



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2022, 23(3), 595-612

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 20.01.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 05.12.21

Erken Görünüm | Online First: 10.01.22

Özel Gereksinimli Çocuklarla İlk Karşılaşma ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Eğitimlik Deneyimi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

First Encounter with Children with Special Needs and Education Experience of Special Education Teacher Candidates

[Click here to read in English](#)

Halil Öztürk



Volkan Şahin



Sezgin Vuran





Özel Gereksinimli Çocuklarla İlk Karşılaşma ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Eğitimlik Deneyimi

Halil Öztürk¹

Volkan Şahin²

Sezgin Vuran³

Öz

Giriş: Özel gereksinimli (ÖG) bir çocuğun katılmasıyla gereksinimleri değişen aileler en çok çocuklarının yetersizliği ve nasıl eğitileceği hakkında bilgiye, maddi ve sosyal desteklere gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler. ÖG çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini karşılayan ve onlara destek sunan önemli paydaşlardan biri özel eğitim öğretmenleridir. Bu nedenle, ailelerin ve ÖG bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmeleri için özel eğitim öğretmenlerinin teoride ve pratikte donanımlı bir şekilde mezun olmaları gerekmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenliği programının teorik olarak yoğun olmasına rağmen uygulamaya yönelik eksikliklerin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada farklı gereksinimleri bulunan ÖG çocuğa sahip ailelerle erken dönemde uygulamaya katılmak isteyen özel eğitim öğretmen adaylarını, gönüllülük çerçevesinde bir araya getirerek, ailelerin destek gereksinimlerinin ve öğretmen adaylarının uygulama gereksinimlerinin eş zamanlı olarak karşılanmasını sağlamak ve süreç sonunda aileler ile öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya ÖG çocuğa sahip 4 ebeveyn ve 4 öğretmen adayı katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiş veriler, tematik olarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Süreçte yaşanan deneyim, ailelerin gözünde öğretmen adaylarını birer abi, abla konumundan çıkarıp öğretmene dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Öğretmen adayları da kendilerini zamanla bir öğretmen gibi görmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma: Özel eğitimde yer alan paydaşların, gereksinimleri doğrultusunda bir araya getirildiği gönüllü eğitimlik sürecinde her iki tarafın da ek yük üstlenmeden kazanımlar elde ettiği görülmektedir. Gönüllü eğitimlik sürecine benzer süreçlerle özel eğitim öğretmenliği programında uygulama yoğunluğunun artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli birey, eğitimlik, özel eğitim öğretmen adayları, gönüllülük, fenomenoloji.

Auf için: Öztürk, H., Şahin, V., & Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli bir çocukla ilk karşılaşma ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimlik deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 595-612. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.865603>

¹**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, E-posta: hozturk@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5646-2130>

²Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, E-posta: vs@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7930-8080>

³Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: svuran@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>

