

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE  
GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI HAKKINDA GÖRÜŞLER**  
**OPINIONS ABOUT THE TEACHING PRACTICE OF PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION  
TEACHERS WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS**

**Duygu BÜYÜKKÖSE**  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
dbuyukkose@anadolu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-9082-0656

**Zerrin TURAN**  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
zturan@anadolu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-3956-9320

**Ezgi TOZAK**  
Ordu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
ezgitozak@odu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4916-6525

**ÖZ**

**Geliş Tarihi:**

25.07.2024

**Kabul Tarihi:**

25.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Öğretmenlik  
uygulaması,  
Özel Eğitim  
Öğretmenliği,  
İşitme kayıplı  
öğrenciler

**Keywords**

Teaching practice,  
Special Education  
Teaching,  
Students with  
hearing loss

Araştırma, öğretmenlik uygulamasını işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştiren özel eğitim öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bir işitme engelliler ilkokulunda uygulama yapan özel eğitim öğretmen adayları, aynı okulda görev yapan ve öğretmen adaylarından sorumlu işitme engelliler sınıf öğretmenleri ve yine bu öğretmen adaylarından sorumlu özel eğitim alanında çalışan öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ders planları ve materyalleri de değerlendirilmiştir. Öğretmenlik uygulamasında aday öğretmenlerin ders gözlemi, ders anlatmaya hazırlık, ders anlatma, öz değerlendirme yapma, geri bildirimleri uygulama gibi sorumlulukları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına ders planı yazma, materyal hazırlama, öğrencilerle iletişim kurma, işaret dili öğrenme konularında katkılar sağladığı görülmüştür. Öğretmenlik uygulama sürecinin bu katkılarına karşın öğretmen adaylarının ders planı ve materyali geliştirme, öz değerlendirme yapma ve geri bildirimleri uygulama, işaret dili kullanımı gibi konularda çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik uygulamasında ortaya çıkan sorunların nedenleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında görüşler ortaya koymuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde ele alınmıştır.

**ABSTRACT**

The study aimed to investigate the viewpoints of pre-service special education teachers who conducted their teaching practice with students with hearing loss regarding the implementation process. To achieve this, semi-structured interviews were carried out with pre-service special education teachers practicing in a primary school for the hearing impaired, classroom teachers, and a lecturer responsible for the pre-service teachers. Additionally, the lesson plans and materials of the prospective teachers were evaluated. The teaching practice revealed that prospective teachers had responsibilities including observing lessons, preparing for teaching, teaching, self-evaluation, and implementing feedback. It was observed that the teaching practice contributed to developing prospective teachers' skills in writing lesson plans, preparing materials, communicating with students, and learning sign language. However, despite these contributions, the study found that pre-service teachers encountered difficulties developing lesson plans and materials, conducting self-evaluation and applying feedback, and using sign language. The study participants provided insights into the reasons for these challenges and offered suggestions for addressing them. The findings were thoroughly discussed in the context of existing literature.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1522409>

**Atıf/Cite as:** Büyükköse, D., Turan, Z., & Tozak, E. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması hakkında görüşler. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2435-2455.

## Giriş

Öğretmen yetiştirme, genel eğitimin her kademesinde olduğu gibi özel eğitim alanında da önemli bir konudur. Türkiye’de üniversitelerde özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme süreci geçmiş yıllarda Zihinsel Engelliler, Görme Engelliler, Üstün Zekâlılar ve İşitme Engelliler Öğretmenliği olarak ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. 2016 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) öğretmen atama politikasına uyum sağlama ve farklı ülkelerdeki programlar gerekçe gösterilerek özel eğitim lisans programları “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” olarak birleştirilmiştir. (Büyükalın-Filiz, vd., 2018). 2016 yılından bu yana program, 2018’deki birtakım değişiklikler ile uygulanmaya devam etmektedir [Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2016; 2018]. Özel Eğitim Öğretmenliği Programını başarıyla tamamlayabilmek için öğretmen adaylarından genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini başarıyla tamamlamaları ve bunun yanı sıra bir uzmanlık alanı seçerek bu alanda yedi, diğer alanlarda beş seçmeli ders almaları beklenmektedir. YÖK’ün (2018) kılavuzunda yer alan seçmeli derslere baktığımızda işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesinde (a) işitme kayıplı çocukların dil, iletişim ve akademik özellikleri, (b) işitmeye yardımcı teknolojiler, (c) değerlendirme teknikleri, (d) bireyselleştirilmiş eğitim planı, (e) özel öğretim yöntemleri, (f) kanıt temelli uygulamalar, (g) teknoloji kullanımı, (h) paydaşlarla ekip çalışması ve işbirliği konularında dersler almış olmaları ve bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik uygulamasının amacı öğretmen adaylarına kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmasıdır. Öğretmen yeterliliklerine ilişkin MEB (2017a) tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu yayımlanmıştır. Bu raporda mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlilik alanı ile birlikte 11 alt yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına ilişkin 65 gösterge bulunmaktadır. Tek bir yeterlilik raporu ile tüm branşları kapsayacak bütünsel bir metin oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2017a). Öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri edinebilmelerinde öğretmenlik uygulamasında başlıca olarak sınıf içi gözlemler yapma, materyaller geliştirme, dersleri planlama ve anlatma önemlidir (Aslan ve Sağlam, 2018; Cengiz, 2021; Vuran vd., 2014). Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması 12 hafta güz, 12 hafta bahar dönemi olmak üzere haftada altı ders saati gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır (MEB, 2021). Öğretmen adayı, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmayı tercih ettiğinde öğretmenlik uygulamalarını bu alanda MEB’e bağlı bir kurumda yapabilmektedirler.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları birbirinden farklılaşmaktadır (Farrell, 2009). İşitme kayıplı öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının genel yeterlikler ile birlikte birtakım özel alan yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler (a) işitme kayıplı bireylerin genel gelişim ve dil, iletişim, akademik özellikleri, (b) işitme kaybının tanısı ve işitme teknolojileri (c) iletişim yaklaşımları ve eğitim ortamları, (d) eğitim ortamını ve sürecini uyarlama, (e) bireyselleştirilmiş eğitim programı, (f) eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretimsel teknolojileri, (g) bireylerin dil ve akademik becerilerini değerlendirme, (h) sürecin tamamında uzman ve kurumlarla işbirliği kurabilme gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Council on Education of the Deaf, 2018; MEB, 2017b; The National Association of Australian Teachers of the Deaf, 2009). Araştırmalar işitme engelliler öğretmen adaylarının iletişim yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilerinin sınırlı olduğuna; eğitim ortamını düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ile konu öğretiminde kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarına, sınıf ve davranış yönetiminin yanı sıra derslerde farklı öğretim tekniklerini uygulamakta zorlandıklarına işaret etmektedir (Cawthon, 2009; Dood ve Scheetz, 2003; Engler ve MacGregor, 2018; Kelly vd., 2020; Luckner ve Howel, 2002; Luft vd., 2022). Araştırmalarda bu güçlüklerin giderilmesine ilişkin öğretmen eğitimi programlarında genel müfredatın daha iyi anlaşılması, hem işitsel sözel hem işarete dayalı yöntem ve tekniklerin bilinmesine yönelik çeşitli düzenlemeler yapılması; tüm bunlara ek olarak öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarında ve farklı özellikteki işitme kayıplı öğrencilerle çalışma deneyimi edinmeleri ile öğretmenlik uygulamasının yetkin öğretmenlerin mentörlüğü ile desteklenmesi önerileri verilmiştir (Akay ve Gürgür, 2018; Aslan ve Bağcı, 2024; Cawthon, 2009; Dood ve Scheetz, 2003; Engler ve MacGregor, 2018; Winn, 2007). Öğretmen adaylarının bahsedilen yeterlilikleri kazanmasında kuramsal bilginin yanında öğretmenlik uygulaması süreci önem taşımaktadır (Kelly vd., 2020).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının kuramsal derslerden öğrendikleri bilgileri gerçek ortamlarda uygulamalarının yoludur (Loughran ve Menter, 2018). Öğretmenlik uygulamasının başarısı, öğretmen yetiştiren programların özellikleri kadar uygulama sınıf öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bilgileri ve sahip

oldukları yeterlikler ile eğitsel deneyimlerine bağlıdır (Clark ve Newberry, 2018; Loughran ve Menter, 2018; Osamwonyi, 2016). Uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretmen elemanı, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına model olma ve rehberlik etme anlamında önemli paydaşlardır. Yine uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretmen elemanı, öğretmen adaylarına okuldaki yöneticiler, öğretmenler, diğer personel veya uzmanlarla iş birliği kurmakta gösterdiği davranışlarla model olmaktadır. Ayrıca uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretmen elemanı, öğretmen adaylarına öğrencilerin dil, iletişim, davranış ve akademik özellikleri ve ihtiyaçlarını değerlendirme, öğrencilerin düzey ve ihtiyaçlarına göre etkinlikleri planlama ve uygulama sürecinde rehberlik etmektedirler (Luckner, 2010; Luckner ve Ayantoye, 2013; Luft vd., 2022). Bu bağlamda araştırma konusu ile ilgili görüşleri alınmak üzere öğretmen adaylarının yanı sıra uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretmen elemanı da araştırmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğrenim görüp işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmayı seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğrenim görüp öğretmenlik uygulamasını özel eğitim uygulama ve meslek yüksek okulunda gerçekleştiren öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını 12 öğretmen adayı ile sekiz uygulama öğretmen elemanı oluşturmuştur. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına farklı okul ve yetersizlik gruplarını tanıma ile farklı konu ve becerilerin öğretiminde deneyim edinmeleri hususlarında katkıda bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlik uygulamasında bir uygulama öğretmenine düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması, öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin sınırlı olması, öğretmen adaylarının öğretim derslerine hazırlıklı gelmemeleri, hazırladıkları ders materyallerinin yetersiz olması, planlama ve öğretim programlarına ilişkin eksikliklerinin olması, okuldaki öğrenciler ile iletişim kuramamaları gibi sorunlar belirlenmiştir (Aktan, 2023a). Farklı paydaşların görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar da Özel Eğitim Öğretmenliği Programının atama ve müfredat konularında eksiklikleri giderse de özel eğitimin tüm alanlarında uzmanlaşma konusunda mevcut koşullarda yeterli olamayabileceği ifade edilmiştir (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalın-Filiz, vd., 2018). Bu araştırmanın işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının mevcut durumunu ortaya koymak, uygulamada yaşanan sorunları belirleyerek çözüm önerileri sunmak noktasında alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretmen elemanlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirdikleri uygulamadaki sorumluluklarına, öğretmenlik uygulamasının kendilerine olan katkılarına ve süreçte yaşadıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?
- Uygulama sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Uygulama öğretmen elemanının öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının, uygulama sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen elemanının öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocuklarla öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretmen elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması, durum veya durumların derinlemesine incelenerek betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Durum çalışmasında durum, çeşitli veri toplama teknikleriyle detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak ortaya konmaktadır. Böylece durum hakkında elde edilen bilgiler, uygulama ortamlarının düzenlenmesi ve araştırmaların planlanmasına yol göstermektedir (Creswell, 2009; Yin, 2009). Bu

