

Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Değerlendirilmesi

Yasemin ERGENEKON, Arzu ÖZEN*, E. Sema BATU**

Özet

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini değerlendirmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya yirmi altı öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları yaptıkları uygulamanın olumlu geçtiğini, farklı özür ve yaş gruplarıyla çalışma olanağı sağladığı için iki farklı kurumda uygulama yapmanın avantajlı olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılar uygulama boyunca pek çok öğretim programı hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, kavram öğretimi programı hazırlama ve uygulamayı en kolay, davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulamayı en zor uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar uygulama programının beklentileriyle örtüşüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı, uygulama öğretim elemanlarından aldıkları dönütlerin yeterli olduğunu, diğer yarısı ise, yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler

Öğretmenlik Uygulaması, Özel Eğitim, Nitel Araştırma, Betimsel Analiz.

* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice
8 (3) • Eylül / September 2008 • 857-891

Yrd. Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü
26470, Eskişehir
Elektronik Posta: yergenek@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

Batu, E. S., **Ergenekon, Y.**, Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 13*(3), 147-164.

Kırcaali-İftar, G., **Ergenekon, Y.** & Uysal, A. (2008). Zihin özürlü bir öğrenciyeye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 309-320.

Yrd. Doç. Dr. Arzu ÖZEN

Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü
26470, Eskişehir
Elektronik Posta: aozen@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

Özen, A., Acar, Ç. & Çolak, A. (2003). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 1-13.

Erbaş, D., Turan, Y., **Ozen, A.**, & Halle, J. W. (2006). Effect of an adapted "cover write" method to word-naming and spelling to students with developmental disabilities in Turkey. *Education and Training in Developmental Disabilities, 4*(4), 357-364.

Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU

Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü
26470, Eskişehir
Elektronik Posta: esbatu@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

Akmanoglu-Uludag, N., & **Batu, E. S.** (2005). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(4), 401-410.

Batu, E. S. (2006). Teaching vegetable names to children with down syndrome: A small group study. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 53-65.

Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Değerlendirilmesi

Yasemin ERGENEKON, Arzu ÖZEN, E. Sema BATU

Öğretmen yetiştirme programlarında, ilk üç yıldaki kuramsal derslerin ardından dördüncü sınıfta öğretmenlik uygulaması dersi yer almaktadır. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması ile yalnızca kendi sorumluluklarını taşıdıkları öğrencilikten, başkalarına bir şeyler öğretme sorumluluğunu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş yaparlar (Conderman, Morin ve Stephens, 2005). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına kuramsal derslerde öğrendikleri bilgileri gerçek ortamlarda uygulama fırsatı verir. Öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adayları pek çok deneyim kazanırlar. Bu deneyimler sayesinde öğretmen adayları; (i) gerçek öğretim ortamı ile bir bağ kurarlar, (ii) deneme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirirler, (iii) yüksek düzeyde olumlu duygusal doyum sağlarlar, (iv) kişisel ve profesyonel gelişim sağlarlar, (v) bire-bir öğretim fırsatları elde ederler, (vi) geleceğin öğretmen adayları olarak, öğretmen ordusunun içine katılma olanağı yakalarlar. Kısaca, öğretim yapmak, öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe geçişini sağlayacak deneyimler kazanmalarını sağlar. Bu gibi nedenlerle alana dayalı deneyimler, her zaman için öğretmen yetiştiren programların vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Henry, 1989).

Öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri süresince hem kuramsal derslerde, hem de uygulamaya yönelik derslerde iyi yetişmiş olmaları, ileride onların öğretmenlik mesleğindeki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ndeki Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin yaptığı bir araştırmada, öğretmenlik uygula-

ması almadan mezun olan öğretmenlerin % 29'unun çalışma hayatlarının ilk beş yılında öğretmenliği bıraktıkları görülmüştür (National Commission on Teaching and America's Future-NCTAF, 2003). Bu veriden hareketle, öğretmenlik uygulamasının, öğretmen yetiştiren fakültelerde oldukça önemli bir ders olduğunu söyleyebiliriz.

Alanyazına göre, öğretmenlik uygulamasının başarısını etkileyen pek çok etmen vardır. Bu etmenler; öğretmen yetiştiren programın içeriği, uygulama yapılan sınıftaki öğretmenin bilgisi ve sahip olduğu yeterlikler, uygulama öğretim elemanının sahip olduğu yeterlikler, uygulama okulunun özellikleri ve öğretmen adayının kendi eğitsel deneyimleri ve sahip olduğu bilgiler şeklinde sıralanabilir (Conderman et al., 2005). Aşağıda bu etmenlerin her biri açıklanmaktadır.

Öğretmen yetiştiren programın içeriği: İyi bir program, öğretmen adayının kuram ile uygulamayı ilişkilendirmesini sağlar. Ülkemizde özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren programların içeriğine baktığımızda, pek çok kuramsal dersin yer aldığını görmekteyiz. Davranış değiştirme, beceri-kavram öğretimi, bireyselleştirilmiş öğretim programlarının (BEP) hazırlanması gibi dersler doğrudan uygulamaya temel oluşturan derslerdir. Bu dersler, ilk üç yıl içinde kuramsal olarak verilmektedir. Dersin öğretim elemanı tarafından, ders etkinliği olarak ödevler verilmekte; ancak, ödevler çeşitli nedenlerle uygulamalı olarak yapılamamaktadır. Bu nedenle, öğretmen adayları genellikle, ya hiç deneyime sahip olmadan ya da çok az deneyime sahip olarak öğretmenlik uygulamasına başlamaktadırlar. Richardson-Coebler (1988) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının alanda sadece iki haftalık deneyimden sonra sınıfta neyi, nasıl yapmaları gerektiği konusunda fikir sahibi olduklarını ve sınıf öğretmenini model aldıklarını bulmuştur. Guyton ve McIntyre (1990) yaptıkları çalışmada, öğretmen yetiştiren programlarda kuram ile uygulamanın birbiriyle bağlantısında büyük boşluklar olduğunu savunmuşlardır. Goodlad, Soder ve Sirotnik (1990) ise, var olan programların kuram ile uygulamayı birleştirmeye çalıştığını; ancak, bunu sistematik şekilde gerçekleştiremediği için uygulama ile kuram arasında boşluklar kaldığını belirtmişlerdir.

Uygulama yapılan sınıftaki öğretmenin bilgisi ve sahip olduğu yeterlikler: Uygulama sınıf öğretmenleri, uygulama süresince öğretmen adayı için çok önemli bir rol modeli, iş ortağı ve öğretim kılavuzudur (mentor). Öğretmen adayları, uygulama yaptıkları sınıftaki öğretmenlerle uygulama öğretim elemanlarından çok daha fazla zaman geçirmektedirler.

Bu nedenle, öğretmen adayları için uygulama sınıf öğretmenleri, uygulama öğretim elemanlarından ve hatta, öğretim uygulamalarından bile daha önemli hâle gelmektedir (Pellet, Straye ve Pellet, 1999; Woods ve Weasmer, 2003). Uygulama sınıf öğretmeni, öğretmen adayına ailelerle, okul yönetimiyle, üniversiteden gelen uygulama öğretim elemanı ile nasıl konuşulacağı gibi profesyonel davranışları ile örnek olur. Bunun yanı sıra, uygulama sınıf öğretmenin kiyafet seçimi, bakımı, çevreyle konuşmalarında kullandığı dil ve güvenilirliği de öğretmen adayının model alacağı diğer özellikler arasındadır. Öğretmen adayı, uygulama sınıf öğretmenin tüm bu özelliklerini örnek almakta ve âdeta onunla özdeşleşmektedir (Johnson, 1987; Sinclair, Munns ve Woodward, 2005).

Uygulama sınıf öğretmenin tüm bu örnek özelliklerine rağmen, sınıf öğretmenleri her zaman için en iyi örnek uygulamaları yaptıkları, en iyi örnek düşüncelere ve tutumlara sahip oldukları için seçilmezler (Renzaglia, Hutchins ve Lee, 1997). Aksine, çok az sayıda sınıf öğretmeni, gerçekten belirgin rehberlik özelliklerine sahiptirler (Meade, 1991). Ancak, ülkemizde özel eğitim alanında öğretmen adaylarının uygulama yapabileceği sınırlı sayıda okul olması nedeniyle bu okullarda çalışan öğretmenlere uygulama sınıf öğretmenliği görevi verilmektedir.