Giriş

Özel gereksinimli (ÖG) bir çocuğun doğumu ya da sonraki yıllarda çocuğun ÖG olduğunun öğrenilmesi anne, baba ve çocuğun içerisinde bulunduğu çevrede bazı zorluklar yaşamasına ve ailenin stres düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Hassal vd., 2005). ÖG çocuğun özellikleri ve ihtiyaçlarıyla ailenin yaşadığı zorluklar, aile ve çocuk için belirli gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. ÖG çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinden biri doğru bilgi ve destek gereksinimidir (Özen, 2013). Bilgi gereksinimi tüm anne-babalar için ortak olsa da bilginin içeriği ailelerin almış olduğu hizmetlere, çocuğun sahip olduğu özelliklere ve içerisinde buldukları kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir (Cavkaytar vd., 2017). Günümüz bilgi çağında artan teknolojik gelişmelerle birlikte bilgiye erişim kolaylaşmasına rağmen, ÖG çocuğa sahip ailelerin çocuklarına konulan tanı, yetersizliğin türü ve düzeyi ile çocuklarının eğitim gereksinimlerini nasıl karşılayacakları konusunda bilgi gereksinimlerinin devam ettiği söylenebilir (Kumcağız vd., 2018). Aileler çocuklarının gelişimsel gerilik/yetersizlik riski taşıdığı öğrendiklerinde ya da çocukları herhangi bir yetersizlik tanısı aldığında gerilik/yetersizlik hakkında bilgi edinme gereksinimine ihtiyaç duymaktadırlar (Sola & Diken, 2008). Çocuğun yaşının ilerlemesiyle eğitim, bakım ve varsa tedaviyle ilgili artan sorumluluklar aile içinde gereksinimlerin değişmesine ve sorunların artmasına neden olabilmektedir (Lafçı vd., 2014). Bu sorunlarla başa çıkabilmek amacıyla yakın çevrelerinden destek arayışına (maddi destek, kişi desteği, manevi destek gibi) giren aileler gereksinim duydukları bu destekleri alamama durumlarında ise psikolojik olarak etkilenebilmekte ve bunun için uzman desteğine gereksinim duyabilmektedirler (Çifci-Tekinarslan vd., 2018). ÖG çocuklar, bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereksinimlerine göre özel eğitim, bakım, terapi, sağlık destekleri alabilmektedir (Kaytez vd., 2015). Aileler ÖG çocuğun eğitim, bakım veya tedavi gibi ihtiyaçları için doğrudan bir maddi desteğe, eğitimi için uzman desteğine ihtiyaç duyarlar (Sahay vd., 2013). Türkiye’de son yıllarda ÖG çocuklara ve ailelerine bu alanlardan hizmet alabilmeleri için sağlanan desteklerde artış olmasına rağmen aileler için maddi gereksinimler önemini sürdürmeye devam etmektedir (Kumcağız vd., 2018). ÖG çocukların ve ailelerinin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için ailenin; yakın çevresi, sivil toplum kuruluşları, devlet ya da içerisinde bulunduğu toplum tarafından da desteklenmesi gerekmektedir (Çitil & Doğan, 2019). Bu desteklerle ailelerin kendilerini psikolojik olarak daha iyi hissetmeleri ve gereksinimlerinin giderilmesi sağlanabilir (Darbyshire & Stenfert-Kroese, 2012). ÖG çocukların ve ailelerinin gereksinimlerinin giderilebilmesi için yapılacak çalışmalardan biri de gönüllülük çalışmalarıdır. Gönüllülük; bireylerin herhangi bir maddi çıkar beklemeden kendi istekleriyle toplumsal yararı bulunan hizmetlere destek verdiği (Yöneten-Balaban & Çoban-İnce, 2015), kişinin kendine bakışını geliştiren bağımsız ve yaratıcı bir etkinlik alanıdır (Yanay-Ventura, 2016). Gönüllülük faaliyetleri; çevre, sağlık, eğitim gibi gereksinim duyulan farklı alanlar için hizmetler sağlar. Ayrıca, gençlerin kişisel yetkinlikler elde ederek mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarını ve iş hayatına daha hazır hale gelmelerini kolaylaştırır (Bağcı, 2013; West & Pateman, 2016). Başka bir ifadeyle, gönüllülük faaliyetleri gençlerin içinde buldukları topluma yarar sağlayacak sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmelerinin yanı sıra mesleki gelişimlerine katkı yaparak kendilerine de bireysel bir fayda sağlayabilmektedir (Yöneten-Balaban & Çoban-İnce, 2015).

ÖG çocuğa sahip aileler, çocuklarının bağımsız yaşamına katkı sağlayacak olan en iyi eğitimden yararlanabilmeleri için ilk yıllardan itibaren büyük bir çaba içerisine girmektedir (Hartley & Schultz, 2015). ÖG çocuğa sahip tüm ailelerin çeşitli gereksinimleri, çocuklarının özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklı dallardan uzmanlar tarafından karşılanmasına rağmen aileler ve çocuklar için en önemli ve devam eden destek alanının eğitim olduğu söylenebilir (Kauffman vd., 2018). ÖG çocukların içerisinde buldukları toplumda yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri için gereken beceriler, çocuklara sağlanacak nitelikli ve yoğun bir eğitimle kazandırılabilir (Ergül vd., 2013). ÖG çocukların bağımsızlığa hazırlanacağı eğitim-öğretim hizmetlerinde en büyük sorumluluklardan biri kuşkusuz özel eğitim öğretmenidir (ÖEÖ). ÖG çocuklar ve ailelerinin alacağı eğitim hizmetlerinde önemli bir konumda bulunan ÖEÖ’nin nitelikli bir şekilde yetiştirilme sorumluluğu da özel eğitim öğretmenliği programlarını (ÖEÖP) hazırlayan ve yürütenlere düşmektedir. Dolayısıyla nitelikli ÖEÖ yetiştirmek amacıyla ÖG bireylerin ve alanın gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulmuş programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Özyürek, 2008). ÖG bireylerin ihtiyaçlarını önceleyen ve topluma katılımlarını kolaylaştırmayı amaçlayan programlardan yetişen öğretmenler ile özel eğitim hizmetlerinin niteliği artırılabilir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). ÖEÖP’in yeterlilikleri ve nitelikleriyle ilgili farklı paydaşlarla yapılan çalışmalarda programlarda ve verilen derslerde uygulamanın yetersiz kalması ortak bir görüş olarak yer almaktadır (Büyükalın-Filiz vd., 2018; Dedeoğlu vd., 2004; Ergül vd., 2013; Karasu vd., 2014; Nartgün, 2010; Özen vd., 2009; Ulay, 2018). ÖEÖ’yi yetiştiren programlarla ilgili yapılan çalışmalarda ortaklaşan vurgu ise programlarda uygulamaya yönelik çalışmaların yetersiz olmasıdır. Özellikle 2016 yılından önce ÖEÖ’i yetiştirmede başvurulan kategorik yapıyla (Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar/Yetenekliler Öğretmenliği Programları) ilgili yapılan değerlendirmelerde uygulamanın yetersizliğiyle ilgili ortaya çıkan eleştiriler dikkat çekicidir.

