlara dair bilgilendirme yapıldı.	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
Eğitimin değerlendirilmesi	Test	15	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
	Test ve boşluk doldurma	1	Ö11
	Değerlendirme yapılmadı	1	Ö3

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların eğitime katılma şekline ilişkin temanın, "zorunlu" ve "gönüllü" katılım olarak iki alt tema etrafında toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan Ö5, "...Dönemin ortasında stajyeri olanlar hemen bu belgeyi alması gerekiyor dediler, müdür yardımcımız. Daha sonra stajyeri olanlar mecburen hani gitmek zorunda kaldık. Dönemin ortası olduğu için aslında biz karar vermedik yani mecbur bırakıldık..." sözleriyle Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı'na zorunlu olarak katıldığını ifade ederken diğer bir katılımcı olan Ö14, "...Zaten stajyer geliyordu daha önceden de bize. Ama hani bazı sıkıntılar yaşıyorduk. Hani biz bu stajyerler dersimize geldiğinde biz onların nasıl gözlemleyeceğiz, neye dikkat edeceğiz... Bu konuda bizde de eksiklik vardı biz de ne yapacağımızı bilmiyorduk. E gelen stajyerlerde yeni bir ortama giriyorlar, onlarda ne yapacaklarını bilemiyorlar. Böyle karşılıklı bir belirsizlik içindeydik. Hani sertifika programı bu konuda yardımcı olur diye düşündüm. Ee o yüzden karar verdim..." gönüllü olarak katıldığını ifade etmiştir.

"Üç gün", "dört gün", "beş gün", "bir hafta" ve "bir-iki hafta" şeklinde toplamda beş alt temadan oluşan "eğitimin süresi" temasında katılımcı görüşlerine bakıldığında eğitimin üç gün olduğunu bildiren Ö7, "...Üç gün sürdü diye hatırlıyorum ben üç akşam. Üçüncü günde sınav olduk..." demiş, dört gün olduğunu ifade eden katılımcılardan Ö1, "...Dört gün aldık Kasım ayında..." demiş, eğitimin beş gün sürdüğünü belirten katılımcılardan Ö15, "...Eğitim süreci beş gün sürdü..." derken, bir hafta sürdüğünü belirten iki katılımcıdan biri olan Ö16, "...Böyle bir hafta falandı sanırım yani bir hafta falandı..." demiş, eğitim bir iki hafta sürdü diyen katılımcılardan Ö8 ise "...15 gündü sanırsam..." diyerek eğitim süresi hakkında bilgi vermiştir.

Eğitim ortamı temasında öğretmenlerin çoğunun görüşlerinin "eğitim ortamının uygun olmadığı" alt teması altında toplandığı bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin görüşleri ise "eğitim ortamının uygun olduğu" alt teması etrafında toplanmıştır. Eğitim ortamının uygun olmadığını belirten katılımcılardan Ö2, "...800 ila 1000 kişilik bir salon ve tıklım tıklımdı...", diğer bir katılımcı Ö7,

“...Çok büyük bir konferans salonuydu. Şu an bile aklımda yani. Çok karışık geliyorduk. Çok karmaşıktı. En arkalarda zar zor yer buluyorduk zaten. Hatta üst katlarda falan filan öyle. Çok kalabalık bir ortamdı.” diye belirtirken eğitim ortamının uygun olduğunu belirten katılımcılardan Ö12, “...güzeldi aslında, oturma şeklimiz U şeklindeydi. Yani nasıl 30 falan mıydı, öyle bir şey 25-30 gibi bir şeydi.” derken Ö13 de “...40-50 kişi vardık. Güzel bir lisedeydi Ankara’da Beşevler’de. Ortam uygundu.” şeklinde ifade etmiştir.

“Okul zamanı içinde” ve “okul zamanı dışında” şeklinde iki alt temadan oluşan “katılımcıların eğitimi alma zamanı” temasında eğitimin okul zamanında olduğunu belirten katılımcılardan Ö1, “...Ama bize de o sırada stajyer zaten gelecekti yani bir ay içinde. Zaten belirlenmişti öğrenciler falan. Bir anda biz de işte tarihleri seçerken işte hangi tarihlerde olsun? Çünkü tam öğrencilerin okulda olduğu bir saat. O da çok kötüydü yani. Çünkü velileri ikna edip eve erken göndermeniz lazım ki özel eğitim öğrencisi hani sıkıntı da çıkartabiliyorlardı ki Allah’tan iyiydi o seneki veliler. Biz çünkü on ikide velileri şey çocukları dört gün boyunca göndermek zorunda kaldık...” derken diğer bir katılımcı olan Ö9, “...Ben bu senenin başında, okul açıldı ilk hafta okula başlamadım seminere gittim bir hafta boyunca seminerdeydim...” demiştir. Eğitimin okul saatleri dışında olduğunu belirten katılımcılardan Ö3, “...Hani böyle gitmek adına gidilmiş bir eğitimlerden birisi idi. Çok etkili değildi açıkçası. Nasıl anlatayım, zaten okuldan çıkmışsın, yorgunsun. Koştur koştur eğitime yetişmeye çalışıyorsun...” diye belirtmiştir.

Katılımcı branşı temasında katılımcıların tamamının Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’na katılım gösteren meslektaşlarının farklı branşlardan oluşan karma bir grup olduğunu belirtmiştir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşlerine bakıldığında; Ö6, “...Evet, evet bütün branşlardan vardı...” demiş, Ö12, “...Biz gittiğimizde sadece özel eğitim öğretmenleri olarak gitmedik. Başka okuldan öğretmenler de geldi...” demiş diğer bir katılımcı olan Ö13 ise “...Özel eğitim öğretmeni vardı birkaç kişi. Genelde matematik Türkçe öğretmeni onlardan vardı. İngilizce mesela yoğundu...” şeklinde ifadeler kullandığı görülmektedir.