araştırma, işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasını sürecin paydaşları olan öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanının görüşlerine göre incelenmeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir işitme engelliler ilkokulunda uygulama yapan üç öğretmen adayı, bu adaylardan sorumlu üç uygulama sınıf öğretmeni ve bir uygulama öğretim elemanıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılında işitme engelliler okulunda üç özel eğitim öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması yapmışlar ve bu araştırmaya katılmışlardır. Araştırma etiği çerçevesinde öğretmen adayları “ÖA1, ÖA2, ÖA3”, uygulama sınıf öğretmenleri “USÖ1, USÖ2”, uygulama öğretim elemanı “UÖE” şeklinde isimlendirilmiştir. Güz döneminde ÖA1 dördüncü sınıfta, ÖA2 ve ÖA3 üçüncü sınıfta öğretmenlik uygulaması yapmıştır. Bahar döneminde ise döneminde ÖA1 üçüncü sınıfta, ÖA2 ve ÖA3 dördüncü sınıfta uygulama gerçekleştirmiştir yani öğretmen adayları iki dönem arasında sınıf değiştirmiştir. Aşağıda katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir.

*Öğretmen adayları:* Öğretmen adayları Özel Eğitim Öğretmenliği programında son sınıfta lisans öğrenimine devam etmektedirler. Öğretmen adaylarından ÖA1, 23 yaşındadır. Diğer öğretmen adayı ÖA2, 42 yaşındadır. ÖA2, MEB'e bağlı okullarda 20 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında eğitim almaya başlamıştır. ÖA2, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmak istediği için özel eğitim öğretmenliği alanında ikinci lisans öğrenimine devam etmektedir. Bir diğer öğretmen adayı ÖA3, 21 yaşındadır.

*Uygulama sınıf öğretmenleri:* Araştırmanın katılımcılarından USÖ1, 54 yaşındadır. İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olan USÖ1, 32 yıldır işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmaktadır. USÖ1, araştırmanın yapıldığı dönemde üçüncü sınıf düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir.

Diğer katılımcı USÖ2, 46 yaşındadır. USÖ2 de İşitme Engelliler Öğretmenliği Programını tamamlamıştır. Bir süre özel eğitim okullarında çalışan USÖ2, 17 yıldır işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. USÖ2, araştırmanın yapıldığı dönemde dördüncü sınıf düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir.

*Uygulama öğretim elemanı:* Araştırmanın diğer katılımcısı UÖE, 33 yaşında olup işitme engelliler öğretmenliği lisans, yüksek lisans ve doktora programını tamamlamıştır. UÖE, doktora eğitimi esnasında Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretim elemanı olarak görev almıştır.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Bu araştırmanın veri toplama teknikleri; görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğüdür.

### **Görüşmeler**

Görüşme tekniği olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmada araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme avantajları sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu araştırmada katılımcılarla birebir görüşmeler yoluyla öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik bakış açılarını derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular şeklinde oluşturulmuştur (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmanın yazarları öğretmen adayları, işitme engelliler sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına sorulacak soruları oluşturmuşlardır. Daha sonra işitme engelliler eğitimi alanında çalışan iki öğretim elemanından uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme biçiminde ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarına yönelik sorular

Soru numarası	Sorular
1	Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocukların eğitimi alanını neden seçtiniz?
2	İşitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik hangi dersleri aldınız? Bu dersler hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3	Öğretmenlik uygulamasındaki sorumluluklarınız nelerdir?
4	Öğretmenlik uygulamasında anlatacağınız konuların seçimi nasıl gerçekleşiyor?
5	Ders planı ve materyalini nasıl yapıyorsunuz?
6	Uygulama sonrası dersin değerlendirilmesi nasıl gerçekleşiyor?
7	Öğretmenlik uygulaması sürecinin size katkıları neler oldu?
8	Öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl çözdünüz?
9	Siz yetkili bir konumda olsaydınız işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl gerçekleştirirdiniz?

**Tablo 2.** Uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına yönelik sorular

Soru numarası	Sorular
1	Güz ve bahar döneminde sınıfınızda/sorumluluğunuzda kaç öğretmen adayı uygulama yaptı? Adayların uygulama esnasında sorumlulukları nelerdi?
2	Öğretmen adayları haftalık ders anlatımlarına nasıl hazırlandılar?
3	Öğretmen adaylarını nasıl değerlendirdiniz?
4	Öğretmen adaylarının uygulama açısından başarılı ve başarısız bulduğunuz yönleri nelerdir?
5	Öğretmenlik uygulamasının başarılı yönleri nelerdir?
6	Öğretmenlik uygulaması esnasında ortaya çıkan sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl çözdünüz?
7	Sizce ilerleyen dönemlerde öğretmenlik uygulaması nasıl gelişmelidir?

Bu kapsamda araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerin yeri ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına yönelik sorular

Katılımcı	Görüşme yeri	Görüşme süresi
USÖ1	İşitme engelliler okulu	28'
USÖ2	Üniversite dersliği	32'58"
UÖE	Öğretim elemanı odası	40'57"
ÖA1	Üniversite dersliği	31'41'"
ÖA2	Üniversite dersliği	39'03"
ÖA3	Üniversite dersliği	36'36"

Tablo 3'te görüldüğü üzere görüşmeler işitme engelliler okulu, üniversite dersliği ve araştırmacının ilk yazarı olan öğretim elemanının odasında gerçekleşmiştir. Toplam görüşme süresi ortalama 209 dakikadır.

### ***Doküman analizi***

Döküman analizi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada öğretmen adaylarının bahar döneminde öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları uygulama dosyalarında bulunan plan ve materyaller incelenmiştir. Dosyalarda yer alan ders planlarını ve materyallerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından ders planı ve materyali kontrol listesi oluşturulmuştur. Ders planı ve materyali kontrol listesi, araştırmacıların dışında üç alan uzmanı tarafından değerlendirilerek sonra son hali verilmiştir. Öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca yazdıkları planları ve materyalleri incelemek için bu liste kullanılmıştır. Ders planı kontrol listesi, derse ilişkin

bilgiler, materyaller, amaçlar, yöntem ve öz değerlendirme ana başlıkları altında maddelerin yer aldığı bir listedir. Listede toplamda 36 madde vardır. Maddeler evet (2), hayır (0), kısmen (1) şeklinde puanlanmaktadır. Öğretmen adayı, planda tüm maddelerde başarılı olursa 72 tam puan almaktadır.

### **Araştırmacı günlüğü**

Günlük, ilk yazar olan araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının uygulamaları ve gerçekleştirilen görüşmeler hakkında gözlemlerini, yorumlarını ve duygularını yansıtmak amacıyla tutulmuştur (Merriam, 2009). Araştırmacı günlüğü toplamda 52 sayfadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma kapsamında görüşmeler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bittikten sonra öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanı ile 27.06.2022-08.06.2022 tarihleri arasında birebir ve yüz yüze olarak ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda ses kaydı ile kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik materyal ve planlarını içeren dosyalar da doküman analizinde kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme verileri toplandıktan sonra ilk yazar tarafından dökümler gerçekleştirilmiş ve üçüncü yazar tarafından dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Dökümlerin toplamda 65 sayfa olduğu belirlenmiştir. Dökümlerin doğruluğu kontrol edildikten sonra içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın birinci ve üçüncü yazarı görüşme dökümlerinden elde edilen verileri ayrı ayrı kodlamış ve geçici temalara ulaşmıştır. Daha sonra makalenin yazarları tarafından temalara son halini verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen dokümanlar, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve materyalleridir. Bahar dönemi boyunca öğretmen adayları ilk iki hafta gözlem yaptıktan sonra on hafta boyunca ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Her öğretmen adayının anlattığı on dersin planı ve materyali, kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tüm planları ayrı ayrı kontrol edilerek puanlanmış ve planların toplam puanları ders plan sayısına bölünerek ortalama başarı puanlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk yazarı ders materyallerini ve planlarını değerlendirmiştir. Ders planlarının puanlamasını da gerçekleştirmiştir. Üçüncü yazar puanlamayı kontrol etmiştir. Daha sonra birinci yazar ve üçüncü yazar puanlamalar üzerinde uzlaşarak son halini vermişlerdir.

### **Araştırmanın İnanırcılığı**

Ses kayıtlarının dökümünün doğrulaması üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiş olup araştırmanın bulgularında katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın inanırcılığı kapsamında doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü, görüşme veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır (Merriam, 2009). Araştırmada öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcı çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu sayede süreçte yer alan farklı özellikteki katılımcılara ulaşarak görüşleri alınmıştır (Patton, 2014).