ÖEÖ'yi yetiştirmede başvurulan kategorik yapıda yer alan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında genel kültür dersleri içerisinde 6 ve meslek bilgisi derslerinde 20 olmak üzere toplam 26 uygulama dersi, 2016 yılından sonra uygulanmaya başlayan ve 2018 yılında yeniden şekillenen ÖEÖP'te ise alan-zorunlu derslerinde 10, genel kültür derslerinde 2 ve meslek bilgisi derslerinde 12 olmak üzere toplam 24 uygulama ders saati bulunmaktadır (Ulay, 2018). ÖEÖP'te 2016 yılına kadar uygulanan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programına göre toplam ders saati içerisinde uygulama saatlerinin düştüğü söylenebilir. Bununla birlikte yeni programda da VII. ve VIII. yarıyıldan verilen öğretmenlik uygulaması dersinin ağırlığının azaltılarak VI. yarıyıldan başlayarak farklı alan-zorunlu dersleri içerisinde uygulama derslerine yer verildiği görülmektedir. 2016 yılından itibaren uygulamaya konulan birleştirilmiş ÖEÖP'le ilişkili olarak, farklı paydaşlarla yapılan değerlendirmeleri ortaya koyan çalışmaların şu an için yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Uygulamaya konulan program yeni olmasına ve programla ilgili yapılan sınırlı çalışmaya rağmen ÖEÖP'te öğretmen adayları için görülen uygulama eksikliğinin özellikle önceki kategorik yapıda yer alan zihin engelliler öğretmenliği programında olduğu gibi devam ettiği söylenebilir (Büyükalın-Filiz vd., 2018; Ulay, 2018). Aynı doğrultuda farklı alanlarda öğretmen yetiştiren diğer programlarda da uygulama konusunda yaşanan eksiklikler vurgulanmaktadır (Aslan & Sağlam, 2018; Aykaç & Stebler, 2019; Bozak vd., 2016). Öğretmen yetiştiren mevcut programların uygulamadaki eksiklikleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da dikkatle izlenilmektedir. MEB tarafından açıklanan Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu paketinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetilmesi başlığı altında "İhtiyaç duyulan ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, özgün bir yapılanmayla uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme programları düzenlenecektir." ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). MEB tarafından 2023 hedefleri arasına alınan ve öğretmen yetiştirme programlarını etkileyecek bu değişiklikler uygulamanın önemini bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri yüksek, alanında bilgili ve Türkiye'nin uzun dönemli hedeflerine katkı sağlayacak aidiyet duygusu yüksek öğretmenler olabilmeleri ve mutlu çocuklar yetiştirebilmeleri için deneyimlerini arttırmaları gerektiği açıktır.

Özel eğitim hizmetlerine dahil olmak için yetişen öğretmen adayları ÖG bireyler ve aileleriyle ilgili gönüllülük faaliyetlerine katılarak hem çalışacakları alanı tanıyabilirler hem de kendilerini mesleki açıdan geliştirme fırsatı yakalayabilirler. Sadece gönüllüler için değil bütün öğretmen adaylarının eşit fırsatlardan yararlanabilmesi için de imkanlar oluşturulmalıdır. Bunun için de program düzenleyicilerin eşit fırsatlarda düzenlemeler yapması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının elde edeceği kazançların yanı sıra gönüllülük faaliyetlerinin ÖG çocuğa sahip ailelerin maddi, sosyal ve eğitim alanında gereksinimlerinin karşılanmasında da yararlı olacağı söylenebilir. ÖG çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının uygulama fırsatlarıyla deneyimleri arttırılırken, bu süreçte doğru bir şekilde yönlendirilmeleri de gerekmektedir. Öğretmen adaylarının ilk defa karşılaşacakları ÖG çocukların gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimlere yönelik program hazırlama ve bu programı uygulama süreçlerinde ihtiyaç duydukları desteklere ulaşmaları onlara sağlanacak danışmanlık hizmetiyle sağlanabilir. Deneyimli uzmanlar tarafından sunulan danışmanlık hizmetleriyle öğretmen adaylarına rehberlik hizmeti sağlanırken, aynı zamanda öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, çalışmalarını değerlendirme ve süreci gözden geçirerek yeniden düzenlemeleri için destekler de sağlanabilir (Maheady vd., 2004). Öğretmen adaylarına sağlanacak danışmanlık hizmetiyle kuramsal bilgi ve uygulamayı birleştirebilmeleri için fırsatlar oluşturulabilir (Vuran vd., 2014).