Eğitimin veriliş şekli teması; “slayt ile yapılan sunum”, “slayt ile sunum ve video gösterimi”, “slayt ile sunum ve soru cevap tekniği ile yapılan anlatım” ve “slayt ile sunum, video gösterimi ve kitaptan yapılan anlatım” olarak dört alt temada toplanmıştır. Katılımcılardan Ö3, “...Aynen slayt, video, konuşma şeklinde...”, Ö17, “...Yani şimdi şöyle içerikler çok eskiydi bir kere. Çekilen videolar, görüntü ve ses kalitesi açısından çok yetersizdi...”, Ö13, “...Yani bayan hem tecrübelerini aktardı bir de PowerPoint sunumu vardı. Oradan ilerledi. Soru cevap, çok da pozitif bir bayandı...” ve Ö5, “...Yani anlatıcının elinde bir kitap vardı. Bir çalışılmış, hazırlanmış. Yani o şekilde geldiği belliydi. İşte videolar aynı şekilde...” diyerek eğitimin veriliş şekline yönelik farklı ifadeler kullanmıştır.

Eğitimin içeriği temasına yönelik olarak katılımcı görüşleri, “öğretmenlik uygulaması ile ilgili genel ve teorik bilgiler verildiği”, “MEBBİS sisteminin tanıtılıp anlatıldığı”, “özel eğitim dışında farklı branşlara dair bilgilendirme yapıldığı” şeklinde üç alt tema etrafında toplanmıştır.

Katılımcılardan Ö9, “...Sadece yasal olan şeyleri bize anlattılar yani sınıfımızda kaç öğrenci olabilir, işte çocuklar kaç saat derse katılabilir ya da kaç saat devamsızlık yaparlarsa öğretmenlik uygulamaları yok sayılır gibi. Sadece onları aldık...” sözleriyle Ö11 ise, “...Özel eğitim alanıyla ilgili açıkçası yoktu diye hatırlıyorum. Geneldi...” sözleriyle öğretmenlik uygulamasıyla ilgili genel ve teorik bilgiler verildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö5, “...Sadece bizi orda ilgilendiren o MEBBİS’teki devamsızlık, işte onların girilmesi falan. Zaten onları yapıyorduk...”, diyerek MEBBİS sisteminin tanıtılıp anlatıldığını belirtirken diğer bir katılımcı olan Ö3 ise, “Örnek veriyorum sınıf öğretmenliği ya da diğer branş öğretmenliklerindeki stajyer... Mesela özel eğitimle ilgili hiçbir şey yoktu. Hani bu sene açıldığında ne oldu, ne değişti bilmiyorum ama verdikleri bilgilerin bizimle uyumluluğu çok fazla yoktu... Mesela özel eğitimle ilgili hiçbir şey yoktu... Dediğim gibi bir sınıf öğretmenliğinin yaptığı staj ile bir özel eğitim çok aynı olmuyor. O açıdan bize çok hitap etmemişti... ifadeleriyle özel eğitim dışında farklı branşlara dair bilgilendirme yapıldığını belirtmiştir.

Eğitimin değerlendirilmesi temasına yönelik katılımcı görüşleri üç alt tema altında toplanmıştır. Bunlar, “değerlendirmenin test olarak yapıldığı”, “değerlendirmenin testle birlikte boşluk doldurma şeklinde yapıldığı” ve “değerlendirme yapılmadığı” şeklindedir. Bu alt temalara ilişkin olarak katılımcılardan Ö4, “...Yazılı bir sınavdı. Kolay bir sınavdı...”, Ö11, “...Uygulamalıydı yani test vardı, boşluk doldurmalı, uygulamalı test cevapları halinde bu tarz bir şey oldu çoktan seçmeli sorular...” ve diğer bir katılımcı olan Ö3, “...Sınav yoktu sonunda. Bazı şeyler öyle oluyor hocam seminer şeklinde. Farklı farklı şeyleri oluyor Milli Eğitimin. Bu seminer şeklinde olandı sanırım o yüzden. Kurs olunca sınav oluyor da seminerde olmuyor hocam...” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın Uygulama Öğrencileriyle Çalışmalarına Katkılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın hâlihazırda uygulama öğrencileriyle çalışmalarına ne gibi katkılar sağladığına yönelik sorulan soru kapsamında katılımcıların görüşleri Tablo 2’de eğitimin faydası teması ile “eğitimin faydası olmadı” ve “eğitimin bazı konularda faydası oldu” şeklinde iki alt tema altında sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimle Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın Uygulama Öğrencileriyle Çalışmalarına Katkılarına İlişkin Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Eğitim faydası	Faydası olmadı.	8	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17
	Bazı konularda faydalı oldu.	9	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15