Uygulama öğretim elemanlarının sahip olduğu yeterlikler: Uygulama öğretim elemanları, genellikle, öğretmen yetiştiren programları temsil ederler ve değerlendirici rolü oynarlar (Borko ve Mayfield, 1995). Haberman (1983) ve Warger ve Aldinger (1984)'e göre, hazırlık sürecindeki önemli rollerine rağmen, uygulama öğretim elemanları, öğretmen adaylarına dönüt vermeye yeterli olmayacak kadar az uygulama deneyimine sahip olan ve genellikle danışmanlık becerilerindeki yeterliklerinden çok, iş yükü az olduğu için bu işe atanan kişilerdir. Ülkemizde de benzer bir durum söz konusudur. Özel eğitim bölümlerindeki öğretim elemanı sayısına bağlı olarak, danışmanlık ve uygulama deneyimine sahip olan ya da olmayan öğretim elemanları öğretmenlik uygulamasını yürütmektedirler. Uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili önemli bir nokta da, her birinin sorumlu olduğu fazla sayıda öğretmen adayı olması nedeniyle her bir öğretmen adayını yeterli düzeyde gözlemlemekte sınırlı kalınmasıdır. Bu nedenle, uygulama öğretim elemanları bilgiyi, beceriyi ve uygun olmayan durumları şekillendirmede sınırlı kalabilmektedirler (Baumgart ve Ferguson, 1991).

Uygulama okulunun özellikleri: Uygulama okulunun özellikleri; yönetim stili, sınıfların fiziki koşulları, öğrencilerin yaş ve özür düzeyleri, öğret-

menler tarafından model olunan eğitim yaklaşımları, uygulama sınıfı öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve özel eğitim sınıfının yapısı gibi etmenlerden oluşur (Renzaglia et al., 1997). Bu özelliklerin pek çoğu, öğretmen yetiştiren kurumların kontrolünün dışındadır; ancak, öğretmen adaylarının düşüncelerini, tutumlarını ve öğretim deneyimlerini önemli şekilde etkileyebilmektedir (Zeichner ve Gore, 1990).

Öğretmen adayının kendi eğitsel deneyimleri ve sahip olduğu bilgiler: Öğretmen adayının daha önceki eğitsel deneyimleri öğretmenlik becerileri üzerinde etkilidir. Öğretmen adaylarının üç yıllık kuramsal eğitimleri süresince öğrendikleri bilimsel dayanaklı uygulamalar, öğretmenlik uygulaması süresince en etkili olan yöntemi seçmelerinde ve uygulamalarında etkili olacaktır (Sinclair et al., 2005). Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının kuramsal dersleri aldıkları ilk üç yıl, öğretim yöntemlerine ilişkin düşüncelerini, tutumlarını ve yargılarını şekillendirir (Borko ve Mayfield, 1995). Bu deneyimler, genellikle en iyi uygulama örneklerini örneklemeyiz. Dolayısıyla, uygun olmayan ortamları, örnekleri ve uygulamaları uygun ve iyi örneklerle değiştirmek oldukça zordur (Dunkin, Precians ve Nettle, 1994).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından elde ettikleri eğitsel deneyimler ve sahip oldukları bilgilerin yanı sıra, ek başka özellikleri de kazanmaları, onların daha nitelikli yetişmeleri açısından önemlidir. Bu özellikler; (i) öğretmenlik uygulamasını tamamladıklarında kendilerinin de çevrelerindeki diğer kişilere rol model olmaları, (ii) öğrencilerini anlamayı ve önemsemeyi öğrenmiş olmaları, (iii) öğretmenlik yaptıkları süre boyunca ve sonrasında da öğretmeyi sevmeyi öğrenmeleri, (iv) ailelerle olumlu iletişim kurmayı öğrenmeleri, (v) profesyonelliği öğrenmeleri ve (vi) çevreyle uyum içinde olmayı öğrenmeleri olarak sıralanabilir (Sinclair et al., 2005).

Genel olarak, öğretmen adaylarının öğrencilerini rahat ettirebilecekleri becerilere sahip olma, öğrencilerinin yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını destekleme, çocuk psikolojisinden anlama, çeşitli şekillerde değerlendirme yapabilme, kendine güvenerek sınıf yönetimi stratejilerini uygulama, bilgi teknolojilerini etkili olarak kullanma, araştırma bulgularını öğretim ve öğrenme için uyarlayabilme, iyi iletişim becerilerine sahip olma, zamanı iyi kullanabilme ve stresle başa çıkma gibi becerilere ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarından yaratıcı düşünme ve var olan programı uygularken yaratıcılıklarını kullanma gibi becerilere de sahip olmaları beklenmektedir (Deng ve Gopinathan, 2003).

Alanyazın incelendiğinde, hem ülkemizde hem de yurt dışında öğretmenlik uygulamasının öğretmen yetiştiren programların oldukça önemli derslerinden biri olduğu görülmektedir. Özel eğitim bölümünün dersleri arasında yer alan öğretmenlik uygulaması, programın en önemli derslerinden biridir. Ülkemizde bulunan on özel eğitim bölümünün programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği tanım gereği aynıdır. Ancak, dersin yürütülmesine ilişkin, bölümler arasında farklılıklar olabilmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretmenlik uygulaması dersi üniversitenin uygulama birimi ile iki devlet okulunda yürütülmekteydi. Öğretmenlik uygulaması dersi, her dönem altı öğretim elemanı ile haftanın dört günü, 08.30-13.00 saatleri arasında yapılmaktaydı. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda bulunan uygulama sınıf öğretmenlerinin pek çoğu özel eğitim bölümü mezunlardı. Öğretmenlik uygulaması dersinin programı, her yıl olduğu gibi o yıl da uygulamayı yürüten uygulama öğretim elemanları tarafından düzenli olarak aylık toplantılarda tartışılarak ve yıl içerisinde ortaya çıkan gereksinimler dikkate alınarak yeniden biçimlendirilmişti.

Araştırma Gereksinimi

Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 1987 yılından bu yana her yıl mezun vermektedir. Öğretmenlik uygulamasını değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının, uygulamanın daha işlevsel olmasına ve alanda çalışacak öğretmenlerin daha nitelikli yetişmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, üniversitemizde öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmeye yönelik bir araştırmaya günümüze kadar rastlanmamıştır. Çolak, Acar, Kurt ve Acar (2002) sınıfında uygulama yapılan özel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerindeki yeterliklerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Ancak, araştırmacılar çalışmalarında uygulamanın yürütülmesini değerlendirmeye almamışlardır. Üniversitemizde Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yürütülmekte olan öğretmenlik uygulamasını değerlendirme gereksiniminden yola çıkılarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının görüşleri alınarak öğretmenlik uygulamasının gelecek yıllarda daha verimli olması için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde, eğitim fakültelerinin ders programları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)

tarafından belirlendiği için tüm özel eğitim bölümlerinde aynı program izlenmektedir. Bu nedenle, bu araştırmadan elde edilen bulguların ülkemizdeki tüm özel eğitim bölümlerinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğini arttırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin son sınıfta yaptıkları öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nın son sınıfında okuyan öğretmen adaylarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir (Berg, 1998; Gay, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının son sınıfta yaptıkları öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla, ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulması nedeniyle veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda okuyan toplam elli sekiz son sınıf öğrencisinden gönüllü olan yirmi altı öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların onunu kadın, on altısını erkektir.

Araştırma öncesinde, öğretmen adaylarıyla bir ön görüşme yapılarak, araştırmmanın amacı ve araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin teybe kaydedileceği; ancak, teyp kayıtlarının araştırmacılar dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ve kayıtların dö-kümlerinin okunmasına izin verilmeyeceği ifade edilmiştir. Araştırmaya

katılmayı kabul eden öğretmen adaylarıyla bir sözleşme imzalanmıştır. Bu sözleşme ile katılımcılar, araştırmanın hangi koşullar altında gerçekleştirileceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini; araştırmacılar ise, katılımcılara verdikleri tüm sözleri yerine getireceklerini kabul etmişlerdir. Ayrıca, bu ön görüşmeler sırasında, öğretmen adaylarından her iki dönemde nerede uygulama yaptıkları ve sınıflarında kaç öğrenci olduğu gibi bilgiler de alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Görüşme soruları, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndaki öğretmen adaylarının son sınıfta yaptıkları öğretmenlik uygulamasına ilişkin program amaçları doğrultusunda; yaşadıkları sorunların, bu sorunlardan ne düzeyde etkilendiklerinin ve öğretmenlik uygulamasının daha iyi olabilmesi için görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak üzere sorular alandan beş uzman tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların yerleri değiştirilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir.

Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla, üç pilot görüşme yapılarak iki farklı görüşmeci tarafından gerçekleştirilen görüşmelerdeki soru soruş biçimine yönelik değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarına dokuz ana başlık altında toplam yirmi bir adet soru yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 17 Nisan-12 Haziran 2006 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmen adaylarının kendilerinin belirledikleri uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü, araştırmanın yapıldığı dönemde öğretmenlik uygulaması dersini yürütmeyen iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her bir görüşme 30-80 dk. arasında sürmüş ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sonunda katılımcılara birer kod isim verilmiştir.

Görüşmeler sırasında katılımcılara tüm sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında, öğretmen adayının anlattıklarına dayalı olarak gerektiğinde ek sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında, öğretmen adaylarının anlamadıkları sorular olduğunda, yönlendirici olmayacak şekilde ek açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulmaktadır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da betimsel analizin bir gereği olarak öncelikle katılımcılarla yapılan her bir görüşmenin dökümü yapılmıştır. Dökümlerin kontrolü yapıldıktan sonra görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Görüşme kodlama anahtarı hazırlanırken, tüm katılımcıların dökümleri incelenmiş, katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar maddeler hâlinde sıralanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin, birinci soruda kategoriler iki ana başlık altında toplandıktan sonra her bir başlığın altında da alt kategorilere yer verilmiştir. Beşinci soruda ise, sadece iki ana başlık altında kategoriler sunulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında yer alan her bir sorunun altındaki kategorilerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla görüşme formlarının tümü, araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen katılımcının görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesiyle yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla işaretlemelerin yapıldığı görüşme kodlama anahtarı her bir sorunun yanıtı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonunda, belli kategorilerde değişiklik yapılmış ve görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenilirliği belirlemek amacıyla, görüşmelerin tümü araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak okunmuştur. Araştırmacılar, okuma sırasında görüşme kodlama anahtarında her sorunun yanıtını içeren uygun kategoriyi kodlayarak tüm sorular için güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin % 85 ile % 100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının % 92,5 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, kendileriyle görüşme yapılan öğretmen adaylarının araştırma soruları çerçevesinde verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular aktarılırken, bazı sorularda (örneğin 2.1., 3.1. vb.)

katılımcıların birden fazla görüş bildirmesi nedeniyle frekans toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Dolayısıyla, bulgular okunurken bu noktanın dikkate alınması önemlidir. Ayrıca, bulgularda yer alan her bir tablonun başlığında, görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen sorular aynen kullanılmıştır. Aşağıda soru maddelerine ilişkin tablolar ve bu tabloların açıklamaları yer almaktadır.

1.1. Birinci dönem yaptığınız uygulamayla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?

A. Olumlu geçti.	15
a) Farklı düzeylerdeki çocuklarla, farklı becerileri çalışmak zor olmasına rağmen farklı deneyimler sağladı.	8
b) Hocalarımızdan çok destek aldığımız için çok sorun yaşamadık.	2
c) İlk üç yılda çok şey öğrenmediğimi fark ettim.	2
d) Sınıf öğretmenleriyle iletişimimiz iyiydi.	2
e) Derslerde anlatılan konuları uygulamada gördüğümde daha iyi anladığımı fark ettim.	1
B. Olumsuz geçti.	9
a) Sınıfta olumlu örnekler görmedim.	2
b) MEB'e bağlı okullar üniversite birimiyle karşılaştırdığında daha zor koşullar altındalar.	2
c) İleri derecede özürülülerle çalıştığım için öğrendiklerimi uygulayamadım.	1
d) Okula ilk kez gelen çocuklarla çalışınca zorlandım.	1
e) Okuldaki gereksinim nedeniyle üç ayrı sınıfa girmek zorunda kaldım.	1
f) Daha önce hiç uygulama yaşantımız olmadığı için ilk zamanlarda çok zorlandık.	1
g) Küçük ve ağır düzeydeki çocuklarla çalışmanın bakıcılık gibi olduğunu düşünüyorum.	1

“Birinci dönem yaptığınız uygulamayla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular “Olumlu geçti.” ve “Olumsuz geçti.” şeklinde iki başlık altında toplanmıştır. “Olumlu geçti.” (15) başlığı altında “Farklı düzeylerdeki çocuklarla, farklı becerileri çalışmak zor olmasına rağmen farklı deneyimler sağladı.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. “Olumsuz geçti.” (9) başlığı altında ise, “Sınıfta olumlu örnekler görmedim.”, “MEB'e bağlı okullar üniversite birimiyle karşılaştırıldığında daha zor koşullar altındalar.” kategorilerini ikişer katılımcı dile getirmiştir.

1.2. İkinci dönem yaptığınız uygulamayla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?

A. Olumlu geçti.	18
a) İkinci dönem uygulamaya alıştığım için derslerden daha çok keyif almaya başladım.	8
b) Farklı düzeylerdeki çocuklarla, farklı becerileri çalışmak zor olmasına rağmen farklı deneyimler sağladı.	5
c) Hocalarımızdan çok destek aldığımız için çok sorun yaşamadık.	3
d) Devlet okullarında kıyafetlerimiz değiştiği için kendimi daha öğretmen gibi hissettim.	1
e) Üniversite biriminde olanaklar iyi olduğu için memnunduk.	1

B. Olumsuz geçti.	7
a) Küçük ve ağır düzeydeki çocuklarla çalışmanın bakıcılık gibi olduğunu düşünüyorum.	2
b) Okul yönetimiyle sorun yaşadım.	2
c) Sınıfta olumlu örnekler görmedim.	1
d) İleri derecede özürlerle çalıştığım için öğrendiklerimi uygulayamadım.	1
e) Üniversite dışında staj yapmak beni üniversiteden uzaklaştırdı.	1

“İkinci dönem yaptığınız uygulamayla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular “Olumlu geçti.” ve “Olumsuz geçti.” şeklinde iki başlık altında toplanmıştır. “Olumlu geçti.” (18) başlığı altında “İkinci dönem uygulamaya alıştığım için derslerden daha çok keyif almaya başladım.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. “Olumsuz geçti” (7) başlığı altında ise, “Küçük ve ağır düzeydeki çocuklarla çalışmanın bakıcılık gibi olduğunu düşünüyorum.” ve “Okul yönetimiyle sorun yaşadım.” kategorileri en yüksek frekansa sahip kategorilerdir. Anadolu Üniversitesi’nde öğretmen adayları her iki dönemde farklı uygulama ortamlarına giderek öğretmenlik uygulaması yaptıkları için, bu uygulama onların farklı deneyimler kazanmasını sağlamaktadır.

2.1. İki farklı kurumda uygulama yapmanın avantajları nelerdir?

a) Farklı özür ve yaş gruplarıyla çalışmış oldum.	24
b) İki farklı kurumu görmüş oldum.	10
c) Farklı öğretmenlerle çalışmış oldum.	6
d) Farklı kavramlar, beceriler ve konular öğretmiş oldum.	5
e) Okullardaki öğrencilerin kişiler arası genelleme yapmalarına da olanak sağladı.	2

“İki farklı kurumda uygulama yapmanın avantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak öğretmen adayları “Farklı özür ve yaş gruplarıyla çalışmış oldum.” görüşünü en yüksek frekansla dile getirmişlerdir.

2.2. İki farklı kurumda uygulama yapmanın dezavantajları nelerdir?

a) Yeniden her şeye başlamak zor oluyor (kurum, öğretmen, öğrenci, uygulama hocası).	14
b) Bir dönemdeki çalışmalar tamamlanmadan dönem bitiyor.	5
c) Uygulama öğretim elemanlarının istedikleri birbirini tutmayabiliyor.	5
d) Üniversitede dönem geç başladığı için ikinci dönem uygulamaya geç başlanıyor.	1

“İki farklı kurumda uygulama yapmanın dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Yeniden her şeye başlamak zor oluyor (kurum, öğretmen, öğrenci, uygulama hocası).” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. Öğretmen adayları kurum, uygulama sınıf öğretmeni, öğrenci, uygulama öğretim elemanı gibi tüm etmenlere yeniden alışana kadar zaman geçtiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları “Uygulama öğretim elemanlarının istekleri birbirini tutmayabiliyor.” görüşünü bir diğer dezavantaj olarak dile getirmişlerdir.

2.3. Tek bir kurumda bir yıl boyunca uygulama yapmak ister miydiniz?

a) İsterdim.	18
b) İstemezdim.	8

“Tek bir kurumda bir yıl boyunca uygulama yapmak ister miydiniz ?” sorusuna ilişkin katılımcıların on sekizi tek bir kurumda bir yıl boyunca uygulama yapmak istediğini ifade ederken, sekizi istemediğini belirtmiştir.