Özel eğitim alanının en önemli paydaşları olan ÖG çocuklar, aileleri ve ÖEÖ'leri için yukarıda birçok gereksinimin üzerinde durularak bu paydaşların yaşadıkları zorluklar ve gereksinimleri ele alınmaya çalışılmıştır. ÖEÖ adayları için eğitimleri sırasında ihtiyaç duydukları uygulama fırsatlarının alanda ön plana çıktığı görülmektedir. ÖG çocuğa sahip aileler için de çocukların bağımsız yaşama hazırlanması sürecinde bilgi, sosyal ve psikolojik destek, eğitim ve maddi gereksinimler vurgulanmıştır. ÖEÖ adaylarının ve ÖG çocuğa sahip ailelerin bu gereksinimlerinin karşılanabilmesi amacıyla gönüllülük esasına dayanan mevcut çalışma planlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ÖG çocuklarla uygulama deneyimlerini arttırmak isteyen öğretmen adaylarıyla çocuklarının eğitim gereksinimlerini karşılamak için uzman desteğine ihtiyaç duyan ailelerin gönüllülük çerçevesinde bir araya getirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ilk defa ÖG bir çocukla karşılaşacak olmaları ve ailelerin ihtiyaç duydukları bilgi ve destek gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla özel eğitim alanında deneyimli uzmanlarca danışmanlık hizmetinin sunulması da planlanmıştır. Dolayısıyla ÖEÖ adayları ve ÖG çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için planlanan bu çalışmanın amacı ÖEÖP'e devam eden öğretmen adaylarının ve ailelerin katıldıkları gönüllü eğitimlik sürecinde (GES) yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerindeki gelişimi, öğretmen adaylarının ve ailelerin görüşlerine dayalı olarak anlamaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları (gönüllü öğretmenler) içinde buldukları eğitim-öğretim dönemine kadar ÖEÖP'te ve katıldıkları GES'te yaşadıkları deneyimleri nasıl tanımlamaktadırlar?
2. ÖG çocuğa sahip aileler GES'te yaşadıkları deneyimin kendilerine, çocuklarına ve öğretmen adaylarına yansımalarını nasıl tanımlamaktadırlar?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, GES'in gerçekleştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve inandırıcılığa ilişkin bilgiler verilmektedir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, ÖEÖP'e devam eden öğretmen adaylarının ve ailelerin GES'teki deneyimleri ve bu deneyimlerindeki gelişimi kendi görüşlerine dayalı olarak anlamayı amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseniyle bir olguya ilişkin bireylerin deneyimleri ve bu deneyime yükledikleri anlamlar ortaya çıkartılmaya çalışılır. Fenomenolojide bireylerin algılarını ortaya çıkarmak kadar bu algının hangi ortam ve koşullar içerisinde nasıl şekillendiğini anlamak önem taşımaktadır (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada, uygulama deneyimi kazanmak isteyen öğretmen adayları ile çocuklarının ve kendilerinin eğitim ve bilgi gereksinimlerini karşılamak isteyen ÖG çocuğa sahip ailelerin gönüllü öğretmenlik sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ortaya konulması hedeflendiğinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama deneyimlerini arttırmak isteyen ve araştırmacılara başvuran dört öğretmen adayı ve çocuklarının gelişimine katkı sağlamak için destek arayan üç aile kendi amaçları doğrultusunda bir araya getirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine bilgi elde edilmek istenilen alanda yer alan kişilerin araştırmacılar tarafından belirlenmesine imkân sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2012). Araştırmanın çalışma grubu ÖEÖP'e devam eden ve gönüllü öğretmenlik yapan dört öğretmen adayı ve bu öğretmen adaylarının gönüllü öğretmenliğe devam ettikleri ÖG çocuğa sahip dört ebeveyninden oluşmaktadır. Katılımcılara çalışma grubuna katılmaları için bir ücret ödenmemiş ve herhangi maddi bir destek sunulmamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu Özellikleri