Tablo 2’de yer alan eğitimin faydası temasında, Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nı faydasız bulan katılımcı Ö12 “...Yani açıkçası faydalı oldu diyemem. Çünkü gerçekten çok stajyerim olmuştu o zamana kadar ve her türlü konusuna hâkimdim...” sözlerini kullanırken Ö17, “...Yani

ben kendi adıma söyleyecek olursam, 25 senelik öğretmenim. Açıkçası bu eğitim olmasaydı da zaten bu şekilde davranacaktık. Yani daha önce eğitim almadan da stajyerim oldu. Hani olması gerektiği gibi onunla da ilgilendik...” sözlerini kullanmıştır. Ö7 ise “...Yani açıkça söyleyeyim. Hiçbir katkısı olmadı. Ben zaten daha fazlasını biliyordum. Çünkü beş yıl stajyerle çalıştığım için bizim alan da özel eğitim olduğu için zaten bize hiç hitap etmedi başta...” sözleriyle eğitimden faydalanmadığını ifade etmiştir. Eğitimin bazı konularda faydası olduğunu belirten katılımcı Ö4, “...Mesela şey, bu eğitim sırasında öğrendiğimiz şey vardı: Stajyer öğrenci bize ders anlatmadan önce, çünkü onların en az dört saat ders anlatması gerekiyordu, ders anlatmadan önce hazırlıklarını yapıp bize sunması gerekiyordu. Hani eksikleri var mı, ona göre bizden bir dönüt alması gerekiyordu. Daha önce stajyer aldığımızda mesela bu konuya hiç dikkat etmemiştik. Şimdi bunda biraz daha bilinçli olduk...” diyerek uygulama sürecindeki rollerine katkı sağladığını ifade etmiştir. MEBBİS konusunda eğitimden faydalandığını belirten Ö6 ise, “...Evet evet, MEBBİS’ten bahsedilmişti. Zaten ondan sonra daha bir sisteme oturdu MEBBİS’te bizler değerlendirme yapabildik. Aktarılması çok daha iyi oldu...” sözlerini kullanmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim ile Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programının yararlı olması için neler yapılmasını önerirsiniz? sorusuna yönelik olarak katılımcıların cevaplarından oluşan beş tema ve her temaya ilişkin alt temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim ile Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı’nın Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f	Katılımcılar
Eğitim ortamı ve katılımcı özellikleri	Eğitim branş bazında yapılmalı.	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
	Daha küçük gruplar ile yapılmalı.	8	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17
Eğitimin veriliş şekli	MEBBİS uygulamalı olarak gösterilmeli.	1	Ö12
	Eğitim video ile desteklenmeli	1	Ö9
	Eğitim daha interaktif olmalı.	5	Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14
Eğitimin içeriği	Branşa özgü bilgiler anlatılmalı.	10	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17
	Öğretmen adayı ile ilgili verilecek eğitime dair daha detaylı anlatım yapılmalı.	6	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14
	Test yapılabilir.	5	Ö7, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13
	Yazılı sınav yapılabilir.	6	Ö6, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11
Değerlendirme şekli	Değerlendirmeye gerek yok.	3	Ö15, Ö16, Ö17
	Sözlü değerlendirme yapılabilir.	1	Ö1
	Uygulamalı değerlendirme yapılabilir.	7	Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15
	Soru-cevap tekniği ile değerlendirme yapılabilir.	1	Ö2
Eğitimin tekrarlanması	Tekrarlanabilir	3	Ö7, Ö11, Ö14,
	Yeni içerik olursa tekrarlanabilir	11	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16,
	Tekrarlanmasına gerek yok	3	Ö1, Ö12, Ö17

Tablo 3 incelendiğinde eğitim ortamı ve katılımcı özellikleri temasının eğitim “branş bazında yapılmalı” ve “daha küçük gruplarla yapılmalı” şeklinde iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temaya ilişkin olarak katılımcılardan Ö5, “...Belki daha az kişi olabilir. 30 kişi değil de. Alan alan ayrılabilir. Mesela özel eğitim bambaşka bir şey. Özel eğitimciler için uygulama sertifikası mı neydi adı mesela onun başına özel eğitim olsun mesela o gelsin onlar gelsinler sadece ve onlara yönelik bilgi verilsin ...” ifadesini kullanırken Ö1, “...Küçük gruplar halinde olmalı belki branşlara göre bile olmalı mesela ana sınıfı da farklıdır bence...” sözlerini kullanmıştır.

Eğitimin verilmiş şekli teması üç alt temadan oluşmaktadır. “MEBBİS uygulamalı olarak gösterilmeli” alt temasına yönelik olarak katılımcılardan Ö12, “...Yani şöyle ben zaten onlara hâkim olduğum için gerek görmedim ama bunu ilk defa alacak olan arkadaşlar varsa ben isterdim ki mesela uygulama da yaptırın. Birlikte sisteme girilsin çünkü o ayrı bir şeymiş yani daha ilk defa alan arkadaşlarımız falan olduğu zaman bizimle birkaç defa girdikten sonra herkes hâkim oluyor diyorlar ki evet tamam böyleymiş diye. Yani hani o uygulamanın da orda sadece konuşma olarak değil de uygulama olarak yapılması daha uygun olurdu diye düşünüyorum...” şeklinde belirtirken “Eğitim video ile desteklenmeli” alt temasına yönelik olarak Ö9, “...Böyle daha çok konuşmaya dayalı ve işte o slayt içerisinde bir video oluşturarak ve MEBBİS ekranını tek tek neler yapmamız gerektiğini öğrenebileceğimiz bir video olabileceğini düşünüyorum...” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö14’ün ise, “...Mesela bir stajyer yerine geçebilirdik mesela stajyer gibi ders anlatıyor olabilirdik. Mesela bir kişi öğretmen olabilirdi...” diyerek “eğitim daha interaktif olmalı” alt temasına yönelik vurgu yaptığı görülmektedir.