Makalenin ilk yazarı ve üçüncü yazarı temalar konusunda %92 görüş birliğine varmıştır. Güvenirlik hesaplamasında “güvenirlik formülü “(Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Makalenin ikinci yazarı da temaların son halini kontrol ederek uygun olduğuna dair uzman görüşü vermiştir. Araştırmanın birinci ve üçüncü yazarı tarafından yapılan betimlemeler ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir.

### **Araştırma Etiği**

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda 23.06.2022 (Protokol no: 330292) tarihli 56/85 sayılı onay kararı ile izin alınmıştır.

Tüm katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Gönüllü katılım formunda da belirtildiği gibi katılımcılara araştırmadan istedikleri aşamada ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planı ve materyallerini de gönüllü olarak paylaşmışlardır. Araştırmaya katılan katılımcıların kimlik bilgileri ve çalıştıkları kurum bilgisi gizli tutulmuş olup tüm katılımcılara kod isimleri verilmiştir.

### Bulgular

Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocuklarla öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar ve alt temalar (Tablo 4) başlıklar altında açıklanmıştır.

Tablo 4. Temalar

Tema ve alt temalar	
1.	Öğretmen adaylarının sorumlulukları
1.1.	Dersleri gözlemeleme
1.2.	Ders anlatmaya hazırlık
1.3.	Ders anlatma
1.4.	Öz değerlendirme
1.5.	Geri bildirimleri uygulama
2.	Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi
2.1.	Haftalık değerlendirme
2.2.	Genel değerlendirme
3.	Öğretmenlik uygulamasına etki eden sorunlar ve çözüm önerileri
4.	Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına katkıları

### Öğretmen Adaylarının Sorumlulukları

Öğretmen adayları haftada iki gün toplamda altı saat uygulama gerçekleştirmişlerdir. Süreçte öğretmen adaylarının uygulamada sınıf öğretmeninin işlediği dersleri gözlemeleme, ders anlatmaya hazırlık, dersi anlatma, öz değerlendirme ve öğretmenden gelen geri bildirimleri uygulama sorumlulukları olduğu bulunmuştur.

### Dersleri gözlemeleme

Öğretmen adayları (ÖA1,ÖA2,ÖA3) konu anlatmadıkları derslerde sınıf öğretmenini ve sınıftaki öğrencileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı ÖA2, haftada bir kere ders anlattığını ve kalan zamanda gözlem yaptığını “*Haftada bir kere ders anlatıyorduk onun dışında gözlem yapıyorduk.*” ifadesiyle açıklamıştır. Benzer biçimde ÖA3 de: “*Genellikle bir güne ve ikişer stajyer olarak ders anlatıyoruz. Anlatmadığımız süreçte gözlem yapıyoruz.*” ifadesiyle ders gözleminin öğretmenlik uygulaması sorumlulukları arasında yer aldığını belirtmiştir. UÖE de öğrencilerin gözlem sorumluluğunu “*.... bunun dışında gözlemleri, günlük olarak her gün gittiklerinde sınıfta öğrencilerin öğretmen ders yaparken veya öğretmen ders yapmadığı bölümlerde de çocukları sosyal akademik olarak da gözlemlemeleri gerektiği ve bunu not halini aldıkları gözlemleri yer alıyordu.*” sözleri ile anlatmıştır.

### Ders anlatmaya hazırlık

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sorumlulukları arasında ders anlatmaya hazırlığın olduğu da görülmüştür. Ders anlatmaya hazırlık sınıf öğretmeninin anlatılacak konuyu öğretmen adaylarına bir hafta önce vermesi, öğretmen adaylarının ders öncesinde konu hakkında plan ve materyal oluşturmaları şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı hazırlık aşamasını ÖA1: “*Evet bir tane konu hakkında ders planı yapıyoruz.*” şeklinde ifade ederken sınıf öğretmeni USÖ1 ise “*....sonrasında materyallerini hazırlayarak kimi zaman zengin materyal kimi zaman vasat materyalle geldiler ama istekli ve özveriyle geldiler.*” ifadesiyle öğretmen adaylarının ders anlatmadan önce materyal hazırlayıp derse hazırlıklı geldiklerini söylemiştir. UÖE de öğretmen adaylarının ders anlatımı öncesi sorumluluklarını “*Hoca yani sınıf öğretmeni her hafta onlara bir ders ve konu belirtti, onlar da sonraki hafta planlarını ve materyallerini hazırlayarak sonraki hafta derslerini yürüttüler.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarından haftalık

anlattıkları dersin planı dışında bir ders planı da yazmaları istenmiştir. ÖA2, “Haftada bir kere ders anlatıyorduk onun dışında gözlem yapıyorduk bir de sanal plan hazırlıyorduk. Yani şey yapmadığımız, işlemediğimiz.” sözleriyle planlanan bu dersin uygulanmadığını ve ek plana sanal plan dediklerini açıklamıştır. USÖ2 de öğrencilerden ikinci bir plan istediğini şu şekilde belirtmiştir: “Daha sonra çocuklardan istediğimiz bir plan bunu uygulayacaklar diğeri de sanal plan şeklinde .... haftada iki plan istiyordum.” Sanal plan, USÖ2 tarafından bahar dönemi boyunca her hafta istenirken USÖ1 tarafından istenmemiştir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca yaptıkları derslerin planları ve materyalleri “Ders Planı ve Materyal Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiştir. ÖA1’in başarı ortalamasının 33 puan (%45), ÖA2’nin başarı ortalamasının 19 puan (%26), ÖA3’ün başarı ortalamasının ise 27 puan (%37) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Veriler öğretmen adaylarının planı ve materyal hazırlamada zorluk yaşadıkların göstermektedir. Ders planlarının değerlendirilmesi sonucunda, materyalin uygun seçilmesi, bilgiye ve dile ilişkin amaçların yazılması, yöntem ve öz değerlendirme boyutunda tüm öğretmen adaylarının dönem boyunca güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

### **Ders anlatma**

Haftalık olarak verilen konuya ilişkin hazırlıklar gerçekleştirildikten sonra öğretmen adaylarının ders anlattıklarını tüm katılımcılar ifade etmişlerdir (USÖ1, USÖ2, UÖE, ÖA1, ÖA2, ÖA3). Öğretmen adaylarından uygulama boyunca haftada bir ders anlatmaları ve ders sonrası izleyen etkinlik gerçekleştirmelerini beklenmiştir. ÖA3 bunu şu şekilde açıklamıştır:

“...geçen dönem iki gün boyunca anlatıyorduk. İki güne de anlatabileceğimiz şeyler oluyordu. İlk gün konuyu anlatıp ikinci gün izleyen etkinlik çalışmasını yapıyorduk. Bu anlatımdan daha çok bir oyun olabilir, eşleme çalışmaları gibi konuyu pekiştirme çalışmaları yapıyorduk. Bu dönem izleyen etkinliğin hepsini bir ders saatinde yapıyorduk.”

ÖA3’ün ifadelerinde görüldüğü gibi iki sınıfta öğretmen adaylarının planlanan dersi anlatımında farklılıklar bulunmaktadır. Bir sınıfta sınıf öğretmeni, dersi bir ders saatinde anlatıp ardından izleyen etkinlik yapmalarını isterken diğer sınıf öğretmeni, izleyen etkinliğin ertesi gün yapılmasını istemiştir.

Bu araştırmada ders anlatımına ilişkin sınıf yönetimi, ders materyali ve süreyi etkin kullanma, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama hakkında görüşler de ortaya konmuştur. UÖE öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde eksikleri olduğunu “Ne sınıf yönetiminde iyiydiler, ne teorik bilgileri yeterliydi.” şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın USÖ1 öğrencilerin sınıf yönetiminde başarılı olduklarını ve onlara bu konuda destek olduğunu “Sınıf yönetimleri öğrencilerin dikkatlerini toplayabildiler onda epey bir yardım ettim.” sözleri ile açıklamıştır. USÖ2 ise öğrencilerin sınıf yönetimini sağlamak için çaba gösterdiklerini ancak sınırlı kaldıklarını “Çocuklar akademik anlamda işte pekiştirici nedir onu öğrenip gelmişler açığı işte maddi pekiştirici, sosyal pekiştirici bunları falan kullanmaya çalışıyorlar. Yetersiz kaldılar bence.” şeklinde dile getirmiştir. Dersin süresini etkili biçimde kullanma konusunda görüşünü UÖE, “Kimisi kırk beş dakikayı dolduramıyordu, kimisi iki saatlik dersi 45 dakikaya sığdırmaya çalışıyordu, kimisi ise sadece süreyi geçirmeye çalışıyordu.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının ders esnasında öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta zorlandıkları bulunmuştur. ÖA1 de öğrencilerin derse eşit katılımını sağlamakta yaşadığı güçlükleri “Mesela uygulama öğretim elemanı hoca da tabii bunlar batırladıklarım fazla veya eksik olabilir, söz hakkını dengeleyemediğim üzerinde çok konuşmuşuk ilk dönem.” şeklinde ifade etmiştir. ÖA3, ders anlatımında eşit katılımı sağlamada yaşadıkları güçlüklerin bir nedeninin öğrencilerin iletişim ve dil düzeylerindeki çeşitlilik olduğunu şu şekilde anlatmıştır: “Bu süreçte tabii ki soru çeşitliliği hemen bir öğrenciden diğerine geçerken soruları bulmak ve eşzamanlı bir şekilde yürütmek tabii ki de ister istemez kafa karışıklığı yaratıyor.”

Bu çeşitliliği sınıf öğretmeni olan USÖ2 şu şekilde ifade etmiştir\*:

“Bu beş öğrencimizin iki tanesi mültecilerimizdi. Bu çocuklarımızı yedi-sekiz yaşında okula başlamışlar ve hiç duymayan çocuklarımız total düzeyde işitme engellilerdi. Bir tane öğrencim Aydın, konuşabiliyor çok rahat bir şekilde dönütleri de çok iyi. Mert ve Can da sınıf tekrarı yaptığımız velilerin talebi doğrultusunda. Konuşma açısından bir öğrencimle direkt doğal sözel yöntemle iletişim kurabiliyorum. Diğer iki mülteciler dediğim kızlarla işaret dili kullanmak durumundalar. Diğer çocuklarımız hem sözel dil hem işaret dili ile iletişim kurulabilir.” (\*Öğrenci isimleri değiştirilmiştir.)