3.1. Uygulamada birinci dönem neler yaptınız?

a) Beceri Öğretim Programı hazırlayıp uyguladım.	17
b) Kavram Öğretim Programı hazırlayıp uyguladım.	15
c) Sosyal Beceri Öğretim Programı hazırlayıp uyguladım.	14
d) Davranış Değiştirme Programı hazırlayıp uyguladım.	13
e) Günlük planlar hazırlayıp uyguladım.	13

f) Anekdot kayıtları tuttum.	9
g) Kaba değerlendirme formları hazırlayıp uyguladım.	9
h) ABC kaydı tuttum.	8
i) Günlük plana uygun ders araçları hazırlayıp kullandım.	7
j) Araç inceleme formları doldurdum.	4
k) Kuramsal derslerde hipotetik olarak program hazırlarken, uygulamada yazılan programları uygulamayı öğrendim.	2
l) Sınıf kontrolünü öğrendim.	1
m) Pekiştirici belirleme formları hazırlayıp uyguladım.	1
n) Uyguladığımız programlarla ilgili olarak sonuç raporları yazdım.	1
o) Sınıfımdaki öğrenciler için BEP hazırladım.	1

“Uygulamada birinci dönem neler yaptınız?” sorusuna ilişkin bulgular-
dan “Beceri, kavram ve sosyal beceri öğretimi programları, davranış de-
ğiştirme programı ve günlük plan hazırlayıp uyguladım.” kategorileri en
yüksek frekansa sahiptirler.

3.2. Birinci ve ikinci dönem arasında ne tür benzerlikler var?

a) Her iki dönemde hazırlanan programların benzer olması.	14
b) Çocuklarla çalışılması.	1

“Birinci ve ikinci dönem arasında ne tür benzerlikler var?” sorusuna
ilişkin öğretmen adayları her iki dönemde de hazırlanan programların
benzer olduğunu ifade etmişlerdir.

3.3. Birinci dönem ve ikinci dönem arasında ne tür farklılıklar var?

a) Birinci dönem kazanılan deneyimlerden kaynaklanan farklılıklar	15
a1. İkinci dönem programları hazırlamaya daha erken başladım.	5
a2. Uygulamada daha az yardıma gereksinim duydum ve ödevlerimi daha kolay yaptım.	3
a3. Birinci dönem uygulamada daha çok yoruluyordum.	3
a4. Arkadaşlarımızın birinci dönemde yaptıkları çalışmalarını devam ettirmemiz işimizi kolaylaştırdı.	2
a5. İkinci dönem kaba değerlendirme formlarını daha kolay uyguladım.	1
a6. Beceri ve kavram öğretimi için öğretim yöntemlerini daha bilerek seçtim ve uyguladım.	1
b) Uygulama sınıf öğretmeni ve öğrencilerden kaynaklanan farklılıklar	12

c) Okul düzenlemelerinden (ders saatleri, yemek saatleri, derslerin işlenişi, okul yönetimi) kaynaklanan farklılıklar	11
d) Uygulama öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklanan farklılıklar	9
e) Öğrencilerle çalışılan konulardan kaynaklanan farklılıklar (akademik, öz bakım vb.)	1
f) Ailelerden kaynaklanan farklılıklar	1

“Birinci ve ikinci dönem arasında ne tür farklılıklar var?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları birinci dönem kazanılan deneyimlerden, uygulama sınıf öğretmeni ve öğrencilerden, okul düzenlemelerinden, uygulama öğretim elemanlarının tutumlarından ve davranışlarından kaynaklanan farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir.

4.1. İlk üç yılda kuramsal derslerde edindiğiniz bilgilerden en kolay uygulamaya geçirdikleriniz neler?

a) Kavram Öğretimi Programı hazırlama ve uygulama.	19
b) Davranış Değiştirme Programı hazırlama ve uygulama.	10
c) Beceri Öğretimi Programı hazırlama ve uygulama.	9
d) Beden eğitimi ve oyun öğretimi derslerinde öğrenilen farklı etkinlikler.	5
e) Günlük plan hazırlama.	3
f) Fen ve matematik öğretimi.	1

“İlk üç yılda kuramsal derslerde edindiğiniz bilgilerden en kolay uygulamaya geçirdikleriniz neler?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Kavram Öğretimi Programı hazırlama ve uygulama.” katılımcılar tarafından en kolay uygulamaya geçen kuramsal ders olarak ifade edilmiştir.

4.2. İlk üç yılda kuramsal derslerde edindiğiniz bilgilerden en zor uygulamaya geçirdikleriniz neler?

a) Davranış Değiştirme Programı hazırlamada ve uygulamada zorlandım.	18
b) Sosyal Beceri Öğretimi Programı hazırlamada ve uygulamada zorlandım.	12
c) Materyal geliştirme dersine alan dışından bir hoca geldiği için araç-gereç hazırlamada kendimi çok yetersiz hissettim.	10
d) Kavram Öğretimi Programı hazırlamada ve uygulamada zorlandım.	10
e) Beceri Öğretimi Programı hazırlamada ve uygulamada zorlandım.	9
f) Türkçe öğretimine alan dışından bir hoca geldiği için uygulamada sorunlar yaşadım.	1
g) Okuma-yazma öğretiminde Bakanlığın yaptığı yöntem değişikliği nedeniyle zorlanacağımı düşünüyorum.	1

“İlk üç yılda kuramsal derslerde edindiğiniz bilgilerden en zor uygulamaya geçirdikleriniz neler?” sorusuna ilişkin olarak “Davranış Değiştirme Programı hazırlama ve uygulama” öğretmen adayları tarafından en zor uygulamaya geçen kuramsal ders olarak dile getirilmiştir. Davranış değiştirme, on sekiz katılımcı tarafından en zor uygulamaya geçen ders olarak belirtilirken, on katılımcı da bu dersi en kolay uygulamaya geçirdikleri ders olarak ifade etmişlerdir.

4.3. Kuramsal dersler nasıl yapılsaydı daha kolay uygulamaya geçirdi?

a) Kuramsal derslerde hazırlanan ödevlerin uygulaması yapılırsa öğrenilenler daha kalıcı olurdu.	13
b) Uygulamaya daha erken başlanırsa kuramsal bilgiler daha kolay uygulamaya aktarılır.	5
c) Ödevler düzgün şekilde ve zamanında hazırlanmış olsaydı daha çok şey öğrenilebilirdi.	3
d) Önceki dönemlerde yapılan ödevlerin alınması ve kopyalanması öğrenmemizi zorlaştırdı.	3
e) Materyal geliştirme dersi bölüm hocaları tarafından okutulsa daha yararlı olur.	3
f) Beceri ve kavram öğretimi dersinin süresi arttırılırsa daha yararlı olur.	3
g) Kavram öğretimi ayrı bir ders olarak bir dönem boyunca okutulursa daha yararlı olur.	2
h) Sosyal beceri öğretimine kuramsal derslerde daha ağırlıklı olarak yer verilsin.	2
ı) Türkçe öğretimi dersi bölüm hocaları tarafından okutulsa daha yararlı olur.	2
i) Alan dersleri deneyimli hocalar tarafından okutulmalı.	2
j) Drama dersi ve şarkı, oyun etkinlikleri programa eklenirse çocuklara çok daha yararlı olabiliriz.	1

“Kuramsal dersler nasıl yapılsaydı daha kolay uygulamaya geçirdi?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Kuramsal derslerde hazırlanan ödevlerin uygulaması yapılırsa öğrenilenler daha kalıcı olurdu.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir.

5.1. Uygulamaya başlarken birinci dönem neler umuyordunuz, neler bekliyordunuz?

a) Beklentilerimle örtüştü.	13
b) Beklentilerimle örtüşmedi.	12

“Uygulamaya başlarken birinci dönem neler umuyordunuz, neler bekliyordunuz?” sorusuna katılımcıların on üçü uygulama sürecinin beklentileriyle örtüştüğünü, on ikisi ise örtüşmediğini ifade etmiştir.

5.2. Uygulamaya başlarken ikinci dönem neler umuyordunuz, neler bekliyordunuz?

a) Beklentilerimle örtüştü.	15
b) Beklentilerimle örtüşmedi.	9
c) Hiçbir beklentim yoktu.	1

“Uygulamaya başlarken ikinci dönem neler umuyordunuz, neler bekliyordunuz?” sorusuna ise, katılımcıların on beşi uygulama sürecinin beklentileriyle örtüştüğünü, dokuzu ise örtüşmediğini ifade etmiştir.