Kod adı	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı düzeyi	Eğitim düzeyi	Çocuğun tanısı	Medeni durumu	Eşleştirmeler	Çalışma süresi
Eğitmen 1	Erkek	22	3		Öğrenme güçlüğü	Bekar	Anne 1	10 hafta
Eğitmen 2	Kadın	20	2		Otizm şüphesi	Bekar	Anne 2 ve baba 1	8 hafta
Eğitmen 3	Kadın	20	2		Otizm şüphesi	Bekar	Anne 2 ve baba 1	8 hafta
Eğitmen 4	Erkek	21	3		Otizm şüphesi	Bekar	Anne 3	9 hafta
Anne 1	Kadın	38		Ön lisans	Öğrenme güçlüğü	Bekâr	Eğitmen 1	
Anne 2	Kadın	41		Ön lisans	Otizm şüphesi	Evli	Eğitmen 2 ve eğitimci 3	
Baba 1	Erkek	45		Lise	Otizm şüphesi	Evli	Eğitmen 2 ve eğitimci 3	
Anne 3	Kadın	40		Üniversite	Otizm şüphesi	Bekâr	Eğitmen 4	
Çocuk 1	Kadın	9	2		Öğrenme güçlüğü		Eğitmen 1 ve anne 1	
Çocuk 2	Erkek	6	Anasınıfı		Otizm şüphesi		Eğitmen 2, eğitimci 3 ve anne 2, baba 1	
Çocuk 3	Erkek	6	Anasınıfı		Otizm şüphesi		Eğitmen 4 ve anne 3	

Araştırmacılar ve Roller

Araştırmacılar GES’te hem araştırmacı hem danışman olarak rol almışlardır. Araştırmanın birinci ve ikinci yazarı her hafta öncelikle öğretmenlerle daha sonra ise üçüncü yazarla görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin bir önceki hafta neler yaptıkları, bir sonraki hafta neler yapacakları, karşılaştıkları sorunlar ve çözümler ele alınmıştır. Araştırmacılar üç haftada bir ailelerin bilgi ve eğitim ihtiyaçları için ailelere danışmanlık sunmuşlardır. Araştırmacılara ilişkin özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmacı Grubu Özellikleri

Kod adı	Cinsiyeti	Çalışma deneyimi	Çalışma alanı	Çalıştıkları ÖG alanı	ÖG çocuk ve ailelerle çalışma süresi
Araştırmacı 1	Erkek	Özel eğitim öğretmenliği, öğretim elemanı, doktora öğrencisi	Öğretmen yetiştirme	Öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu	10 yıl
Araştırmacı 2	Erkek	Özel eğitim öğretmenliği, öğretim elemanı, doktora öğrencisi	Öğretmen yetiştirme	Otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği	12 yıl
Araştırmacı 3	Kadın	Özel eğitim öğretmenliği, öğretim üyesi	Öğretmen yetiştirme	Otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği	35 yıl

Not: ÖG = özel gereksinimli.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitliliği sağlamak amacıyla görüşme, araştırmacı ve katılımcı günlüğü tekniklerinden yararlanılmıştır. GES süreci boyunca araştırmacı ve katılımcı günlükleri tutulmuş, GES bitiminde ise hem öğretmen adayları hem de ailelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan GES’e ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılımları için sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Araştırma için GES öncesi Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılmış ve 29.04.2019 tarih ve 31994 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Görüşme

Araştırma verileri, araştırmacıya ek sorular sorabilme olanağı sağladığı için yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmen adayları ve ebeveynler için ayrı ayrı sorular oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları nitel araştırma yöntemiyle çalışma deneyimi bulunan ve özel eğitim alanında çalışan 5 farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda araştırmacılar, görüşme sorularının son halini oluşturmuşlardır. Görüşmeler yaklaşık olarak 25 ila 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde öğretmen adaylarına GES ile ilgili duyguları, çocukla deneyimleri, GES’in katkıları ve GES’te alınan danışmanlığı değerlendirmeye yönelik sorular sorulmuştur. Ailelere ise eğitmen ve çocuklarındaki gelişim, GES’e yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan sorular sorulmuştur.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla gönüllü öğretmenlerle yapılan haftalık görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından günlük tutulmuş ve bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Haftalık görüşmelerden alınan ses kayıtlarının dökümü ve analizi yapılmamıştır. İhtiyaç duyulması halinde bu ses kayıtları dinlenilmiş ve bu görüşmelerle yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verileri karşılaştırılmıştır.