## Öz değerlendirme

Öğretmenlik uygulaması boyunca ders anlatımı sonrası öğretmen adaylarından dersteki performansına dair kendini değerlendirmesi ve bu değerlendirmeyi planın en son kısmına yazması istenmiştir. Bu sorumluluk ders planının bir parçasıdır. Öz değerlendirme hakkında öğretmen adaylarından ÖA1: “Onlar eksikliğimizi çok iyi görebiliyorlar biz açıkçası öz değerlendirmemizi yapamıyoruz kendimizi değerlendirmeyi de bilmiyoruz çünkü neyi bilip bilmediğimizin farkında değiliz. Bu açıdan öz değerlendirmemiz iyi değildi.” açıklamasını yapmıştır. UÖE: “Bunun dışında da değerlendirme sonrası öz değerlendirme var... kendini doğru görüyor mu görmüyor mu şeklinde ilerlettik.” sözleriyle öz değerlendirmenin öğrencilerin öğretmenlik uygulamasında sorumlulukları arasında yer aldığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerin planlarının sonunda dersin başarılı ve başarılı olmayan yönlerine dair değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. UÖE: “Öz değerlendirmede uygulamalarının genel olarak olumlu yönlerini yazdılar, eleştirel bakamıyorlardı.” ifadesiyle öğretmen adaylarının uygun öz değerlendirme yapmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ders planları incelendiğinde UÖE'nin görüşüne uygun biçimde genelde uygulamalarının olumlu özelliklerine değindikleri, uygulamalarını eleştirel biçimde ele almakta güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

## Geri bildirimleri uygulama

Öğretmen adaylarına sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyesinin ders planları ve anlatımları hakkında çeşitli geri bildirimler verdiği ve bu geri bildirimleri uygulamalarını bekledikleri görülmüştür. Tüm katılımcılar bu konuda görüş belirtmişlerdir. USÖ1: “...derste bak şunu çok konuşuyorsun çok sözcükler çok cümleler kullanıyorsunuz. Az ve öz konuş ama anlaşılır olsun yani kalıplarınız çocuklara kafasını karıştırmamasın dediğimde dikkat ediyorlardı.” ifadesiyle öğretmen adaylarının ders anlatımına dair verilen geri bildirimleri dikkate aldığını belirtmiştir. ÖA1 de “Eğer sözel bir konuşma sözel çıktısı olan bir çocukla ister istemez daha fazla iletişim kurduğum üzerine konuştuk. Bunu dengesini kurmam gerektiği hususunda geri dönütler aldım.” sözleriyle öğrencilerin dil düzeyine uygun biçimde iletişim gerçekleştirme konusunda geri bildirim aldığını ifade etmiştir. UÖE'nin gözlem yaptığı derslerin geri bildirimlerini ders planına yazdığı ve yüz yüze görüşme esnasında verdiği ifade edilmiştir. ÖA1, bunu “UÖE hoca da ders planı üzerine geri dönütler yazıyordu. Bire bir görüştüğümüz oldu, yüz yüze de görüştük.” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni USÖ2, öğrencilere zorlandıkları konularda destek olduğunu ve geri bildirim verdiğini şöyle açıklamıştır: “İzleyen aktivite olayını ben bayağı bir uzun süre anlattım arkadaşlara. Ders sonu etkinliklerde nasıl yapacaklar falan diye.” Materyal konusunda da USÖ2: “Sizin materyal geliştirmeniz gereken konular da olacak o hazırlara çok fazla meyletmeyin kendiniz de bir şeyler hazırlayın konusunda şeklinde yönlendirmeler yaptım çocuklara.” şeklinde adaylara geri bildirimde bulunduğunu anlatmıştır. UÖE ise öğretmen adaylarının genel olarak geri bildirimleri uygulamada eksikleri olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir “.... dönütlere tepki vermiyorlardı yani bir hafta anlatıyorum bunu yapacak sın bunu yapacaksın sonraki hafta geliyor yine aynı şeyler yani gelişime ayak uydurmadılar bana çok yardımcı olmadılar açıkçası.”

ÖA1, sınıf öğretmenlerinden aldığı dönütlerin yeterli olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Sınıf öğretmeni pek sözel değerlendirmiyor. USÖ2 iki kere değerlendirmişti. Hocalar ders öncesi ders planı hazırlarken şunları yapabilirsin bunları ekleyebilirsin diyorlar. USÖ2 şunları eksik bıraktım misal veriyorum ....söz bakımı daha az bıraktım, işaret dilini daha fazla kullanmaya çalış şeklinde geri dönütler almıştım. USÖ1 hoca da daha detaya inmeden güzel olmuş, şunu da ekleyebilirsin şeklinde yüz yüze geçiyorduk.”

## Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler haftalık olarak işlenen ders sonrası gerçekleştirilmektedir. Tüm haftalık değerlendirmelerin sonucunda öğretmen adayının genel başarısına karar verilmektedir. Genel değerlendirme güz ve bahar döneminde ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir.

## Haftalık değerlendirme

UÖE, öğretmen adaylarının haftalık değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Sınıf öğretmenleriyle koordineli şekilde haftalık değerlendirmelerini yaptık. Nasıl gidiyorlar, nasıl başladılar gibi.” ifadesiyle öğretmen adaylarının haftalık olarak değerlendirildiğini açıklamıştır. USÖ2, haftalık değerlendirme konusunda “Dersin sonunda çocuklar ne öğrendi onun değerlendirmesini yapıyoruz verdikleri mesajı eğer çocuklar aldıysa benim için başarılı çocuklar.”

ifadeleri ile öğretmen adaylarının amaçlarına ulaşip ulaşmadığını sınıftaki çocukların dersten sağladığı faydaya göre değerlendirdiğini anlatmıştır. USÖ1 de benzer şekilde “Çocuklardan aldığım dönütlerle değerlendirdim onları.” diyerek sınıftaki öğrencilerin dersten kazanımlarının değerlendirmede öncelikli kriteri olduğunu belirtmiştir.

### **Genel değerlendirme**

Güz ve bahar dönemleri sonunda da öğretmen adaylarının genel başarılarına ilişkin notlar üniversite örgün öğrenci sistemine ve MEB’in uygulama öğrencisi değerlendirme sistemine girilmektedir. Dersin öğretim elemanı ders geçme notunu bireysel olarak örgün öğrenci sistemine girmektedir. MEB sisteminde ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama sınıf öğretmeni değerlendirme sisteminde not girmektedirler. Bu iki değerlendirmenin birleştirilmesiyle öğretmen adayının notu belirlenmektedir (MEB, 2018).

USÖ2, genel değerlendirmeyi “MEB sistemimiz var zaten bizim orda bir formatımız var. Değişik alanlarda işte ders sunum hazırlama, materyal hazırlama, öğretmenlik mesleğine uygunluk gibi birtakım kriterler var. Onlara göre değerlendiriyoruz.” sözleri ile anlatmıştır. MEB sisteminde gerçekleştirilen değerlendirmeyi öğretim elemanı UÖE şu şekilde açıklamıştır:

*“Bunun dışında da öğretmenin şeyi vardı hani böyle yüzde kırk almış gibi düşünelim benim payım yüzde kırk öğretmenin yüzde altmış öğretmenin de kendisi tabii çocuklarla daha çok vakit geçirdiği için kendi sınıfı olduğu için öğrencileri daha iyi tanıdığı için öğretmenle sürekli ‘Hocam nasıl gidiyor, neleri eksik, neler yapalım?’ gibi bu objektif değerlendirme sayılmaz daha subjektif diyebiliriz bunun için bu şekilde yürüttük.”*

Genel değerlendirmede verilen notların öğretmen adaylarının başarısından daha yüksek olmasına ilişkin olmasını UÖE şu sözlerle eleştirmiştir: “O minvalde bakarsak notları aslında reel değil açıkçası bunu söylemem gerekir. Seksen, doksan aldılar ama bizim zamanımızdaki stajdan kırk bile alamazlardı. O anlamda başarısız buldum açıkçası.”

### **Öğretmenlik Uygulamasına Etki Eden Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer ana tema uygulamada öğretmenlik uygulamasında yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri olmuştur.

#### **Öğretmenlik uygulamasına etki eden sorunlar**

Katılımcılar öğretmenlik uygulamasında olumsuz etkisi olduğunu düşündükleri bazı durumları paylaşmışlardır. Bu sorunlar ve sorunlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

**Haftalık ders saatinin azlığı:** Öğretmenlik uygulaması haftada altı ders saati olmak üzere bir dönemde 72 saatten oluşmaktadır (MEB, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada da öğretmen adayları her hafta altı saat öğretmenlik uygulaması yapmışlardır. Bu hususta katılımcılardan bazıları (USÖ1, UÖE, ÖA1 ve ÖA2) öğretmenlik uygulaması için haftalık toplamda altı saatin az olduğunu vurgulamış olup ÖA2 bu durumu “Haftada iki gün altı saat. Çok az.” ifadeleri ile açıklamıştır. Benzer biçimde UÖE de “...öncelikle bu yıl için konuşmak istiyorum yani çok az ders sayısı bu şekilde öğretmen olunamaz.” ifadesi ile haftalık altı saatlik uygulamayı eleştirmiştir. Öğretmenlik uygulamasında sürenin haftalık altı saat olmasının sonucu olarak öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını gözlemlemekte yeterli fırsata sahip olamadıkları görülmüştür. ÖA1: “Düzenli bir şekilde yapınca veya altı saatten dolaydır belki diğer dersleri görmeye fırsat bulamadık biz. Daha sonra gözlem yapmak çok zor çünkü ders esnasında ödev kontrolü yapıyorum o arada gözlem yapamıyorum ve yazamıyorum.” ifadesiyle hem farklı dersleri hem de öğretmeni gözlemekte sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak sınıfta öğretmene ödev kontrolünde de yardım ettiğini bu nedenle ders gözlemine vakit bulamadığını ifade etmiştir. UÖE ise “Öğrenciyi tanıyana kadar zaten iki ay geçiyor. Çünkü bir saat gözleyebiliyorsun...” sözleriyle öğretmen adaylarının sınırlı gözlem yapmalarının sınıftaki öğrencileri tanımalarını da olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

**Öğretmenlik uygulamasına temel dersleri tamamlamadan başlama:** İşitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin bazı alan seçmeli derslerin öğretmenlik uygulaması ile eş zamanlı alınması sorun oluşturmuştur (ÖA1, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA1, bu konuda görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Bir de matematik eğitimini son sene alıyoruz. Onu ikide veya üçte alsaydık onu daha iyi bir şekilde stajda uyguluyor olabilirdim ben.” USÖ2’de öğretmen adaylarının bazı temel dersleri almadan uygulamaya geldiklerinde yaşanan sorunu şöyle anlatmıştır: “Neden bilmiyorsun? Hocam ben o dersi almadım. Neden almadım işte önümüzdeki dönem alacağım. Herhalde akademik olarak da planlamada da bir eksiklik var hani çocuk o teorik dersleri almadan uygulamaya başladı.”