5.3. Beklentilerinizin karşılanamamasının nedeni sizce ne olabilir?

a) Uygulama sınıf öğretmenlerinin kısa sürede tükenmişlik yaşamaları nedeniyle işlerini aksatmış olmaları.	4
b) Dördüncü sınıfa kadar özürlü çocuklarla hiç karşılaşılmamış olunması.	2
c) Kuramsal derslerin uygulamalı işlenmemiş olması.	2
d) Ailelerle iyi bir iletişim kurulamamış olunması.	1
e) İnsanların birbirlerine karşı saygılı olmaması.	1

“Beklentilerinizin karşılanamamasının nedeni sizce ne olabilir?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Uygulama sınıf öğretmenlerinin kısa sürede tükenmişlik yaşamaları nedeniyle işlerini aksatmış olmaları.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir.

6.1. Aktif katılım süresince, birinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızdan aldığınız dönütlerle ilgili olarak neler söylersiniz?

a) Çok fazla dönüt alamadım.	12
b) Çok olumlu ve motive edici dönütler aldım.	10
c) Hatalarımızın daha uygun bir dille ifade edilmesini istedim.	2
d) Aldığım dönütlerin içeriği yeterli değildi.	2
e) Yazılı dönütlerin yanında sözel dönütler de almak istedim.	1
f) Uygulama öğretim elemanlarının bizim hâlâ öğrenme aşamasında olduğumuzu unutmamalarını istiyorum.	1
g) Uygulama öğretim elemanlarının önceki yıllardaki notlarımıza göre bize karşı ön yargılı olmamalarını istedim.	1

“Aktif katılım süresince, birinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızdan aldığınız dönütlerle ilgili olarak neler söylersiniz?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Çok fazla dönüt alamadım.” ve “Çok olumlu ve motive edici dönütler aldım.” kategorileri en yüksek frekansa sahiptirler.

6.2. Aktif katılım süresince, ikinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızdan aldığınız dönütlerle ilgili olarak neler söylersiniz?

a) Çok olumlu ve motive edici dönütler aldım.	13
b) Aldığım dönütlerin içeriği yeterli değildi.	5
c) Hatalarımızın daha uygun bir dille ifade edilmesini isterdim.	4
d) Çok fazla dönüt alamadım.	2
e) Yazılı dönütlerin yanında sözel dönütler de almak isterdim.	2
f) Uygulama öğretim elemanlarının bizim hala öğrenme aşamasında olduğumuzu unutmamalarını istiyorum.	1

“Aktif katılım süresince, ikinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızdan aldığınız dönütlerle ilgili olarak neler söylersiniz?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Çok olumlu ve motive edici dönütler aldım.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir.

6.3. Dönüt verilirken nasıl bir yaklaşım izlense iyi olabilirdi?

a) Uygulama hocalarının bizimle iyi iletişim kurmalarını isterdim.	9
b) Gerçekten istekli hocaların uygulama yaptırmasını isterdim.	4
c) Uygulama hocalarının verdikleri dönütlerin uygulamada işimizi kolaylaştıracak şekilde olmasını isterdim.	3
d) Uygulamayla ilgili düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilmeyi isterdim.	2

“Dönüt verilirken nasıl bir yaklaşım izlense iyi olabilirdi?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Uygulama öğretim elemanlarının bizimle iyi iletişim kurmalarını isterdim.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir.

7.1. Birinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızın size olan yaklaşımı uygulamanız süresince sizi nasıl etkiledi?

a) Olumlu etkilendim.	13
b) Olumsuz etkilendim.	12
c) Hiçbir etkisi olmadı.	1

“Birinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızın size olan yaklaşımı uygulamanız süresince sizi nasıl etkiledi?” sorusuna ilişkin katılımcıların on üçü olumlu etkilendiğini söylerken, on ikisi olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir.

7.2. İkinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızın size olan yaklaşımı uygulamanız süresince sizi nasıl etkiledi?

a) Olumlu etkilendim.	8
b) Olumsuz etkilendim.	7
c) Hiçbir etkisi olmadı.	1

“İkinci dönem uygulama öğretim elemanlarınızın size olan yaklaşımı uygulamanız süresince sizi nasıl etkiledi?” sorusuna ilişkin katılımcıların sekizi olumlu etkilendiğini söylerken, yedisi olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir.

8. Uygulama programında değişiklik yapmak isteseniz neleri, nasıl değiştirmek isterdiniz?

a) Değerlendirme ölçütlerinin uygulama öğretim elemanları tarafından eşit olarak uygulanmasını isterdim.	15
b) Uygulamanın bir yıl yerine daha uzun süre olmasını ve farklı gruplarla çalışılmasını isterdim.	8
c) Günlük planların daha kısa yazılmasını isterdim.	5
d) Her gün uygulama koymazdım.	4
e) Uygulamaya temel oluşturacak derslerin (ör. davranış değiştirme, beceri-kavram öğretimi vb.) uygulamalı olarak verilmesini isterdim.	3
f) Öğretmen adayları ile uygulama sınıf öğretmenlerinin iyi iletişim kurmasını sağlamaya çalışırdım.	2
g) Günlük planların uygulanmasında esneklik sağlardım.	2
h) Ders anlatılırken ölçütler belirlenip ona göre değerlendirme yapılmasını ve öğretmen adaylarının bu ölçütleri ve değerlendirmeyi görebilmesini isterdim.	2
i) Program bu hâliyle gayet uygun; ancak, uygulama ortamlarından kaynaklanan sorunları değiştirmeye çalışırdım.	2
i) Uygulamanın ağırlıklı olarak okul öncesi düzeydeki çocuklarla yürütülmesini isterdim.	1
j) Dönem boyunca yapılan programların hazırlanması ve uygulanması için daha uzun süre verirdim.	1

“Uygulama programında değişiklik yapmak istesenez neleri, nasıl değiştirmek isterdiniz?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Değerlendirme ölçütlerinin uygulama hocaları tarafından eşit olarak uygulanmasını istedim.” ve “Uygulamanın bir yıl yerine daha uzun süre olmasını ve farklı gruplarla çalışılmasını istedim.” kategorileri en yüksek frekansa sahiptir.

9. Siz bir uygulama programı düzenleyecek olsanız neler yapmayı düşündünüz?

a) Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının ders sunuları sırasında daha fazla gözlem yapmalarını istedim.	7
b) Öğretmen adaylarının uygulamayla ilgili düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerini istedim.	4
c) Her öğretmen adayının mutlaka üniversitenin uygulama birimini görmesini istedim.	4
d) Üçüncü sınıfta uygulama okullarını tanıma amaçlı gözlemler yapılmasını sağlamaya çalıştım.	3
e) Uygulama öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının daha az olmasını istedim.	2
f) Uygulama dosyalarındaki düzeltmelerin uygun ifadelerle yapılmasını istedim.	2
g) Uygulama öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmalarını istedim.	2
h) Uygulama öğretim elemanlarının da örnek uygulamalar göstermelerini istedim.	2
i) Sınıf sorumluluğunun tamamıyla öğretmen adayında olmamasını istedim.	2
ı) Öğretmen adaylarını gittikleri kurum hakkında önceden bilgilendirdim.	2
j) Davranış Değiştirme Programı'nın etkili şekilde uygulanmasını sağlamaya çalıştım.	2
k) Programın tüm uygulama öğretim elemanları tarafından aynı şekilde kullanılmasını sağlamaya çalıştım.	2
l) Öğretmen adaylarını uygulama sırasında “tekrar” kuramsal bilgiye boğmadım.	1
m) Araç-gereç hazırlama zorunluluğunu kaldırdım.	1
n) Hazırlanan araçları değerlendirirken, araçların işlevsel olmasına ve amaca hizmet edip etmediğine bakardım.	1
o) Öğretmen adaylarının ailelerle rahatça görüşmelerini sağladım.	1

“Siz bir uygulama programı düzenleyecek olsanız neler yapmayı düşündünüz?” sorusuna ilişkin bulgulardan “Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının ders sunuları sırasında daha fazla gözlem yapmalarını istedim.” kategorisi en yüksek frekansa sahiptir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencilerinin son sınıfta yaptıkları öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini değerlendirmektir. Bulgular, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri altı başlık altında ele alınmıştır. Her iki dönemde uygulamaya ilgili olarak neler düşünüldüğü sorusuyla ilgili olarak, öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak iki gruba ayrıldığı ve her iki gruba da yaklaşık eşit sayıda frekans düştüğü görülmektedir.

İki farklı kurumda uygulama yapmanın avantaj ve dezavantajlarına bakıldığında ise, avantajların en çok farklı kurumlarda uygulama yapmaktan kaynaklandığı; dezavantajların ise, bir dönemdeki çalışmalar tamamlanmadan diğer kuruma geçilmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına dezavantajı gidermenin bir yolu olarak, tek bir kurumda uygulama yapmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, bir yıl boyunca aynı kurumda uygulama yaparak, hazırladıkları programların tamamını uygulama fırsatı bulmak istediklerini dile getirmişlerdir.