Katılımcı Günlüğü

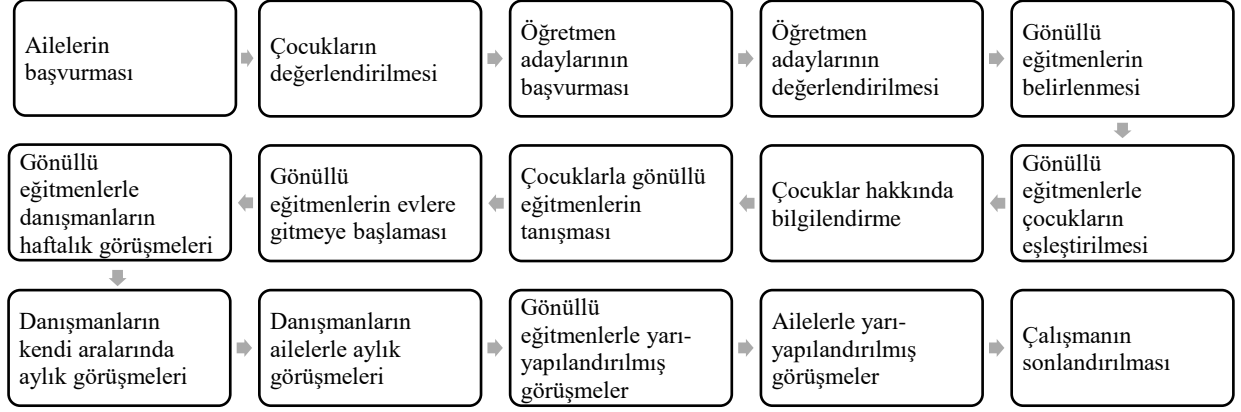
Araştırma sürecinde gönüllü eğitmenlik yapan öğretmen adayları her hafta iki gün uygulamaya katılmışlardır. Öğretmen adayları gittikleri haftalarda her gün için günlük tutmuşlardır. Katılımcılar bu günlüklerde gönüllü eğitmenlik yaptıkları eve gitmeden önce ve sonra nasıl hazırlandıklarına, neler yaptıklarına, çocukta neler gördüklerine ve neler hissettiklerine yer vermişlerdir. Katılımcı günlüklerinden elde edilen verilerin analizi yapılmamış ancak bu günlüklerle yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

GES’in Gerçekleştirilmesi

GES’in nasıl yürütüldüğüne ilişkin ilerleyiş Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

GES'in İşleyişi



Verilerin Toplanması, Analizi ve İnanırcılık

Araştırmada öğretmenler ve aileler ile birer görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden toplam 250 dakikalık ses kaydı, bu ses kayıtlarından 80 sayfalık döküm elde edilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı günlüklerinden ise toplam 60 sayfa veri elde edilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce dökümü gerçekleştirilen veriler üçüncü yazar, öğretmenler ve aileler tarafından incelenmiş dökümlerin doğruluğu için onay alınmıştır. Günlüklerden ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerin kodlanarak alt ve ana temalar altında toplanmasını ve okuyucu için anlamlı hale getirilmesini sağladığı için tercih edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Analiz sürecinde oluşan temalar tüm araştırmacılar tarafından araştırma sorularına yanıt verir nitelikte görüldüğünden öğretmenler ve ailelerle ek görüşmelere gereksinim duyulmamıştır. Bu çalışmada, veriler iki araştırmacı ve bir başka özel eğitim alan uzmanı tarafından kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde NVivo-12 yazılımı kullanılmıştır. Bir fenomenoloji araştırması olarak desenlenen bu çalışmada geçerliği sağlamak ve inanırcılığı artırmak için çok boyutlu veri toplama teknikleri kullanılmıştır (Creswell, 2012). Araştırma süresi boyunca geçerlik toplantıları ile yazarlar arası görüşmeler yapılmış ve toplantılarda ispatlanabilirliğin sağlanması için birinci ve ikinci yazar tarafından yazılı notlar alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ise döküm doğruluğu alınmıştır. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan sonuçlara ulaştıran düşünce sürecini, alınan kararları ve bunların kanıtlarını gösterebilmek amacıyla denetim izi (audit trail) gerçekleştirilmiştir. Denetim izi üçüncü yazar tarafından incelenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırma yollarından bir olan denetim izi, veri toplama süreci ve analiz üzerindeki etkilerinin, analiz sürecinde ortaya çıkan kodların ve temaların ve tüm araştırma sürecinin tarihsel sıra ile yer aldığı bir süreç raporu olarak ifade edilebilir (Morrow, 2005).

Bulgular

Araştırmada bulgular bölümü araştırma sorularına göre “gönüllü öğretmenlerden elde edilen bulgular” ve “ailelerden elde edilen bulgular” olmak üzere iki bölümde değerlendirilmiştir. Gönüllü öğretmenlerden elde edilen bulgular teması; bakış açısı değişikliği, gönüllü öğretmenlik, GES’in katkıları, GES’te danışmanlık ve gönüllü öğretmenlerin sürece ilişkin önerileri alt temalarından oluşmuştur. Ailelerden elde edilen bulgular; gönüllü öğretmenlik öncesi, GES ve gönüllü öğretmenlik uygulamasından memnuniyet alt temalarında oluşmuştur.

Gönüllü Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında bakış açısı değişikliği, gönüllü öğretmenlik, GES’in katkıları, GES’te danışmanlık ve gönüllü öğretmenlerin sürece ilişkin önerileri olmak üzere beş alt tema yer almıştır.