Eğitimin içeriği temasına ilişkin olarak katılımcı görüşleri “branşa özgü bilgiler anlatılmalı” ve “öğretmen adayı ile ilgili verilecek eğitime dair daha detaylı anlatım yapılmalı” alt temaları etrafında toplanmıştır. Katılımcılardan Ö5, “... Alan alan ayrılabilir, mesela özel eğitim bambaşka bir şey. Özel eğitimciler için, uygulama sertifikası mı neydi adı mesela onun başına özel eğitim olsun mesela o gelsin onlar gelsinler sadece ve onlara yönelik bilgi verilsin ...” sözleriyle branşa özgü bilgiler anlatılmalı derken Ö3 ise, “...Biraz özel eğitim öğrencileri için de stajla ilgili neler yaşanabilir, staj deneyimlerinde neler olmalı, onları nasıl yönlendirmeliyiz gibi...” diyerek öğretmen adayı ile çalışma konusunda daha detaylı bilgiler verilmesini ifade etmiştir.

Eğitimin değerlendirilme şekli teması katılımcı görüşlerine göre altı temada toplanmıştır. Bunlar “test yapılabileceği”, “yazılı sınav yapılabileceği”, “sözlü değerlendirme yapılabileceği”, “uygulamalı değerlendirme yapılabileceği”, “soru-cevap tekniği ile değerlendirme yapılabileceği” ve katılımcıların “değerlendirmeye gerek olmadığı”dır. Bu alt temalara ilişkin olarak katılımcılardan Ö13, “...Aynı kalınabilir hocam. İçerik o şekilde olduktan sonra zaten farklı bir değerlendirmeye gidilemez...”, ifadelerini kullanırken Ö10, “...Yani yine a,b,c,d şeklinde olsa da hani hem test hem yazılı şeklinde üniversitede de olurdu ya bazen veya sınavlarda böyle küçük küçük birkaç cümleyle, evet birkaç cümleyle

açıklanabilecek sorular da olabilir..." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö1 ise, "...Yani evet, test olabilir yani zaten açık uçlu olmaz bu durumda yani hepsinin komple değerlendirmesi hani şey küçük grupla olduğu, olursa 50 grup 50 kişilik mesela değerlendirmesi de ona göre kolay olur. Ya da öğretmen şöyle sorabilir: Hocam şöyle bir sorun var buna nasıl çözüm üretirsin? Yani öğrenciniz geç kaldı gelmedi ya da dersi vermedi ne olacak yani?...", şeklinde ifadeleriyle değerlendirmenin sözlü yapılabilmesini belirtmiştir. Ö14, *"...Belki bir video hazırlayabilirdik ya da stajyerlerimizle ilgili atıyorum hani böyle eski yaşantılarımızla ilgili ya da derste öğrendiğimiz şeylerle ilgili işte ben şimdi, bu sertifika programında bunları öğrendim, stajyerimde artık bunu uygulayacağım gibi, karşılaştırmalı bir şey yapabiliydik..."* sözleriyle uygulamalı değerlendirme yapılabilmesini ve Ö2 ise, *"...Sertifika programlarında sertifika verildiği için bence şeyin bir manası yok. Yani hani bir değerlendirme. Onun yerine hani mevzuat ya da şeyler sorulacağını, sizin sorduğunuz tarzda bir şeyler sorulup hani soru cevap, öneriler şeklinde olması daha uygun bence..."* diyerek değerlendirmede soru-cevap tekniğinin kullanılabilmesini belirtmiştir. Değerlendirmenin olmamasına yönelik olarak katılımcılardan Ö16, *"...Şimdi yaparak, yaşayarak olduktan sonra değerlendirme zaten belli oluyor. Yani değerlendirme oradaki o değerlendirmeden kastımız işte alıp sınavı doğru cevap yanlış cevap işaretlemek çok da şey gelmiyor bana. Yani bu dönüt zaten uygulandığı süreç içinde belli oluyor zaten. Yani sizin etkili mi, değil mi olduğunu o süreç zaten gösteriyor kendine..."* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Eğitimin tekrarlanması temasına yönelik olarak katılımcı görüşleri "eğitimin tekrarlanabileceği", "yeni içerik olursa eğitimin tekrarlanabileceği" ve "eğitimin tekrarlanmasına gerek olmadığı" yönünde üç tema başlığında toplanmıştır. Katılımcılardan Ö14, *"...Tekrarlanmalı bence, bir kereye mahsus olmamalı. Tekrarlanabilir diye düşünüyorum ben çünkü sürekli ortam değişiyor. Tekrarlanmalı diye düşünüyorum çünkü unutuluyor bazı şeyler. Yani bizim diğer stajyer öğrencilerimize daha faydalı olabilmemiz için tekrarlanmalı olduğunu düşünüyorum..."*, ifadelerini kullanırken Ö4, *"...Eğer çok önemli değişiklikler olursa, ciddi anlamda yapılması gereken şeyler o zaman tekrarlanabilir. Farklılıkla gelecekte eğer daha iyileştirici yönde o zaman olabilir..."* ifadelerini kullanmış ve diğer bir katılımcı olan Ö12, *"...Gerek yok bence süreç her zaman aynı işliyor, farklı olan bir şey yok..."* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen "Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı"na ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu araştırma sonuçları, alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin yapılmasında kullanılan geleneksel yöntemlerin yetersizliği ve uygunsuzluğu üzerine vurgu yapan pek çok araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bayrakçı, 2009; Koç, 2016; Lieberman, 1995; Sandholtz, 2002; Tuncel ve Çobanoğlu, 2018; Yolcu ve Kartal, 2017). Darling-Hammond vd. (2009), hizmet içi eğitimin etkili olmasını sağlamak ve ortaya