“Uygulamada her iki dönemde neler yaptınız?” sorusuna katılımcıların pek çoğu, her iki dönemde de beceri, kavram, sosyal beceri öğretim programları, davranış değiştirme programı ve günlük plan hazırlama gibi rutin sorumlulukları yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Conderman ve arkadaşları (2005) öğretmen adaylarının uygulama süresince günlük plan hazırlama ve uygulama, performans alma, BEP hazırlama ve BEP toplantılarına katılma gibi çeşitli sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu sorumlulukların yanı sıra, bazı katılımcılar ise, uygulama süresince öğrencilerle nasıl iletişime gireceğini öğrendiklerini ve disiplinli çalışmanın önemini fark ettiklerini vurgulamışlardır. Benzer bulgulara Woods ve Weasmer (2003)’in yaptıkları çalışmada da rastlanmaktadır.

Öğretmen adaylarına, ilk üç yılda kuramsal derslerde edindikleri bilgilerden en kolay ve en zor uygulamaya geçirdikleri dersler sorulduğunda,

katılımcıların çoğu, kavram öğretimi dersini en kolay uygulamaya geçirdiğini söylerken, davranış değiştirme dersini ise, en zor uygulamaya geçirdiğini ifade etmiştir. Kagan (1992) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının uygulamaya başladıklarında, hayal ettiklerinden çok farklı bir sınıfla karşılaştıklarını ve bu nedenle, başlangıçta büyük bir hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu hayal kırıklığıyla öğretmen adaylarının öncelikle, sınıfta davranış kontrolü üzerine odaklandıklarını ve öğretimle ilgili yapacakları etkinlikleri bir kenara bıraktıklarını; dolayısıyla da davranış değiştirmede zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu da bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleriyle örtüşmektedir.

“Kuramsal dersler nasıl yapılırsa daha iyi olurdu?” sorusuna yanıt olarak, öğretmen adayları tarafından en çok ilk üç yılda verilen ödevlerin uygulamalı olarak yapılmasının ve uygulamaya daha önceki yıllarda başlanmasının öğrenilenlerin daha kolay uygulamaya geçmesini sağlayacağı konusunda görüş dile getirilmiştir. Alanyazına göre de, öğretmen adaylarına üç yıllık eğitimleri süresince, belli bir kuramsal yaklaşıma dayalı öğretim vermek yerine, farklı yaklaşımları da öğretmek kendi öğretim ve sınıf uygulamaları repertuarı oluşturmaları ve daha fazla uygulama yapma fırsatı sağlanmalıdır (Deng ve Gopinathan, 2003; Sinclair et al., 2005).

“Uygulamaya başlarken her iki dönemde neler umuyordunuz, neler bekliyordunuz?” sorusuna yanıt olarak uygulamanın beklentileriyle örtüşmediğini söyleyen katılımcı sayısı, örtüşmediğini söyleyenlerden fazladır. Örtüşmediğini söyleyen katılımcılar bunun nedeni olarak, sınıflarında uygulama yaptıkları uygulama sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarının en belirgin neden, kendilerinin dördüncü sınıfa gelene kadar hiç özel gereksinimli çocukla karşılaşmamış olmalarını ise diğer bir neden olarak belirtmişlerdir.

2. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmen adayları, aktif katılım süresince her iki dönemde de uygulama öğretim elemanlarından aldıkları dönütlerle ilgili olarak, çoğunlukla olumlu ve motive edici dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, pek çok katılımcı, yaptıkları uygulamalar sırasında, hatalarının uygulama öğretim elemanı tarafından kendilerine daha uygun bir dille, güler yüzle ve hem yazılı, hem sözel olarak verilmesini ve özellikle de kendilerinin

hâlâ daha öğrenci olduklarının unutulmamasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulama öğretim elemanlarının kendileriyle iyi iletişim kurmalarını isteyen ve gerçekten istekli öğretim elemanlarına uygulama derslerinin verilmesini isteyen katılımcılar da bulunmaktadır. Benzer bulgulara Haberman (1983) ve Warger ve Aldinger (1984)'in çalışmalarında da rastlanmaktadır.

3. Öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin önerileri nelerdir?

Öğretmen adayları, kendileri bir uygulama programı düzenleyecek olsalar yapabileceklerini uygulama öğretim elemanlarıyla ve uygulama programıyla ilgili değişiklikler grupları altında dile getirmişlerdir. Katılımcılar, uygulama öğretim elemanlarının sorumlu oldukları öğretmen adayı sayısının daha az olmasını, öğretim elemanlarının uygulama dönemi başında örnek uygulamalar göstermelerini, ders sunuları sırasında daha fazla gözlem yapmalarını, dönüt verirken güler yüzlü olmalarını ve uygulama dosyalarındaki düzeltmelerini daha uygun ve açık ifadelerle yapmalarını önermişlerdir. Woods ve Weasmer (2003)'in yaptıkları çalışmada, uygulama öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması nedeniyle, hem öğretmen adaylarına hem de uygulama sınıf öğretmenlerine ayırdıkları sürenin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, uygulama öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması da, uygulama öğretim elemanının yeterli süreyi ayıramamasına neden olmaktadır. Bu bulgu da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Conderman ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada, uygulama sırasında yapılması gereken gözlemlerle ilgili olarak, dörtlü dönem sisteminde katılımcıların % 80'i her bir dönemde dörder gözlem ve % 20'si üçer gözlem yapıldığını ifade etmişlerdir. İkili dönem sisteminde ise katılımcıların % 33'ü dört gözlem, % 28'i altı gözlem, % 13'ü ise sekiz gözlem yaptıklarını dile getirmişlerdir. Sinclair ve arkadaşları (2005) uygulama öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği deneyimlerinin sınırlı olmasının ya da hiç olmamasının, öğretmen adaylarını yönlendirmede ve çok fazla sınıf ortamına uygun olmayan, uygulanması zor olan öneriler yapmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adayları, uygulama programıyla ilgili olarak uygulamanın sadece dördüncü sınıfta değil, daha önceki yıllardan başlayarak yapılmasını, uygulama programında sorumluluklara verilen sürelerin artırılması-

nı ve ders anlatımları için ölçütler belirlenerek tüm öğretim elemanları tarafından aynı ölçütler temel alınarak değerlendirme yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Conderman ve arkadaşları (2005) özel eğitim öğretmeni yetiştirmede var olan uygulama programlarını değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, uygulama öğretim elemanlarının % 86'sı, öğretmen adaylarını değerlendirmek üzere tüm özel eğitim bölümlerindeki uygulama öğretim elemanlarının kullandıkları ortak bir gözlem formu kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, uygulama öğretim elemanları, öğretmen adaylarına uygulamalarına ilişkin olarak dönüt verirken farklı yaklaşımlar benimsediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, uygulama öğretim elemanlarının % 98'i öğretmen adaylarına sözlü dönüt, % 94'ü yazılı dönüt, % 94'ü anında dönüt ve % 40'ı da sonradan dönüt verdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da, tüm uygulama öğretim elemanları tarafından her ne kadar ortak bir gözlem formu kullanılsa da dönüt verme yaklaşımlarının farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları Conderman ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adayları son sınıftaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorunların yanı sıra, bu sorunların çözümüyle ilgili pek çok öneride de bulunmuşlardır. Buradan yola çıkarak, uygulama süresinin arttırılması ve ilk üç yıldaki uygulamaya temel oluşturan kuramsal derslerin mümkün olduğunca gerçek ortamlarda uygulama fırsatı sağlanarak yapılması önerilebilir. Ancak, ülkemiz koşulları göz önünde bulundurulduğunda, kuramsal derslerin yeteri kadar gerçek ortamlarda uygulamalı olarak yapılması söz konusu olamayacağından kuramsal dersleri yürüten öğretim elemanlarının ders sunumları sırasında görsel materyaller ve teknoloji yardımıyla örnek sunular izlettirerek derslerini zenginleştirmeleri önerilebilir. Uygulama öğretim elemanları belirlenirken, eğer mümkünse, daha önceden uygulama deneyimi olan ve bu dersi yürütmeye gerçekten istekli olan öğretim elemanlarına bu dersin verilmesi sağlanabilir. Öğretim uygulaması dersini ilk kez yürütecek öğretim elemanlarının da dersin yükümlülüğünü tümüyle üstüne almadan önce en az bir dönem boyunca deneyimli uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte deneyim sahibi olmaları sağlanmalıdır. Benzer araştırmalar özel eğitim bölümlerinin bulunduğu diğer üniversitelerde de yapılabilir. Öğretmen adaylarının dışında, uygulama sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve uygulama öğretim elemanlarının da görüşlerinin alındığı farklı çalışmalar yapılabilir.