Bakış Açısı Değişikliği

Bakış açısı değişikliği teması altında ÖG çocuğa bakış ve özel eğitim öğretmenliğine bakış alt temaları yer almıştır. Bakış açısı değişikliği temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve örnekler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bakış Açısı Değişikliği Temasına Ait Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Bakış açısı değişikliği	ÖG çocuklara bakış	E3: "...açıkçası çok yakın akrabamda da ÖG birey vardı. Yetişkin. Ama ben onu her gördüğümde korkuyordum. Hani bir şeye zarar verecek aniden. Hani çünkü kendine zarar veriyordu. Vuruyordu filan. Ve ben korkuyordum öyle bireyler görünce de korkuyordum." E2: "Evet aynen bölüme başlamam onlara olan korkumu ortadan kaldırdı."
	Özel eğitim öğretmenliğine bakış	E1: "İlk başta önyargı ile geldim." E3: "O yüzden şu anda en kutsal meslek öğretmenlik olduğumu düşünüyorum ve öğretmen adayı olduğum için de çok mutluyum."

Not: E = eğitimci; ÖG = özel gereksinimli.

ÖG çocuğa bakış alt teması bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bölüme başlamadan önce ÖG çocuklara korku ve acıma duygusuyla yaklaştıkları, farklı yetersizlik türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve ÖG çocukları eğitilemez olarak düşündükleri görülmüştür. Eğitimcilerin bölüme başladıktan sonra ise ÖG çocuklara yönelik korku ve acıma duygularının ortadan kalktığını, ÖG bireylere nasıl yardımcı olabileceklerini düşündükleri, farklı yetersizlik türlerinin farkına vararak hepsinin eğitim alabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenliğine bakış alt teması bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bölüme başlamadan önce ÖEÖ'ye ön yargı ile baktıkları, korku ve endişelerinin olduğu ve bu mesleği yapamayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Eğitimciler bölüme başladıktan sonra korkularının azaldığını özellikle GES sonrasında ÖEÖ'nin gerektirdiği durumları fark edebildiklerini ve mesleklerini yapabileceklerine ilişkin inançlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Gönüllü Eğitimlik

Gönüllü eğitimlik teması altında gönüllü eğitimlik öncesi, GES ve eğitimcilerin kendilerine bakışı alt temaları yer almıştır. Gönüllü eğitimlik temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve örnekler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Gönüllü Eğitimlik Temasına Ait Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Gönüllü eğitimlik	Gönüllü eğitimlik öncesi	E1: "...araştırdım kendim de yapabileceğime inandım..." E4: "Gözlemci olarak derslere katılmışım hocam ikinci sınıfta çok öğrencilerle iç içe olamadık ama..." E3: "Bir an evvel ÖG bir bireyle tanışıp hani en azından yapıp yapamayacağımı görmektir. Hani nasıl acaba ne yapabiliyorum ya da ne yapamıyorum? Nasıl tepkiler alırım? Bunu sinamaktı yani."
	GES	E4: "Başka bir duygu. Bilmiyorum tam olarak öğretmenlik yaptım mı daha çok oyun arkadaşı gibiydim bunun üzerineydi çalışmamız ama güzel bir his çünkü ilk defa bir tecrübeniz oluyor gerçek anlamda ilk defaydı benim tecrübem ilkti. Güzel bir histi." E1: "Elimden geldiği kadar videolardan filan yararlanmaya çalışıyorum orada ya da sözel olarak öğretmenlere sorup nasıl çalıştıklarını öyle yararlanmaya çalışıyorum." E3: "...aile çok iyiydi. Gerçekten hani bize karşı yani çok samimi bir ortam oluşmuştu." E2: "Biz anneden bir şeyler öğreniyorduk. Şarkıdır hani çocuğun sevdiği şeylerdir." E1: "Disiplinler arası işte öğrencinin diğer destek aldığı şeylerle benim uyuştuğum zaman zorlanmadım. Onlar ayrıldığı zaman zorlanma oluyordu yani onda başka konu ben de başka konu."
Eğitimcilerin kendilerine bakışı	Eğitimcilerin kendilerine bakışı	E3: "...Yani böyle kendimi aslında öğretmen gibi gördüm bir yerde." E4: "Kesinlikle şarkı etkinliklerini arttırmam gerekiyor. Mutlaka şarkı söyleyebilmem gerekiyor. Şarkı söyleyebilirken jest ve mimiklerimi etkili kullanmam gerekiyor."

Not: E = eğitimci; GES = gönüllü eğitimlik süreci; ÖG = özel gereksinimli.

Gönüllü öğretmenlik öncesi ve alt temaları incelendiğinde öğretmenlerin, ÖEÖ mesleğini tercih etme nedenlerinin; kolay iş bulma ve atanma düşüncesi, büyük şehirde üniversite okuma hayali, bölüm mezunlarından ve bölümde okuyanlardan gelen yönlendirmeler, çevreden gelen öneriler ve ÖEÖ'yi yapabilmeye olan inanç olduğu görülmüştür. Eğitimciler GES öncesinde ÖG bir çocukla birebir uygulamada yer almadıklarını sadece bazı derslere gözlemci olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Gönüllü öğretmenliğe başlama nedenlerini ise; tecrübe kazanma, uygulama becerilerini geliştirme, derslere katkı sağlaması, ders sorumluluklarını yerine getirme ve uygulamada kendi yeterliliklerinin farkına varma isteği olarak belirtmişlerdir.