çıkabilecek sorunları en aza indirmek için dört önemli koşuldan bahsetmektedir. Bunlardan biri de eğitimin öğretmen davranışında değişikliği sağlayacak kadar yoğun olmasıdır (50 saatten fazla) (aktaran Bando ve Li, 2014). Bu araştırmada öğretmenlerin çoğu eğitimin dört gün süreli olduğunu ya da bir haftalık eğitimlerde dört gün eğitim beşinci gününde ise sınav yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğundan alınan bu verilerle “Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği”nin onuncu maddesinde yer alan “Beş gün olarak planlanan ve yüz yüze eğitim yoluyla düzenlenen merkezî hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süresi 25 ders saatinden az, 40 ders saatinden fazla olamaz.” (MEB, 2022) ifadesiyle uyumlu olduğu görülürken alanyazında önerilen süre ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Karakaya (2004), çoğu Türk öğretmenin kendisini bağımsız birer öğretmen olarak göremediklerini ve mesleki gelişime odaklanmaktan ziyade devletin dayattığı bürokratik gerekliliklerin çoğunu yerine getirdiklerini belirtmektedir. Bu türden bir eğitim anlayışı sorunlu olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin yönetici otoritelerin onlardan ne bilmelerini istediğini bilmelerini gerektirmektedir (Lieberman ve Miller, 1990). Bu da bu araştırmada görüş bildiren çoğu özel eğitim öğretmenin eğitime zorunlu katılımını açıklamada önemli bir geleneksel hizmet içi bakış açısı olduğunu ortaya koymaktadır. Sandholtz’e (2002) göre geleneksel hizmet içi eğitim bakış açısında, öğretmenlerin öğrenmesi ve uyarlaması gereken belirli bir yöntem olur. Bununla birlikte öğretmenler arasında çok az etkileşim gerçekleşmektedir. Nitekim bu araştırmanın bulgularında yer alan eğitimin kalabalık sınıf ortamlarında yapılmış olması görüşü eğitim programında katılımcı öğretmenlerin etkileşimli olmaktan ziyade dinleyici olmalarına neden olmuştur. Yalnızca konu anlatımlarının yer aldığı hizmet içi eğitim programları yerine eğitimcilerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabilecekleri şekilde planlamalar yapılmalı ve yürütülmelidir. Bu türden bir yaklaşım, öğretmenlerin eğitimde anlatılmak istenenleri daha iyi anlayabilmeleri, yaptırarak öğretmenlik uygulamalarını analiz edebilmeleri ve öğretmenlere daha etkili ve anlamlı bir eğitim sağlama noktasında önemlidir (Angelides, 2002; Bayrakçı, 2009; Tuncel ve Çobanoğlu, 2018). Ayrıca bu araştırmanın bulgularında yer alan gerek eğitime katılım şekli, eğitim ortamı, katılımcı özellikleri ve sayısı ve gerekse bilginin aktarım şekli ve değerlendirme süreçleri incelendiğinde Vukelich ve Wrenn’in (1999) hizmet içi eğitim süreci gereklilikleriyle çeliştiği söylenebilir. Bu gereklilikler, “eğitimde bir konuya ve katılımcıların ihtiyaçlarına odaklanmak, sürekli ve sürdürülebilir olmak, gerçek sorulara, sorunlara ve merak edilenlere cevap arayan katılımcıları sürece dâhil etmek, meslektaşlarıyla ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmak için katılımcıların anlamlı katılımını sağlamak ve katılımcıları öğretimleri üzerinde düşünmeye teşvik etmek” olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte özellikle öğretmenlik uygulaması dersi yürütecek uygulama öğretmenlerinin eğitim sürecinde mentorluk uygulamalarının olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Leshem, 2014; Richardson vd., 2020; Sayeski ve Paulsen, 2012). Ancak araştırmanın eğitim süreci ile

ilgili verileri öğretmenlik uygulaması sertifika programının bu gerekliliği yerine getirmekten çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin eğitimin geliştirilmesine yönelik önerileri ise uygulama öğretmenlerinin eğitim sürecinde mentorluk uygulamalarının olması gerekliliği vurgusunu destekler niteliktedir. Bu noktada “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı” uygulama öğretmeni yetiştirme sürecinde önemli bir adım olsa da programın konu ile ilgili bilimsel verilere dayalı yöntemlerle sunumu yerine geleneksel hizmet içi eğitim yöntemleriyle sunulması programı olması gereken değere ulaştıramadığını düşündürmektedir.

Araştırma bulgularında eğitim alma zamanı temasında bazı özel eğitim öğretmenleri okul zamanı içinde bazı öğretmenler ise okul zamanı dışında eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilerin eğitimin verilme zamanları ile ilgili önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim alma zamanı eğitimden faydalanmayı etkilemiş olabilir. Eğitimler katılımcıların çalışma yaşamlarını aksatmaya neden olmayacak şekilde planlanabilir. Turgut (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının, seminer dönemi olarak bilinen okulun açıldığı ilk haftalar verilmesinin daha etkili olacağı görüşünü bildirdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlere verilecek eğitim programı, katılımcı öğretmenlerin özellikle eğitim öğretim dönemi içerisinde aktif şekilde uygulayabilecekleri katkılar içeriyorsa eğitim öğretim dönemini başladıktan sonra değil, başlamadan hemen önce verilecek şekilde düzenlenmesi eğitimden faydalanmayı olumlu şekilde etkileyebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler, “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”nın aynı kurum tarafından düzenlenmiş olmasına rağmen eğitime katılım şekli, eğitimin süresi, zamanı, ortamı ve katılımcı sayısı, içeriği, verilme ve değerlendirme şekli temaları ve bu temalara ilişkin alt temalar süreçte farklı uygulamaların olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı gibi ülke genelinde uygulama öğretmeni sertifikası vermeyi amaçlayan bir programın ortam ve şartlara göre uygulama biçimlerinin değişiklik göstermeden amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik standart bir uygulama sürecinin olması gerekmektedir. Çünkü ancak bu şekilde ülkenin her yerindeki uygulama öğretmenlerinin aynı bilgi ve beceriyle donatılmış olduğu sonucuna varılabilir ve buna uygun olarak uygulama öğretmenin çalışmaları değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin çoğu hizmet içi eğitimle yürütülen “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”nı uygulama öğrencileriyle çalışmalarına katkı noktasında faydasız bulduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, Tuncel ve Çobanoğlu'nun (2018) aday öğretmenlerin göreve başlama programı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin görüş ve önerilerini inceledikleri araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine, Huhtala ve Vesalainen (2017) İsveç'teki hizmet içi eğitimlerin çoğunun öğretmenlerin ihtiyacına