An Evaluation of the Views of Mental Retardation Practicum Students on Teaching Practicum

Yasemin ERGENEKON^{†}, Arzu ÖZEN^{†**}, E. Sema BATU^{†**}*

Abstract

Undergraduate students who were pursuing towards a degree in mental retardation in the department of special education at Anadolu University were interviewed in the present study. Specifically, the interviews focused on students' practicum experiences. The sample included 26 seniors and data were analyzed descriptively. Students mentioned that they had a positive practicum experience and that they were happy to have the chance to work with a more heterogeneous group of students in two different schools. They also mentioned that they prepared several lesson plans during the practicum process. The participants indicated that they were satisfied with the practicum in both semesters. Half of the participants pointed out that they had sufficient feedback from their university advisors.

Key Words

Teaching Practicum, Special Education, Qualitative Research, Descriptive Analysis

* *Correspondence:* Assist. Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, Anadolu University, Research Institute for the Handicapped, 26470, Eskişehir / Turkey.
E-mail: yergenek@anadolu.edu.tr

** Assist. Prof. Dr. Anadolu University, Research Institute for the Handicapped.

In teacher training programs, a practicum experience is usually included in the senior year for those students who successfully complete the theoretical requirements of the degree. The rationale for such a practical component is to give teacher candidates an opportunity to shift from being a student to becoming a teacher who has the responsibility of teaching others (Conderman, Morin, & Stephens, 2005). Thus, teaching practicum courses provide a chance for applying the knowledge into practice in real environments. The teacher candidates gain many experiences such a real environment. Through these experiences, the teacher candidates; *(i)* establish a bond with the actual teaching environment, *(ii)* learn through try-and-learn, *(iii)* develop high satisfaction, *(iv)* gain personal and professional development, *(v)* get the opportunity of one-to-one teaching, and *(vi)* gain the chance to take part in the future teachers. In short, teaching experience provides the teacher candidates an opportunity to gain skills for shifting from being a student to becoming a teacher. For such reasons, the field-based experiences have always been the indispensable parts of teacher training programs (Henry, 1989).

If teacher candidates are well-trained in both the theoretical and practical courses during their four years of education, this will positively affect their success of teaching experiences during their “real” teaching years. The National Center for Education Statistics in the U.S. showed that 29% of the teachers who did not have teaching practicum courses during their education have quitted their jobs within 5 years (National Commission on Teaching and America’s Future-NCTAF, 2003). Moving from this point, it can be said that teaching practicum is one of the important courses in the teacher training programs.

According to the review of the literature, there are a number of factors affecting the success of teaching practices. Some of these factors are the content of the program, knowledge and qualifications of the supervising teacher who is responsible for the practicum class, qualifications of the practicum lecturer from the faculty, and the characteristics of the practicum school (Conderman et al., 2005).

Teacher training programs should include several aspects and although programs are trying to include all of the aspects required to be good programs, many researchers indicate that some teacher training programs lack some of these important aspects. For example, Richardson-Coehler (1988) mentioned that teaching practicum length was not enough in the university he conducted the study. Also, Guyton and McInt-

yre (1990) and Goodland, Soder and Sirotnik (1990) pointed out that there is a gap between the theoretical and practical parts of the teacher training programs they examined.

Besides the teacher training programs, practicum supervisors are another important aspect of successful practicum implementations. According to Pellet, Straye and Pellet (1999) and Woods and Weasmer (2003), practicum supervisors are becoming more important than the program and practicum lecturers. Teacher candidates usually follow their supervisors as role models in terms of the way they dress, talk, and teach throughout their practicum experiences (Johnson, 1987; Sinclair, Munns, & Woodward, 2005). Although site supervisors are very important for practicum students; unfortunately, it is not always possible to say that practicum supervisors are the best ones (Renzaglia, Hutchins, & Lee, 1997). Only a limited number of practicum supervisors carry the characteristics of a good supervisor (Meade, 1991).

Another important aspect of successful practicum is the practicum lecturer. Practicum lecturers are the representatives of the teacher training programs and play the role of assessing personnel (Borko & Mayfield, 1995). Although they play such an important role in the life of a practicum student, most do not have enough practicum experiences in order to provide sufficient feedback to teacher candidates (Haberman, 1983; Wagner & Aldinger, 1984). It can also be said that practicum lecturers are responsible of too many students at a given time that they cannot be in touch with each and every student for enough time (Baumgart & Ferguson, 1991).

The characteristics of the practicum schools are also important for successful practicum. The characteristics of the practicum school consists of many elements such as physical conditions of classrooms, characteristics of the student body in the school, educational practices that the school teachers follow in their lectures, personal characteristics of the practicum teachers, and etc. (Renzaglia et al., 1997; Zeichner & Gore, 1990).

Last but certainly not the least important aspect that is worth of mentioning is the educational experiences and knowledge of the teacher candidates. It is important for the teacher candidates to accumulate as much theoretical information as possible during their first three years in the faculty (Sinclair et al., 2005) because the theoretical background of

their professional lives are being shaped during those three years (Borko & Mayfield, 1995; Dunkin, Precians, & Nettle, 1994).

It is important for the teacher candidates to gain the practical aspects of teaching and get ready for teaching in real classrooms via the teaching practicum in the final years of their education. Some of the valuable elements that can be gained as a result of the practicum experience are learning to *(i)* be role models at the end of the practicum courses, *(ii)* understand and value students, *(iii)* love teaching, *(iv)* communicate positively with parents, *(v)* be professionals, and *(vi)* be in harmony with their environments (Sinclair et al., 2005).

In general, teacher candidates should have competencies such as comforting the students, supporting the students for doing their best, understanding the psychology of the students, making assessment and evaluations in different situations, being self-confident and using technology effectively during their courses in their classes. Moreover, it is expected that the teacher candidates be creative and use their creativity while applying their programs (Deng & Gopinathan, 2003).

According to the literature, practicum courses are one of the most important courses of the teacher training programs both in Turkey and around the world. This is no different in special education teacher training programs as well. Although the contents of the practicum courses among the ten special education teacher training programs are the same in Turkey, there are some differences in the application of the content from one university to the other. While this research study was conducted, the practicum schools were a university unit and two governmental special education schools in the city center during the school year of 2005-2006. In Anadolu University, the teaching practicum courses were used to be run with six lecturers from the faculty of education for 4 days a week from 8.30 a.m. to 1.30 p.m. Most classroom teachers were special education teachers where the practicum students were placed in. The teaching practicum program was revised by the practicum lecturers at the beginning of the school year and regularly discussed and reformed in the monthly meetings within the year.

Research Requirement

Special Education Department in Anadolu University has first graduated special education teachers in 1987. It has been thought that the research

studies about the evaluation of the teaching practicum courses would provide the courses to be more functional and help the teacher candidates become more qualified through the modified practicum courses. Looking from this point of view, it can be said that there are no studies on the evaluation of the practicum courses in Anadolu University. Çolak, Acar, Kurt and Acar (2002) have conducted a study on the opinions and suggestions of special education teachers about the competencies of teacher candidates in their practicum courses in their classes. The researchers did not evaluate the practicum process in their study. Moving with the need of evaluating the practicum process in Anadolu University, the purpose of the present study was determined as collecting the opinions of teacher candidates about the practicum courses and developing some suggestions for more efficient applications in the future years. In Turkey, the programs of Education Faculties are being determined by the Council of Higher Education; therefore, all the programs are the same in Education Faculties all over the country. For this reason, it is hoped that the results of the present study can provide information for applying more qualified practicum courses in all special education departments across the country. Thus, the general purpose of the present study was to evaluate the opinions and suggestions of the teacher candidates in Special Education Teacher Training Program at Anadolu University. Regarding this general purpose, the following questions were addressed:

1. What were the opinions of teacher candidates about the practicum process?
2. What were the opinions of teacher candidates about the practicum lecturers?
3. What were the suggestions of practicum students regarding the practicum courses?

Method

Semi-structured interviews were conducted with the seniors who were planning to receive a bachelor's degree in Special Education at Anadolu University. These students were enrolled in the Teacher Training Program for Children with Mental Retardation. Data were analyzed descriptively (Berg, 1998; Gay, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2006). Semi-structured interviews were selected in order to collect the data because in order to examine the opinions and suggestions of the practicum students, some sub-questions were asked to the participants.