*Pandemi döneminde online eğitim:* Lisansta alınan derslerin pandemi dönemine denk gelmesi de katılımcıların bazıları tarafından aktarılan bir diğer sorundur (ÖA2, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA2, görüşünü “*Pandemiye denk geldi hiçbir şey öğrenmedim hocam sıfır.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen USÖ2 de “*Bu sene açılışta özellikle gelen öğrencilerimizin performansının ben diğerlerine diğer önce gelen öğrencilere göre düşük gördüm. Herhalde pandeminin etkisidir bilmiyorum.*” ifadesiyle işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik dersleri pandemi döneminde online olarak almanın olumsuz etkisi olduğunu düşündüğünü aktarmıştır.

*Bilgi eksikliği:* İlk maddelerle ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer sorun da öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgilerinin sınırlı olması olarak belirlenmiştir. UÖE, bu konuda “*eskiden olsa birer dersi iyi gözlediğin zaman kaçıyordun çünkü üç yıllık eğitimin buna yönelikti şimdi darmadağınlar ... eskiden uygulamayla uğraşıyorduk şimdi bildiğin önce teorik altyapı oluşturmaya çalışıyoruz sonra devam ediyoruz.*” ifadesiyle öğretmenlik programları birleştikten sonra öğretmen adaylarının uygulamaya işitme kayıplı çocukların eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan geldiğini ifade etmiştir. Bu konuda benzer bir açıklamayı da USÖ2 şu şekilde yapmıştır: “*Bir farklılık var sebebi hani işitmenin özel eğitime dönmesi mi yoksa başka bir şey mi bilmiyorum ama bunu ben tespit ettim çocuklar işitme engelliler anabilim dalından geldiklerinde alana daha bakım geliyorlardı.*” Öğretmen adayı ÖA2 de bu konuda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “*Yani sistemin böyle birleştirilmesi ciddi bir sıkıntı. İşitme engelliler programında okuyan A... vardı. Onun aldığı eğitimle bizim aldığımız eğitim arasında uçurum vardı.*” ÖA1 de aldıkları kuramsal derslerin öğretmenlik uygulamasında dil gelişimini desteklemek için yeterli bilgi kazandırmadığını “*Özellikle stajda sizin sürekli dediğiniz çocuğun dil sorularını genişletin evet biz bunu derste alıyoruz fakat o genişletmeyi örneklerle görmüyoruz. Çünkü ders bunun üzerine değil. Direkt dil ve eğitim becerilerinin desteklenmesi üzerine aldığımız için o kısa bir konu olarak kalıyor.*” ifadeleriyle açıklamıştır.

*Materyallerin çıkmasını almada maddi güçlük:* Öğretmen adaylarından ÖA1 oluşturduğu materyallerin çıkmasını almanın maddi olarak güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. ÖA1: “*Maddi olarak bizi zorladı. İlk dönem çıktı alıyorduk. Gerek ekonomiden gerekse ailelerin durumundan bu bizi zorladı. Dosyaları hazırlamak bize külfet olmuştur.*” Öğretmen USÖ1, bu konuda düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “*Materyalleri daha zengin olabilirdi hani bu açıdan belki daha çok dikkat edebilirlerdi ama dediğim gibi materyal zenginliği de biraz ekonomik koşullarla da bağlantılı gidiyor.*”

*İşaret dili bilmemek:* Sınıflarda sadece işaret dili kullanarak iletişim kuran öğrenciler olduğu gibi hem işaret dili hem de konuşmaya dayalı sözel dili kullanan çocuklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA1, işaret dilini yeterli düzeyde kullanamadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir. “*Ya da onlar bana öğretiyor benim işaret dilim hiç iyi değil. Onlarla öğreniyorum. Bilen var mı? Şunun işareti ne? Bana gösterir misin? Haydi hep birlikte yapalım. Bu şekilde.*” Öğretim elemanı UÖE de öğretmen adaylarının işaret dilini yeterli düzeyde bilmemelerini “*Çok da bilmiyorlar kendileri de işaret diline çok bakım değil öğretmenden gördükleri kadarıyla, derslerden hatırladıkları kadarıyla şey yaptılar.*” şeklinde belirtmiştir.

### **Sorunlara ilişkin çözüm önerileri**

Bu çalışmada katılımcıların işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulamalarının niteliğini arttırmaya yönelik önerilerine ilişkin elde edilen ulgular aşağıda verilmiştir.

*Bilgi eksiklikleri:* Öğretmen adaylarının işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik öneriler verildiği görülmüştür. USÖ2: “*Bu akademik dersler işte Türkçe öğretimi, Matematik öğretimi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi öğretimi, materyal hazırlama yöntemlerinde falan iyi geliyordu çocuklar belki o sistemden yararlanılabilir çocuklar tekrardan ders içerikleri açısından.*” ifadesiyle İşitme Engelliler Öğretmenliği Programındaki derslerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programında da içerik olarak faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmen adayı ÖA2 bu konuda “*Özel eğitim öğretmenleri için de sınıf öğretmenlerinin ve ana sınıfı öğretmenlerinin bilgisi de gerekli. Ben o bilgilerim olmasaydı Fen Bilgisi öğretiminden Türkçe öğretiminden başarılı olamazdım mesela.*” diyerek sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği ile ortak dersler olması önerisini vermiştir.

*Öğretmenlik uygulamasının haftalık saatinin artırılması:* Katılımcılardan bazıları öğretmenlik uygulamasının haftalık altı saat şeklinde gerçekleşmesinin yeterli olmadığı görüşündedir (UÖE, USÖ2, ÖA1, ÖA2). Öğretim elemanı UÖE, öğretmen adaylarının sorumlu oldukları ders saatinin artırılmasına ilişkin görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Bu 150 saat falan olacak çocuk o okulda yaşayacak yani böyle bir lüks yok zaten bir tane onu alıyor yanına da iki üç tane ders alıyor bu olmaz dördüncü sınıflara bence çok boş geçiyor.*”

Öğretmen adayı ÖA1 de “Saatleri arttırdım. Farklı ders görmelerini sağladım.” şeklinde benzer bir görüş ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖA2 de sonraki yıllarda gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulamasında adayların daha uzun ders saatlerinden sorumlu olması gerektiğini bunun okul kültürünü kazanmak için önemli olduğunu açıklamıştır. ÖA2: “...haftanın dört ya da beş gününü öğlene kadar kalmalılar değilse bu kültürle okul kültürüyle uygulanmayınca atandıkları sene ilk bir iki sene yine staj görmüş olacaklar yani heder olacak o çocuklar.”

**Programların tekrar ayrılması:** Öğretmenlik programlarının birleşmesinin doğru olmadığına ve tekrar ayrılması gerektiğine dair görüşler bulunmaktadır (UÖE, USÖ1). USÖ1: “Aslında işitme bunların hepsinin de birleşmesi bana çok doğru gelmiyor. İşitme engelliler öğretmeni olanlar işitme engellilere, zihinsel engelliler öğretmeni olanlar zihinsel, otizm yani herkes alanında uzmanlaşmalı.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öğretim elemanı UÖE de “Bu işin tek çözümü tekrar eskkiye dönmek. Başka çözümü yok.” ifadeleriyle yaşanan sorunların birleştirilmiş programda çözülemeyeceğini belirtmiştir.

**Materyal konusunda öneriler:** Öğretmenlerden biri dijital ortamda materyalleri hazırlama konusunda öğretmenlik uygulaması öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerle desteklenebileceğini ifade etmiştir. USÖ2: “Teknoloji daha etkin sadece işte teknoloji den kastım indirin gösterin değil kendileri bir şeyler hazırlasalar buna yönelik eğitim varsa da bilmiyorum ben böyle bir içeriğini varsa da bilmiyorum bu konuda biraz daha hazır gelseler önemli diye düşünüyorum.”

**Farklı öğretim tekniklerinin kullanımı:** Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarından ÖA2 uygulamalarda sadece ders anlatımı değil öğrencilerle yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı öğretime yönelik uygulamalar yapabilmek için adaylara fırsat verilmesi gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir “Çevremizdeki bitkiler, konusuyla alakalı fideler dikişebiliriz zamanımız yoktu.” Öğretmen adayı ÖA3 de “Biraz daha deney yapma işin içine katacak konular öğrenciyle iş birliği halinde olabilecek konular deney yapma gibi poster çalışmalarını gibi afiş çalışmalarını gibi işte konuyla ilgili verilebilecek herhangi bir özellik diyelim.” ifadesi farklı öğretim tekniklerinin de işitme engelliler öğretmenliği uygulamasında yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

**Farklı öğretim ortamlarında öğretmenlik uygulaması yapma:** Öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerle de gerçekleştirilebileceği UÖE tarafından belirtilmiştir. UÖE görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: “Kaynaştırma sınıflarının genel eğitim sınıflarının bu çocuklara açılması gerekiyor. İşitme engelliler okulları git gide kısıtlandı kapandığı için asıl potansiyel orda onun dışında rehabilitasyon merkezleri de olabilir.”