uygun yapılmadığı belirtmiştir. Hizmet içi eğitimlerle istenilen sonuçlara ulaşılması, program hazırlama ve geliştirme aşamasında öncelikle grubun ihtiyaç ve isteklerini belirlemeye dönük “eğitim ihtiyacı belirleme” aşamasına yer verilmesiyle mümkün olur (Anthony, 2012; Lawrence, 1993; Ornstein ve Francis, 2013; Özdemir ve Yalın, 2007). Dolayısıyla bu araştırmada katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”nı uygulama öğrencileriyle çalışmalarına katkı sağlamada faydasız bulmalarının nedeni eğitim planlanırken özenli bir ihtiyaç analizinin yapılmamış olması olabilir. İhtiyaç analizi, bir hizmet içi eğitimin planlanması sürecinde genellikle göz ardı edilen öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da para, zaman ve insan kaynaklarının yanlış kullanılması ve katılımcıların motivasyonunun ve heyecanının azalması ile sonuçlanmaktadır (Moeini, 2008). Öğretmenlerin var olan bilgi ve gelişimleri yerine genellikle öğretmenlerin bilmeleri gerekenlere yönelik nasıl eğitilebileceklerine odaklanan ve yöneticiler tarafından programlanan hizmet içi eğitim programları başarılı bir mesleki gelişim için önemli ve gerekli olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve var olan bilgilerini dikkate almadığında şüphesiz etkisiz olabilmektedir (Hargreaves, 1992). Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçları ile birlikte branş farklılıkları dikkate alınmadan hazırlanan hizmet içi eğitimlerin etkili olmadığı düşünülmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004). Bu araştırma bulguları da göstermiştir ki öğretmenlik uygulamasına ilişkin yapılan hizmet içi eğitimler branşa özel olmak yerine her branştan öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte aslında eğitime katılan pek çok öğretmen zaten uzun zamandır sınıfında uygulama öğrencisiyle çalışmakta ve MEBBİS sistemini kullanmaktadır. Her ne kadar uygulamada birlikteliği sağlamak ve sürece yasal bir anlam yükleme noktasında “Öğretmenlik Uygulaması Sertifikası” uygulama öğretmeni olabilmek için bir eğitim gerekliliğini doğurmuş olsa da uzun yıllardır sertifikasız bu işi yapan ve son dört-beş yıldır MEBBİS’i faal olarak kullanan öğretmenlerin de varlığı göz önünde bulundurularak eğitim için ihtiyaç analizi yapılması ve branşlara özel olarak sürecin planlanması, eğitim süreci ve sonuçlarını olumlu yönde değiştirebilirdi.

Bu çalışmada katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin çoğu hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Sertifika Programı”na yönelik olarak eğitimin planlamasında branş bazında uygulamaya dönük bir içerikle, küçük gruplarla, eğitim sürecine aktif katılımlı ve uygulamalı değerlendirme yapılmasının gerekliliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler yeni içerikler eklendiği takdirde de eğitimlerin belli aralıklarla tekrarlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bir uygulamanın değerlendirilmesinde o uygulamayı deneyimlemiş katılımcıların görüş ve önerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu görüşlerin araştırma kapsamında sunulması da uygulamaların daha nitelikli olabilmesi için yapılacak düzenlemelere bilimsel kanıt sağlamış olur. Bununla birlikte uygulamanın sürekliliğini sağlayarak değişen durumlarda ortaya çıkan ihtiyacı karşılamada hızlı bir problem çözme sürecine destek olur (Tuncel ve Çobanoğlu, 2018).

Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, araştırma soruları çerçevesinde öğretmenlik uygulaması sertifika programının yürütülme sürecine ilişkin olarak “katılımcıların eğitime katılma şekli”, “eğitimin süresi”, “eğitim ortamı”, “eğitimi alma zamanı”, “eğitimi aldığı yıl”, “katılımcı branşı”, “eğitimin veriliş şekli”, “eğitimin içeriği”ni kapsayan dokuz tema ve bu temalara yönelik alt temalardan meydana gelirken “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”nın uygulama öğrencileriyle çalışmalarına katkılarına ilişkin olarak “eğitimin faydası” teması ve bu temanın alt temalarından meydana gelmektedir. “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”nın geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri özelliklerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak da “eğitim ortamı ve katılımcılara özellikleri”, “eğitimin veriliş şekli”, “eğitimin içeriği”, “eğitimin değerlendirilme şekli” ve “eğitimin tekrarlanması”dan oluşan beş tema ve bu temalara ilişkin alt temalardan oluşmuştur. Özetle özel eğitim öğretmenlerinin Türkiye’de 2018 yılı itibariyle uygulamaya geçen hizmet içi eğitimle gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifika Programı”na ilişkin görüşleri, öğretmenlik uygulaması sertifika programının hizmet içi eğitimin yapılmasında kullanılan geleneksel yöntemlerin yetersizliği ve uygunsuzluğu nedeniyle öğretmenlerin uygulama öğrencileri ile çalışmalarına katkı sağlamadığını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Anket gibi daha çok sayıda öğretmenden veri elde etmeyi sağlayacak farklı veri toplama araçlarıyla çalışmalar yapılabilir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmen katılımcılardan çoğunluğu (14 kişi) “Öğretmenlik Uygulaması Sertifika Programı”nı 2018-2019 yılları arasında ve pandemi döneminde eğitim düzenlenmediğinden diğer üç öğretmen ise 2021 yılında almıştır. Özellikle geçmiş dönemlerde eğitim alan öğretmenler program ile ilgili detayları hatırlamakta zorlanmışlardır. Gelecek çalışmalarda bu programı yakın zamanda almış öğretmen katılımcılar ile görüşme yapılarak daha ayrıntılı ve net bilgilere erişilebilir. Çalışma Ankara ilindeki devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Başka illerde ve farklı branşlarda öğretmenler ile yapılacak çalışmalarla Öğretmenlik Uygulaması Sertifika Programı’nın nasıl uygulandığını görmek bu konunun farklı bakış açıları ile ele alınmasını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Angelides, P. (2002). A collaborative approach for teachers' in-service training. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 81-82.
- Anthony, J. J. (2012). *A representation: Incorporating a needs assessment and gap analysis into the educational design*. Pitman, NJ: Author.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.

- Bando, R. & Li, X. (2014). The effect of in-service teacher training on student learning of English as a second language. Washington: Inter-American Development Bank Working Paper Series No: IDB-WP-529
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher raining in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*, 38, 242–252. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Conderman, G., Morin, J. & Stephens T. J. (2005). Special education student teaching practices. *Preveting School Failure*, 49(3), 5-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>
- Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55.
- Dayı, E. (2011). Öğretmenlik uygulaması yaklaşımları. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 259-270.
- Dayı, E. (2012). Uygulamadaki roller, sorumluluklar ve iş birliği. R. Güzel-Özmen (Ed.) *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci içinde* (s. 1-34) Ankara: Pegem Akademi.
- Giebelhaus, C. R. & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254. <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayınları.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006), 1118–1129.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. L. Darling-Hammond & J. Bransford (Ed.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* içinde (s. 390–441). Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108. <https://doi.org/10.1177/0161468192094001>
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20, 637–654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.005>
- Henry, M. A. & Weber, A. (2010). *Supervising student teachers the professional way: A guide for cooperating teachers* (7. b.). Rowman & Littlefield.
- Huhtala, A. & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55–79. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- Karakaya, S. (2004). A comparative study: English and Turkish teachers' conceptions of their professional responsibility. *Educational Studies*, 30(3), 195-216. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224170>
- Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 455-466.
- Lawrence, S. (1993). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *The Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122. <https://doi.org/10.1177/016146819009200106>
- MEB. (1998). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, Temmuz.
- MEB. (2018). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulamaları için bir rehber* (S. Turan, Çev., 3. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. b.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moeini, H. (2008) Identifying needs: A missing part in teacher training programs. *In Seminar.Net*, 4(1), 1-12.
- National Council on Teacher Quality. (2011). State teacher policy yearbook: National summary. www.nctq.org/dmsView/2011_State_Teacher_Policy_Yearbook sayfasından erişilmiştir.
- Nagro, S. A. & deBettencourt, L. U. (2017). Reviewing special education teacher preparation field experience placements, activities, and research: Do we know the difference maker? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7-33.
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K. & House, J. J. (2007). The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264-275.
- Ornstein, A. C. & Francis P. H. (2013). *Curriculum: foundation, principles and issues*. Pearson Education Limited.
- Özdemir, S. & Yalın, İ. (2007). *Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Potthoff, D. & Alley, R. (1996). Selecting placement sites for student teachers and pre-student teachers: Six considerations. *The Teacher Educator*, 32(2), 85-98. <https://doi.org/10.1080/08878739609555135>
- Ragland, R. G. (2017). Coming full circle: Using program alumni as cooperating teachers for the next generation of student teachers. *Cogent Education*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1290906>
- Rakicioglu-Soylemez, A. & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring expectations and experiences of prospective and cooperating teachers during practice teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 145-168. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10>
- Richardson, G. M., Pate, C. M., Yost, D. S. & Williams, M. M. (2015). Cooperating teachers as instructional coaches: Building supportive relationships with preservice teachers. *The Pennsylvania Teacher Educator*, 14, 1-14.

- Richardson, G., Yost, D., Conway, T., Magagnosc, A. & Mellor, A. (2020). Using instructional coaching to support student teacher-cooperating teacher relationships. *Action in Teacher Education*, 42(3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1649744>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Anders, Y. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rosenberg, M. S., O'Shea, L. & O'Shea, D. J. (2002). *Student to master teacher: A practical guide educating students with special education* (3. b.). New York: Merrill Prentice-Hall
- Russell, M. L. & Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *The Professional Educator*, 35(1), 1–21.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815–830.
- Sayeski, K. L. & Paulsen, K. J. (2012). Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 117-130.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23, 258–267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Tuncel, Z. A. & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11411a>
- Turgut, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Valencia, S., Martin, S., Place, N. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 302–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J. & Kentner, J. (2001). Evaluation of a coaching programme for cooperating teachers. *Educational Studies*, 27(3), 317–340. <https://doi.org/10.1080/03055690120076592>
- Vukelich, C. & Wrenn, L. C. (1999). Quality professional development: What do we think we know? *Childhood Education*, 75(3), 153-160.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reforms: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>

- Yolcu, H. & Kartal, S. (2017). Evaluating of in-service training activities for teachers in Turkey: A critical analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 918-926. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050602>
- Youngs, P., Jones, N. & Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113, 1506–1540.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G. & Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 808-836.