Participants

Twenty eight out of 58 seniors who were enrolled in a Teacher Training Program for Children with Mental Retardation course in Special Education Department at Anadolu University volunteered to take part in the study. Ten of the participants were females and sixteen were males.

Before the study started, teacher candidates had been informed about the purpose and process of the study. During this meeting, all the students were also informed about the data collection process. They were told that the data would be collected using a tape recorder. The interviews would be recorded and the data would be transcribed verbatim by the researchers. Besides, the data would only be listened and read by the researchers but nobody else. At the end of this meeting, volunteer seniors were named as the participants of the study and a written consent was signed by the participants and researchers.

Development of Data Collection Material

The interview questions were prepared regarding the aims of the practicum courses in the program. The questions consisted of the problems of the practicum students during their practicum courses; how they were affected by these problems; their opinions and suggestions about the practicum courses. The questions were given to five professionals from the field in order to be checked in terms of context and correctness. Depending upon the opinions of the professionals, some of the interview questions were replaced and the final version of the questions was formed. In order to evaluate the interview questions, three pilot interviews were conducted by the two researchers. A total of 21 questions were asked under nine basic titles to the participants during the interviews.

Data Collection

Data were collected from April 17th to June 12th 2006. The interviews were conducted on the dates and hours which the participants determined. Each interview lasted between 30-80 minutes. All the interviews were tape-recorded. After the interviews, all the participants were given a code name by the researchers.

Data Analysis

Collected data were analyzed descriptively. During the descriptive analysis, the collected data are presented according to the questions used in the interviews (Yıldırım & Şimşek, 2006). During the present study, as a requirement of descriptive analysis, each interview was transcribed. The transcriptions were checked by the researchers and a draft interview coding form was developed.

After developing the draft interview coding form, the researchers marked the appropriate item for each question of each participant independently. In order to examine the consistency of the researchers about marking the answers on the interview coding forms, markings were compared and some important changes in the categories were done. After these changes, the last version of the interview coding form was constituted.

In order to determine the inter-raters reliability, all the interviews were read and appropriate categories were marked for all the questions of all the participants by the researchers independently. The reliability was between 85% and 100% with an average of 92.5%.

Discussion

The purpose of the present study was to evaluate the opinions and suggestions of the teacher candidates in the Special Education Teacher Training Program at Anadolu University about the practicum courses during their fourth year in the faculty. The results of the study were discussed regarding the research questions.

1. What were the opinions of teacher candidates about the practicum process?

During the interviews, the participants mentioned that they prepared skill, concept, and social skill teaching programs and also behavior management program for each semester. They also mentioned that they prepared daily programs for the classes they did their practicum in each semester. This finding was found to be consistent with the findings of Conderman et al (2005). Conderman and friends (2005) suggested that teacher candidates should prepare daily programs, take performance levels of students, prepare IEPs, and also take part in the IEP meetings of the students in the practicum schools. Besides these responsibilities,

some participants told that they learned how to communicate with students and to work with them systematically. Similar results could be seen in the study of Woods and Weasmer (2003).

In the present study, the participants also mentioned that the courses they practiced most difficultly from theory to practice were concept teaching and behavior management. In a study, Kagan (1992) found that the teacher candidates were disappointed with the classes they entered because they imagined very different classes. With the disappointment they felt, the teacher candidates failed to manage the behaviors of the students in their classes. Hence, they also failed to focus on the teaching activities because of the behavior problems in the class. This finding is also consistent with the findings of the present study.

The opinions of the teacher candidates about the theoretical courses were that they preferred more practical aspects even in the theoretical courses. They mentioned that they preferred their lecturers to conduct their courses in a more practical fashion during their first three years in the faculty. According to the literature, the teacher candidates should be provided with different teaching approaches and more practical courses and also practicum opportunities in the teacher training programs (Deng & Gopinathan, 2003; Sinclair et al., 2005).

2. What were the opinions of teacher candidates about the practicum lecturer?

Teacher candidates mentioned that in both semesters they were mostly provided with sufficient feedback from their practicum lecturers. They also added that although the feedback were usually positive and motivating, they preferred more appropriate language and smiling faces from their lecturers during providing the feedback. Besides, the participants suggested that the practicum courses should be given to the volunteer lecturers in the faculties. Similar findings were revealed in Haberman (1983) and Warger and Aldinger's (1984) studies.

3. What were the suggestions of practicum students regarding the practicum courses?

Participants of the present study suggested that the practicum lecturers should be responsible for fewer number of practicum students so that

they could conduct more numbers of observations and make comments on these observations. They also suggested that the practicum lecturers be role models at the beginning of the semesters for appropriate practices in the classes with the students with exceptionalities. They also suggested that the lecturers provide more positive feedback and be friendlier while providing feedback. In the study of Woods and Weasmer (2003), results revealed that the number of practicum students for each practicum lecturer was too many for the lecturers to make sufficient observations and give enough feedback. This finding seems to be consistent with the present study's results. Conderman and friends (2005) conducted a study showing that if the schools had four semesters, (80 %) of the participants addressed that they managed to make four observations in each semester, 20% mentioned that they made three observations in each term. If the schools had two semesters, 33% of the participants pointed that they managed to make four observations, 28% six observations and 13% eight observations in each semester. On the other hand, Sinclair and colleagues (2005) conducted a study showing that if the practicum lecturers had no practices in the real classes or if they had very limited practices, they could not give appropriate feedback for the actual classroom environments. These findings are also consistent with the present study's results.

In conclusion, teacher candidates mentioned many problems and suggestions related with the practicum process in their last year in the teacher training programs. Based on the feedback received from the students, it can be concluded that practicum courses should be extended in terms of the length of time; they should follow the theoretical courses in the first three years in a more practical fashion. Although the suggestions of the participants were so, the real situation in Turkey does not provide opportunity for more practical courses in the actual school environments. Therefore, the lecturers of the theoretical courses can be suggested to follow their courses by using more visual materials and show example practices with the technical devices in the classes. Moreover, it can also be recommended that practicum courses should be assigned to volunteer lecturers who have sufficient practice in actual classes. For the future studies, it can be recommended that researchers conduct interviews and study the opinions of classroom teachers, school administrators, and practicum lecturers on the practicum process.

References / Kaynakça

- Baumgart, D., & Ferguson, L. (1991). Personnel preparation: Directions for the next decade. In L. Meyer, C. Peck, & L. Brown (Eds), *Critical issues in the lives of persons with disabilities* (s. 313-352). Baltimore: Brooks.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*, 501-518.
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure, 49*(3), 5-10.
- Çolak, A., Acar, C., Kurt, O. & Acar, G. (2002). *Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki yeterliklerine ilişkin görüş ve önerileri*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2003). Continuity and change in conceptual orientations for teacher preparation in Singapore: Challenging teacher preparation as training. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31*(1), 51-65.
- Dunkin, M. J., Precians, R. P., & Nettle, E. B. (1994). Effect of formal teacher education upon student teacher' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education, 10*, 395-408.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guyton, E. M., & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experience. In W. R. Houston (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Haberman, M. (1983). Research on preservice laboratory and clinical experiences. In K. Howey, & W. Gardner (Eds), *The education of teachers: A look ahead* (pp. 98-117). New York: Longman.
- Henry, M. (1989). Change in teacher education: Focus on field experiences. In J. Braun (Ed.), *Reforming teacher education: Issues and new directions*. (pp. 69-95). New York: Garland Press.
- Johnson, L. J. (1987). The role of the university supervisor: Perceptions of practicum students. *Teacher Education and Special Education, 10*, 120-125.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.
- Meade, E. J., Jr. (1991, May). Reshaping the clinical phase of teacher preparation. *Phi Delta Kappan, 72*, 666-669.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. New York: Author.
- Pellet, T., Stravay, K., & Pellet, H. (1999). Planning for student teaching success: A guide for cooperating teachers. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 70*(5), 50-55.

- Renzaglia, A., Hutchins, M., & Lee, S. (1997). The impact of teacher education on the beliefs, attitudes, and dispositions of preservice special educators. *Teacher Education and Special Education, 20*(4), 360-377.
- Richardson-Kohler, V. (1988). Barriers to effective supervision of student teaching. *Journal of Teacher Education, 39*, 28-34.
- Sinclair, C., Munns, G., & Woodward, H. (2005). Get real: Making problematic the pathway into the teaching profession. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education, 33*(2), 209-222.
- Warger, C. L., & Aldinger, L. E. (1984). Improving teacher supervision: The preservice consultation model. *Teacher Education and Special Education, 7*(3), 155-163.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2003). Great expectations for student teachers: Explicit and implied. *Education, 123*(4), 681-688.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