**İşaret dilinin öğrenilmesi:** Öğretmen adaylarının işaret dilinin daha iyi öğrenmelerine yönelik bir katılımcının önerisi bulunmaktadır. USÖ2: “İşaret dili. Belki o ders saati çoğaltılabilir.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Öğretmenin önerisi lisans programındaki dersin saatinin arttırılmasına yöneliktir.

**Hizmet içi eğitime yönelik öneri:** Öğretmen adaylarının atandıktan sonra da hizmet içi desteklenmesine yönelik olarak USÖ2: “Milli Eğitim bence de öyle olmalı çocuk mezun oldu bir yıl tecrübeli öğretmenlerin yanında kalması veya belli bir süre haftanın belli bir süresi bir gününü iki gününü falan olabilir.” önerisini vermiştir.

## **Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarına Katkıları**

Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına çeşitli katkıları olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

**Ders planı yazma:** UÖE, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının ders planı yazma konusunda ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. UÖE: “...sene sonundaki planlar daha normaldi yani daha normale yaklaşmıştı, norma yaklaşmıştı ama sınıf için aynı şeyi söylemem mümkün değil.”

**Materyal hazırlama:** Öğretmen adaylarından ÖA3, öğretmenlik uygulamasının materyal hazırlama konusunda kendisine katkılarını “Materyaller açısından da aynı şekilde öyle bir konuyu anlatmak istesem nasıl daha da geliştirebilirim ve hangi materyalleri kullanabilirim şeklinde bana fayda sağladı.” ifadeleriyle anlatmıştır.

**Öğrencilerle kurulan iletişim:** Öğretmen adaylarının öğrencilerle olan iletişimlerinde başarılı olmak için çaba gösterdiklerine dair katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir (UÖE, USÖ1, ÖA1, ÖA3). UÖE, bu konuda başarılı olmadıklarını ama iki öğretmen adayının çaba gösterdiklerini şu ifadelerle açıklamıştır: “Dil ve iletişim konusunda biri zayıftı diğerleri orta düzeyde onlar da çok iyiydi diyemem ama dönütler konusunda bir çabaları vardı. Çocukların düzeyine inmeye çalışıyorlardı. En azından öyle söyleyeyim.” Öğretmen USÖ1 ise öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişimlerini başarılı bulduğunu şöyle anlatmıştır: “Çocuklarla diyalogları iyi seviyede çocuklarla iletişim kurmaları onları hareketi geçirme güçleri iyi yani kalkıp da onlardan açık konuşayım sonuçta bunlar engelli çocuklar engelli demeyeyim de zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği olan çocuklar.” Öğretmen adayı ÖA1, “Her birine eşit söz hakkı vermem gerektiğini, ki bu konu benim için çok hassas bir konu, çok dikkat etmeye çalışıyorum buna. Onların ilgi alanını öğrenip onların ilgi alanlarından

*derse hakimiyet kurduğumda daha çok ilgilerini çektiğini fark ettim.” şeklinde öğretmenlik uygulamasının öğrencilerle iletişimde olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştir.*

*İşaret dili:* Öğretmen adaylarının işaret dilini öğrenmeye çalıştıkları ve işaret dili ile iletişim kurabilen öğrencilerle iletişimde kullanmaya çalıştıkları belirtilmiştir (ÖA1, ÖA2, ÖA3, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA1, bu konuda görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “İşaret dilini önemsemeye başladım. Daha çok kullanmam gerektiğini fark ettim. ... Kendimi bu açıdan geliştirmem gerektiğinin farkına vardım.” Öğretmen USÖ2 de bu konuda görüşünü: “İşaret dili kullanmaya çalışmaları, öğrenmeye çalışmaları, derslerde yapmaya çalışmalarını da olumlu özellik olarak görüyorum.” ifadeleriyle açıklamıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Özel Eğitim Bölümünde geçmiş yıllarda ayrı öğretmenlik programları halinde yer almakta olan lisans programları, 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren birleştirilmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin, uygulama öğretim elamanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca bireysel özellikleri birbirinden farklı öğrencilerle çalışacağı düşünüldüğünde farklı yetersizlik grubundan öğrencilerle uygulamaların gerçekleştirilmesi ve gerçekleşen uygulamalara yönelik bilimsel araştırmaların ortaya konması da önem taşımaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılan bir araştırma olduğu görülmüştür (Aktan, 2023a). İşitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasına yönelik araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Bu araştırmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak durum detaylı bir biçimde incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan ilki öğretmen adaylarının dersleri gözleme, ders anlatmaya hazırlık, ders anlatma, öz değerlendirme ve geri bildirimleri uygulama sorumlulukları olduğudur. Öğretmenlik programlarında öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları ders anlatmadıkları zamanlarda ders gözlemi gerçekleştirmektedirler. Ders gözlemi, öğretmen adaylarının öğretmeni ve öğrencileri gözlememesi için fırsat sağlamaktadır (Cengiz, 2021; Vuran vd., 2014). Ders gözlemleri ve gözlem notu tutmak, öğretmen adayına öğretmenin dersi nasıl başlattığı, hangi yöntem ve teknikleri kullandığı, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, derste geçişleri nasıl gerçekleştirdiği, sınıf yönetimi, öğrencileri değerlendirme gibi konularda deneyimli öğretmeni izleyerek öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğretmen adayının değerlendirmesinde kullanılan genel yeterlilikler arasında da düzenli gözlem yapma ve gözlemleri öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek biçimde kullanabilmek yer almaktadır (MEB, 2017a). Gözlemlerini not eden öğretmen adayı notlarını daha sonra inceleyerek gözlemediği derslere ilişkin öğretmen ve öğrenci davranışlarını daha kolay hatırlayabilmektedir (Cengiz, 2021). İşitme kayıplı öğrencilerin olduğu ortamda gerçekleştirilen gözlemlerin bir diğer önemi de öğrencilerin doğal dil örneklerine ulaşabilme fırsatı sunmasıdır. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini doğru belirlemek öğretmen adayının planlamayı doğru yapması için önem taşımaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ilk iki hafta dersleri sadece gözlemleyerek not tutmaları ve öğrencilerin akademik düzeyleri ve dil gelişimleri ve sosyal becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları on hafta boyunca her hafta bir ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Ders anlatmadıkları saatlerde gözlem yapmaya devam etmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında haftalık ders saatinin yetersiz olması, öğretmen adaylarının ders anlatımı sayısının az olmasına ve öğretmen adaylarının yeterli düzeyde gözlem yapamamasına yol açmıştır. Aktan (2023a)’nın çalışmasında da benzer biçimde özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim sınıf öğretmenleri öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olduğu diğer öğretmenlik programlarına yönelik araştırmalarda da vurgulanmıştır (Akpınar vd., 2014; Altıntaş ve Gören, 2012; Batmaz ve Ergen, 2020; Çam-Tosun, 2019; Gündoğdu vd., 2018; Sünkür-Çakmak, 2019; Taşdere, 2014; Yadigaroglu, 2021; Yılmaz ve Özçakmak, 2015).

Öğretmen adaylarının ders anlatmadan önce plan yazmaları ve materyal oluşturmaları beklenmiştir. MEB (2022), ders planını “belli bir ders için bir veya birden çok ders saatinde işlenecek konuların planlaması” biçiminde tanımlamıştır. Yine aynı yönergeye göre ders planı eğitim ve öğretim çalışmalarını daha düzenli hale getirmek, öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesi amacıyla yapılmaktadır. Ders planının tek tip olması zorunluluğu yoktur. Okullarda öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren tüm öğretmen adaylarından öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurup önceki ve yeni konular arasında bağlantı kurarak ders planı yazmaları beklenmektedir (MEB, 2017a). Ders planını yol haritası gibi düşünürsek doğru planlama ile yola çıkmak önemlidir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ders planı yazmada ve materyal geliştirmede güçlükler

yaşadıkları görülmüştür. Materyaller seçilirken gruptaki çocukların dil ve bilgi düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Girgin, 2003). Öğretmen adaylarının bu konuda çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının materyal geliştirmede yaşadıkları yetersizliklerin nedenlerinden biri de materyal hazırlama için gereken malzemelerin maliyetlerinin yüksek olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinden birine göre maliyetlerin yüksek olması materyal geliştirme başarısına etki etmiştir. Materyalleri hazırlamada gereken malzemeleri temin etmekte öğretmen adayları zorluk çekmişlerdir ama materyal konusundaki başarıyı sadece bununla da açıklamak doğru değildir. İşitme kayıplı çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim gerçekleştirmede teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Luckner ve Howel, 2002). Bir diğer sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının hazırda bulunan online materyalleri indirip kullanması yerine öğrencilere uygun materyal seçme veya uyarlama yapabilecek yeterliliğe sahip olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Aktan (2023a) araştırmasında uygulama öğretmenlerinin özel eğitim öğretmen adaylarının materyallerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Farklı öğretmenlik programlarında da öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adaylarının da yeterli ve uygun materyale sahip olma konusunda güçlükler yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Tonga ve Tantekin-Erden, 2021). Bu çalışmada da benzer biçimde maddi olanaklar nedeniyle öğretmen adaylarının materyal temin etmede güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Aslan ve Sağlam'ın (2018) çalışmasına benzer biçimde bu çalışmada da öğretmen adaylarının eldeki imkanlarını da yeterli düzeyde kullanamadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve teknolojiyi kullanma konusunda öğretmenlik uygulaması öncesinde derslerde daha fazla desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki bir diğer sorumluluğu ders anlatmadır. Öğretmen adayları öğrencilerin dil ve bilgi gelişimlerini destekleyecek stratejileri plana yansıtma ve derste uygulamada zorluklar yaşamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının sadece işaret dili ile iletişim kuran öğrencileri derse katmak için işaret dili bilgileri yetersizdir. Öğretmenlik uygulaması öncesi işitme kayıplıların eğitimine yönelik derslerin ve işaret dili dersinin sayısının yetersiz oluşunun bunun sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir. Hem sözel dil hem işaret dili kullanarak öğrencileri desteklemede öğretmen adayları zorlanmışlardır. Öğretmenlik uygulaması öncesinde teorik derslerde işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde farklı iletişim yaklaşımları ile desteklenmesine yönelik derslere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bir diğer sebep de öğretmenlik uygulaması haftalık saatinin sınırlı olması nedeniyle öğretmen adaylarının haftada sadece bir kez uygulama gerçekleştirebilmesidir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının öğrencilerinin akademik bilgisini, dinleme ve dil becerilerini iyi değerlendirebilmesi, derslerde bu becerilerini desteklemeye yönelik planlı uygulamalar gerçekleştirebilmesi önem taşımaktadır (Andrews ve Covell, 2006; Cawthon, 2009; Girgin ve Karasu, 2007; Gürgür vd., 2012; Johnson, 2004; Tanrıdiler, 2013).