Extended Summary

Teaching practice, which is one of the important components in special education teacher training, provides experience for special education student teachers to apply the theoretical knowledge they have learned in theoretical courses in real classroom environments and to make this information permanent (Darling-Hammond and Sykes, 2003; Dayı, 2011). In order for special education teacher candidates to benefit from the teaching practice process at the maximum level, a well-designed team work should be initiated and maintained. The instructor, the cooperating teacher (class teacher), the school administration and the student teacher are the members of this team (Dayı, 2012). After the instructor, the most important member of the teaching practice team in terms of roles and responsibilities in the development of the student teacher is the cooperating teacher (Conderman, Morin, and Stephens 2005; Dayı, 2012; Henry and Weber, 2010; Rosenberg, O'Shea, and O'Shea, 2002). Because in teaching practice, special education student teachers, with the guidance and collaboration of a practice instructor, are placed in a special education classroom teacher's classroom to observe, work with students with disabilities, and learn teaching skills under the careful supervision of the cooperating teacher (Brownell et al., 2005). A review of the relevant literature shows that there is a strong need to provide practice teachers with a mentoring framework that will assist student teachers in developing professional attitudes, skills and abilities to successfully transition into the profession (Hammerness, Darling-Hammond, Grossman, Rust, and Shulman, 2005; Rakicioglu-Söylemez and Eröz-Tuga, 2014; Richardson et al., 2020; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, and Anders, 2013; Russell and Russell, 2011; Sayeski and Paulsen, 2012; Wang and Odell, 2002). Studies investigating the impact of trained cooperating teachers on the development of the student teacher also confirm the value of education (Giebelhaus and Bowman, 2002; Richardson, Pate, Yost, and Williams, 2015; Richardson et al., 2020; Veenman, Denessen, Gerrits, and Kentner, 2001).

The aim of this research is to determine the opinions of special education teachers on the "Teaching Practice Certificate Program" carried out with in-service training implemented in Türkiye as of 2018. For this purpose, the case design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In order to determine the participants of the study, criterion sampling and snowball (chain) sampling methods were used together. The participants of the study consist of 17 teachers who work as special education teachers in special education practice schools and special education classes in Ankara, who have received teaching practice consultancy training, who have special education teacher candidates in the pre- and post-education class and who volunteered to participate in the research. Semi-structured interview technique was used to collect the data of the study. Descriptive analysis approach was used in the analysis of the research data. In this context, the data obtained in the research were summarized and interpreted according to the determined themes. In this study, which was carried out with a qualitative research model, validity and reliability were provided by taking into account the credibility criteria of Guba and Lincoln (1982). According to the Miles-Huberman model, the consensus on reliability is expected to be at least 80% in qualitative research (Baltacı, 2017; Miles and Huberman, 1994). The consensus and disagreement among the researchers was determined and the average reliability was calculated as 94% (range=90%-100%).

As a result of this research, the opinions of special education teachers are related to the process of conducting the teaching practice certificate program within the framework of research questions "the way the participants participate in the training", "the duration of the training", "the educational environment", "the time to receive the training", "the year in which the training was received", "the participant branch", "the way the training is given", "the content of the training", nine themes for the content of education, and sub-themes for these themes, the teaching practice certificate program consists of the theme of "benefit of education" and the sub-themes of this theme. Regarding the evaluation of the features of the teaching practice certificate program that they think should be developed, it consists of five themes and sub-themes related to these themes consisting of "educational environment and its characteristics to the participants", "the way the training is given", "the content of the training", "the way the education is evaluated" and "the repetition of the training". In summary, the opinions of special education teachers on the "Teaching practice Certificate Program", which was carried out with the in-service training implemented in Türkiye as of 2018, revealed that the teaching practice certificate program did not contribute to the teachers' work with the practice students due to the inadequacy and inappropriateness of the traditional methods used in the in-service training.

In this study, data were collected by conducting one-to-one interviews with a semi-structured interview form developed by the researchers. Studies can be carried out with different data collection tools that will enable to obtain data from a larger number of teachers, such as surveys. The majority of

the teacher participants interviewed in the research (14 people) received the "Teaching Practice Certificate Program" between 2018-2019, and the other three teachers received it in 2021 because no education was organized during the pandemic period. Especially the teachers who received training in the past periods had difficulty remembering the details about the program. In future studies, more detailed and clear information can be accessed by interviewing the teacher participants who have recently taken this program. Work was conducted with special education teachers working in public schools in Ankara province. Seeing how the Teaching Practice Certificate Program is implemented through studies with teachers in other provinces and different branches can help this issue to be handled from different perspectives.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada birinci yazar araştırmannın konusunun ve desenin belirlenmesi, verilerin toplaması ve analizi ile çalışmanın rapor edilmesinde, ikinci ve üçüncü yazar ise verilerine toplanması ve analiz edilmesi ile bulguların yorumlanmasında görev almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Komisyonun 28.10.2021 tarihli 2021/255 sayılı onayı ile yürütülmüştür.