Öğretmen adaylarının ders anlattıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ders planına yazmaları sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Öğretmenlik genel yeterlilikleri içinde MEB (2017a) kılavuzunda öz değerlendirme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sorgulamalarına, mevcut durumlarını belirlemelerine, gelişim hedefleri oluşturmalarına ve bu hedefe ulaşmada gereken uygulama yapmada önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları öğretmen adaylarından ders anlatımı, ders planının ve materyalinin uygunluğu gibi konularda öz değerlendirme yapıp yazmaları istendiğinde bu konuda güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını doğru biçimde değerlendirme becerisini kazanmaları önemlidir. Öz değerlendirme, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha doğru bir şekilde değerlendirmesine ve geliştirmesine olanak tanımaktadır (Reinke vd., 2008; Uline vd., 2004; Wright vd., 2012). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve performanslarını artırmaları için kullanılabileceğini ifade etmektedir (Bailes vd., 2010; Tok, 2008; Şahin vd., 2019). İşitme kayıplı öğrencilerle öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarından da bu sebeple öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. İleriki dönemlerde öğretmenlik uygulaması öncesinde teorik derslerde de bu becerinin gelişmesine fırsat sağlanmasının öğretmenlerin öz değerlendirme yapmada yaşadıkları zorlukları azaltabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenleri ve öğretim üyesi tarafından uygulama boyunca değerlendirilmesi ve geri bildirimler almasıdır. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim üyesi ve sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarını değerlendirdiklerini ve geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bu geri dönütleri dikkate alarak sonraki derslerini planlamaları ve uygulamaları

beklenmiştir. Derslerde öğretmen adaylarından tüm öğrencilerin katılımını desteklemesi, öğrencilerin birbirlerini takip etmesi, öğretmenin öğrenciyi takip etmesi öğrencinin ifadesini kabul edip doğru dil bilimsel cümlelerle öğrenciyi ve gruba vermesi beklenmektedir (Girgin, 2003; Girgin ve Karasu, 2007; Gürgür vd., 2012; Tanrıdiler, 2013). Öğretmen adaylarına öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini destekleme, materyal ve ders bitiminde gerçekleştirilen etkinlikler konularında geri bildirimler verilmiştir. Öğretmen adaylarından biri aldıkları geri bildirimleri yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulaması üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda adayların dersinin mümkün olduğunca sık gözlenmesi ve geri bildirim verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Aktan, 2023a; Cengiz, 2021; Ramazan ve Yılmaz, 2017). Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin verdiği geri bildirimler öğretmen adaylarının başarısını değerlendirme sürecinin bir parçasıdır ve ders gözlemleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu gözlemlerin sonucunda öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin ortak karar verdiği genel başarı notları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın katılımcısı öğretim elemanı, öğretmen adaylarının aldıkları notun başarılarının üstünde olduğunu, sınıf öğretmenlerinin başarıya etki yüzdesinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamasında not kaygısı olmamasının uygulamada öğretmen adaylarının başarı motivasyonunu düşürmüş olabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları arasında daha sistemli ve işbirlikçi bir değerlendirmenin yapılması önemlidir. Öğretmen adaylarının uygulama notlarını belirleyen değerlendirme MEB (2017a) genel öğretmen yeterlilikleri üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. İşitme engelliler öğretmenin sahip olması gereken özel alan yeterliliklerinin de önemli olduğu ve değerlendirme sürecine eklenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlik uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının bilgi eksiklikleri nedeniyle sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların bu durumu açıklamaya yönelik görüşleri bazı derslerin pandemi döneminde alınması, öğretmenlik uygulaması açısından önemli olan derslerin alınmadan uygulamaya gelmiş olması, derslerin yeterli bilgiyi sağlamamış olması şeklindedir. İşaret dili dersi öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına işaret dili ile iletişim kuran öğrencilerle iletişimi destekleyecek yeterliliği sağlamamıştır. İşaret dili dersinin sayısının artırılması gelen öneriler arasındadır. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2020) de lisans programlarında verilen işaret dili derslerinin içeriğinin uygulamalı olacak biçimde zenginleştirilmesinin gerektiğini ve işaret dili ile işitsel sözel yaklaşımın nasıl birlikte uygulanacağına dair derslerin konulmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Aykutlu (2019) Özel Eğitim Öğretmenliği lisans öğrencileri için işaret dili dersinin sadece bir dönemle sınırlı olmaması gerektiğini, birden fazla dönemde verilmesi ve ders saatinin artırılmasını önermiştir. Çeşitli araştırmalarda da işitme engelliler öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarma, öğrenciyi değerlendirme, değerlendirme doğrultusunda materyal seçme ve hazırlama, dersi planlama ile dersi etkin bir şekilde gerçekleştirme olmak üzere başlıca becerilerde zorlandıkları ve bu alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Andrews ve Covell, 2006; Cawthon, 2009; Johnson, 2004). Dood ve Sheetz (2003) araştırmalarına katılan işitme engelliler öğretmenlerinin yarıdan fazlasının işitme engelliler öğretmenlik programlarını uygun bulduklarını, ancak programlarda bazı ek eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaçlardan bazıları işaret dili, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, işitmeye yardımcı teknolojiler, BEP geliştirme, genel eğitim müfredatı ile birleştirme konularında ek eğitimlerdir. Bu araştırmada da işitme engelliler okulunda öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları işitme kayıplı öğrencilere yönelik ders planı ve materyal geliştirme, öğrencilerle iletişim kurma becerisi alanlarında çeşitli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak işitme engelliler öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler düşünüldüğünde hem öğretmenlik uygulaması öncesi hem de uygulama esnasında daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları da açıktır. Özel Eğitim Öğretmenliği Programına devam eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir araştırmada da özel eğitim öğretim derslerinin sayı, süre ve içerik bakımından zenginleştirilmesi, seçmeli ders çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik görüşler sunulmuştur (Aktan, 2023b).

Bu araştırmada katılımcılar öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırmanın katılımcılarından bazılarının çözüm önerileri arasında öğretmenlik programlarının tekrar ayrılması da yer almaktadır. Bu önerinin gerekçesinin öğretmen adaylarının tek bir lisans programı kapsamında tüm yetersizlik gruplarında uzmanlaşmasının güçlüğü olduğu düşünülmektedir. Önerilerden bir diğeri de öğretmen adaylarının atandıktan sonra deneyimli öğretmenler tarafından desteklenmesidir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin atandıktan sonra ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi gibi kurumlarda çalışırken ihtiyaçlarına uygun hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar da işitme kayıplı çocukla çalışan uzmanlara yönelik hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Akay ve Gürgür, 2018; Ertürk- Mustul, 2021; Gürgür vd., 2016). Öğretmen

adaylarının mezun olduktan sonra atandıkları okullarda tecrübeli bir öğretmen ile çalışması şeklinde görüş de belirtilmiştir. Akay ve Gürgür (2018), kaynaştırma eğitim ortamında işitme kayıplı öğrenciye destek hizmet sunan bir işitme engelliler öğretmenine mentörlük verilmesi kapsamındaki çalışmalarında öğretmenin mesleki gelişiminin desteklendiğini bulmuşlardır. Tecrübeli işitme engelliler öğretmenlerinin yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine mentörlük desteği sunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki sayısının artışı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim ortamlarında uygulamalar yapması da iş birliğine dayalı uygulamalar açısından önemlidir. Sınıf ve branş öğretmenleri ile iş birliğine dayalı özel eğitim öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinin de gelecek uygulamalar için önemli olduğu düşünülmektedir (Gürgür ve Uzuner, 2010).

Sonuç olarak işitme kayıplı öğrencilerle çalışacak olan öğretmen adaylarının uygulama öncesi derslerinin işitme engelliler öğretmenliği yeterliliklerine göre düzenlenmesi önemlidir. Öğretmenlik uygulamasında da öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapabilecekleri düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

### Öneriler

İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yer aldığı daha büyük örneklem grubu ile nicel ve karma desenli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelliler okullarına atandıktan sonra öğretmenlik deneyimlerine ilişkin araştırmalar da yapılabilir.

Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ya da kaynaştırma eğitimi ortamlarında işitme kayıplı öğrencilere destek hizmet sunan özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilecek araştırmalar da işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi konusunda Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarının güçlü ve zayıf olduğu yönler hakkında bilgi sağlayacaktır.

Özel eğitim öğretmen adayları ve öğretmenleri ile farklı yetersizlik gruplarında öğretmenlik uygulamaları hakkında yapılacak araştırmalar da alanyazına ve özel eğitim öğretmenliği eğitimi programlarına katkı sunacaktır.

Özel eğitim öğretmenlerine yönelik farklı eğitim ortamlarında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi üzerine hizmet içi eğitimler ve etkililikleri hakkında araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

### Teşekkür

Çalışmada sunduğu katkılardan dolayı Sayın Doç. Dr. Seçil Çelik ve Arş. Gör. Dr. Osman Çolaklıoğlu'na teşekkür ederiz.

### Kaynakça

- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. [doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m)
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67.
- Aktan, O. (2023a). Özel Eğitim Öğretmenliği Programı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 974-1003. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1269632>
- Aktan, O. (2023b). Özel Eğitim Öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-30. [doi:10.51460/baebd.1163593](https://doi.org/10.51460/baebd.1163593)
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 197-208. [doi:10.7827/TurkishStudies.7124](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7124)
- Andrews, J. F., & Covell, J. A. (2006). Preparing future teachers and doctoral-level leaders in deaf education: Meeting the challenge. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 464-475.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 144-162. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>.



- Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel Eğitim Bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. <https://doi.org/10.52797/tujped.829099>
- Aykutlu, H. (2019). *Öğretmen adaylarının Türk İşaret Diline ve dersine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bailes, C. N., Hulsebosch, P., & Martin, D. S. (2010). Reflective journal writing: Deaf pre-service teachers with hearing children. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 234-247. <https://doi.org/10.1177/0888406409356763>.
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 763-775. doi: 10.16986/HUJE.2018036496
- Cawthon, S. (2009). Professional development for teachers of students who are deaf or hard of hearing: facing the assessment challenge. *American Annals Of The Deaf*, 154(1), 50-61.
- Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 48-62. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Council on Education of the Deaf. (2018). *CEC knowledge and skill base for all beginning special education teachers of students who are deaf and hard of hearing*. Retrieved from <https://councilondeafed.org/standards/>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 837-868. <https://doi.org/10.30964/auebfd.539374>
- Dodd, E. E., & Scheetz, N. A. (2003). Preparing today's teachers of the deaf and hard of hearing to work with tomorrow's students: A statewide needs assessment. *American Annals of the Deaf*, 148, 25-30. doi:10.1353/aad.2003.0002
- Engler, K. S., & MacGregor, C. J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf*, 162(5), 388-418. <https://doi.org/10.1353/aad.2018.0001>
- Ertürk-Mustul, E. (2021). *0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 146-156.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166. <https://doi.org/10.30803/adusobed.338417>
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>.

- Gürgür, H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 507-539.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Johnson, H. A. (2004). US deaf education teacher preparation programs: A look at the present and a vision for the future. *American Annals of the Deaf*, 149(2), 75-91. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0020>
- Kelly, J. F., McKinney, E. L., & Swift, O. (2022). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Luckner, J. L. (2010). Preparing teachers of students who are deaf or hard of hearing. In Marshark, M. & Spencer, P. E. (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 41–56). Oxford University Press.
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 409–423. [doi:10.1093/deafed/ent015](https://doi.org/10.1093/deafed/ent015)
- Luckner, J. L., & J. Howell. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61. doi: 10.1353/aad.2012.0210
- Luft, P., Fischgrund, J. E., Eardley, A., Tanner, C., & Reusser, J. (2022). Identifying well-prepared teachers of deaf and hard of hearing students: federal legislation versus inconsistent state requirements. *American Annals of the Deaf*, 167(2), 101-122. <https://doi.org/10.1353/aad.2022.0024>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160842\\_14\\_YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_Yzel\\_eYitim\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parYa\\_17.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14_YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Uygulama öğrencisi değerlendirme öğretim üyesi işlemleri. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uygulama-ogrencisi-degerlendirme-ogretim-uyesi-islemleri/duyuru/16380>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767\\_Eylul\\_Ek\\_2021.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767_Eylul_Ek_2021.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine yönelik yönergesi. Erişim adresi: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf>
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt.M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). İşaret Dili Dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre işaret dili öğretimi. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 17-35. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.689219>.
- Ramazan, O. ve Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 332-349. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304.7>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: a classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315–332.
- Sünkür-Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Sıirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226.

- Şahin, F., Şen, M., & Dinçer, C. (2019). Early childhood preservice teachers' experiences with reflective journal writing. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 93-114. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.5>
- Tanrıdiler, A. (2013). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *Education Sciences*, 8(1), 146-163. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 1477- 1497. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6254>
- The National Association of Australian Teachers of the Deaf. (2009). *Teacher of the deaf competency*. Retrieved from <https://naatd.com.au/wp-content/uploads/2019/04/NAATD-Comptencies-for-Teachers-of-the-Deaf.pdf>
- Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3). 456-460.
- Vuran, S., Ergenekon, Y. ve Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci [Training process cycles for special education teachers and university supervisors: A Turkish context]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295. doi:10.12738/estp.2014.1.1563
- Winn, S. (2007). Preservice preparation of teachers of the deaf in the twenty-first century: A case study of Griffith University, Australia. *American Annals Of The Deaf*, 152(3), 312-319.
- Wright, M. R., Ellis, D. N., & Baxter, A. (2012). The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657745>
- Yadigaroğlu, M. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözüyle öğretmenlik uygulaması dersi: sorunlar ve çözüm önerileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4205-4224. <https://doi.org/10.26466/opus.903044>
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. D. M. ve Özçakmak, D. H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 127-136. <https://doi.org/10.14686/buefad.74149>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2016). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel\\_egitim.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf)
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

## EXTENDED SUMMARY

In teaching programs, prospective teachers practice teaching in the last year after the theoretical education. Undergraduate teaching education programs aim to provide teacher candidates with competencies. Regarding teacher competencies, the Ministry of National Education (MoNE, 2017a) published the “General Competencies for the Teaching Profession” report and put forward a perspective on the competencies that all teachers should have. It was stated that the competencies were created holistically to cover all branches (MoNE, 2017a). In teaching practice, prospective teachers make classroom observations, lesson planning, material development, and lecturing to acquire these competencies (Aslan & Sağlam, 2018; Cengiz, 2021; Vuran, et al. 2014). Teachers working in the field of special education should have particular field competencies. Some of the competencies that teachers who will work with students with hearing loss should have listed as following the communication, language, speech, and academic development of students with hearing loss, preparing an individual education plan suitable for the student, and cooperating with the parents of students with hearing loss (Dood & Scheetz, 2003; Engler & MacGregor, 2018; Kelly, et al. 2020; Luft, et al. MoNE, 2017b, Winn, 2007). There is no research on teachers' competencies working with students in Turkey's hearing loss education field. A study on the teaching practice in the Special Education Teacher Education Program was conducted, and it was found that pre-service teachers were inadequate in preparing plans and materials, inadequate in teaching skills, and unprepared for teaching lessons. It was also revealed that the weekly teaching practice period was insufficient (Aktan, 2023a). The study aims to examine the opinions of pre-service teachers who take elective courses in the education of students with hearing loss in the Special Education Teacher Education Program and carry out their practice in this field about their teaching practice in a school for the hearing impaired. For this purpose, answers to the following questions were sought in the research:

- What are the opinions of pre-service teachers regarding their responsibilities during the practice with students with hearing loss, the contributions of the teaching practice to them, and the challenges they experienced throughout the process?
- What are the practicum classroom teachers' opinions about the practices of pre-service teachers?
- What are the opinions of the practicum lecturer regarding the practices of pre-service teachers?
- What are the suggestions of pre-service teachers, practicum classroom teachers, and the lecturer for improving the quality of the teaching practice?

This study was designed as a case study to explore the perspectives of pre-service teachers, practicum classroom teachers, and the lecturer regarding teaching practices with students with hearing loss in the Special Education Teacher Education Program. The participants included three pre-service teachers, two classroom teachers of students with hearing loss, and one lecturer during the 2021–2022 academic year. The data collection techniques used in the study included interviews, document analysis, and a researcher's diary. Semi-structured interviews were conducted to obtain the opinions of the teachers of students with hearing loss, the lecturer, and the pre-service special education teachers about the teaching practice. Lesson plans and materials prepared by the pre-service teachers during the spring semester as part of the teaching practice were analyzed using document analysis. The researchers created a checklist to evaluate and score the lesson plans and materials. Another data collection technique was a 52-page reflective researcher's diary.

A content analysis technique was employed to analyze the interview data. The stages of data analysis included coding the data, identifying themes, organizing the codes and themes, and defining and interpreting the findings. Four main themes were reached as a result of the data analysis. The main themes are the responsibilities of pre-service teachers, evaluation of pre-service teachers, problems affecting teaching practice and suggestions for solutions, and contributions of teaching practice to pre-service teachers. Pre-service teachers' responsibilities include making classroom observations, creating lesson plans and materials based on these observations for ten weeks, and teaching a lesson every week. Making self-evaluation after the lesson is another responsibility. Responsible teachers and the lecturer gave feedback to the pre-service teachers. Another responsibility of the pre-service teachers is to plan and realize their practices in line with this feedback. Teacher candidates have to perform six hours of teaching practice per week. It was seen that six hours per week was insufficient to gain teaching competencies. It was found that pre-service teachers have inadequate knowledge about the education on hearing loss and that the theoretical courses they take are insufficient. This is another problem that negatively

affects the teaching practice. Pre-service teachers had economic difficulties in creating materials. Another problem was that their knowledge of sign language was insufficient, and they had difficulties communicating with children who communicated with sign language.

Participants gave solution suggestions for various problems. Increasing the weekly course hours of the practicum and placing courses that will support the theoretical knowledge of teacher candidates before the practicum in the program are among these suggestions. Some participants stated that education on hearing loss should be a separate undergraduate program. Opinions on increasing the number of courses on sign language education were also expressed. It was also noted that pre-service teachers should be supported in preparing materials in a digital environment before teaching practice. Two of the pre-service teachers indicated that they did not have the opportunity to apply different teaching techniques in teaching practice and that opportunities should be provided. Another suggested solution is that, after they are appointed teachers, pre-service teachers should work with experienced teachers of students with hearing loss and receive mentoring support.

Teaching practice has been found to offer numerous benefits for pre-service teachers. These benefits include gaining experience in writing lesson plans and preparing materials. Pre-service teachers also had the opportunity to interact with students with hearing loss. They worked to deliver lessons tailored to the language, communication, and academic skills of these students. Additionally, they recognized their limitations in sign language and took steps to improve by learning it.