GES ve alt temaları incelendiğinde öğretmenler GES'te ÖG çocukla ilk karşılaştıklarında çok heyecanlandıklarını, öğretmenlik deneyimi yaşamının güzelliğini fark ettiklerini, süreç içerisinde çocuktaki gelişmeyi görmekten ve ailelerin onlara duydukları güveni hissetmekten mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimciler süreçte eksikliklerini gidermek için farklı uygulamaları gözlemleme, farklı kaynaklara başvurma, seminerlere katılma, ders aldıkları öğretim elemanlarına ve daha önce ÖG bir çocukla çalışan akranlarına sorma yollarına başvurmuşlardır. Eğitimciler ailelerle sorunlar yaşamadıklarını, sürecin aileleri mutlu ettiğini gözlemlediklerini, ailelerin kendilerine yakın davrandığını ve ailenin bir üyesi gibi görüldüklerini belirtmişlerdir. Ancak zaman zaman çocuğun eğitimiyle ilgili konularda anne-baba arasında kalabildiklerini, aile içindeki olumsuz durumların (aile içindeki tartışmalar, çocuk hakkındaki farklı görüşler gibi) kendilerini etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Eğitimciler, ailelerin çocuklarının eğitimine katılma, çocukları hakkındaki gerekli tüm bilgileri sağlama, kendilerine sosyal ve duygusal destekler sunma (örneğin cesaretlendirici sözlerle öğretmenlik motivasyonlarını arttırma), ev ziyareti zamanlarını eğitimcilerle göre ayarlama ve eğitimcilerin ulaşımını sağlama konularında destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin süreçte yaşadıkları zorluklar; lisans ders programlarının yoğun olması, başlangıçta çocukların ebeveynlerinden ayrılma korkusu ile başa çıkma, çocuğa katkı sunamama ve ailelerin beklentilerini karşılayamama korkusu, ev ortamının rahatlığından kaynaklanan zorluklar, çocuğun okulda yaşadığı zorlukların ev ortamına yansması ve çocukla çalışan paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanamaması olarak özetlenebilir.

Eğitimcilerin kendilerine bakışı ve alt temaları incelendiğinde eğitimciler çocukla çalışma süreleri arttıkça sürecin kolaylaştığını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte eğitimciler hangi durumlarda nasıl davranacaklarını öğrendiklerini, ÖG bir çocukla daha rahat iletişim kurabildiklerini, çocukla çalışma konusunda zamanla ustalaştıklarını, çocukların ilgisini çekebildiklerini, derslerde öğrendikleri bilgileri daha iyi uygulayabildiklerini, geliştirmeleri gereken yönleri fark edebildiklerini ve sürecin sonunda bir abla-abiden öğretmene dönüştüklerini belirtmişlerdir. Eğitimciler, sürecin sonucunda ileriye yönelik olarak eksikliklerini tamamlamak ve kendilerini geliştirmek üzere çok daha fazla uygulama yapmaları, bilimsel etkinlik fırsatlarından yararlanmaları, eğitimde müziğin kullanımına yönelik becerilerini geliştirmeleri, ilerideki uygulamalarında daha sistematik veri toplamaları ve ÖEÖP'teki derslerini daha fazla önemsemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

GES'in Katkıları

GES'in katkıları teması altında akademik eğitimin öğretmenliklerine katkıları, GES'in eğitimcilerle katkıları, eğitimcilerin çocuğa katkıları ve eğitimcilerin aileye katkıları alt temaları yer almıştır. GES'in katkıları temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve örnekler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

GES'in Katkıları Temasına Ait Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
GES'in katkıları	Akademik eğitimin öğretmenliklerine katkıları	E1: "Mesela derste bazı derslerde özellikle gördüğüm bilgileri direkt uygulayabildim. Çok iyiydi onlar."
	GES'in eğitimcilerle katkıları	E2: "Birçok arkadaşım hani şey düşünüyor hiç öğrenci görmemişler. Bir öğrenci ile etkileşime girmemişler ve diyorlar ki bizi bu bölümü yapamayacağız. Ya bırakmayı düşünüyorlar sınava hazırlanıyorlar. Ben de hani başta öyleydim. Ama şu anda mesela öğrenciyi gördükten sonra etkileşimini gördükten sonra hani bir şeye dokunabildiğimi düşünüyorum. Bu yüzden de hani motivasyonum arttı."
	Eğitimcilerin çocuğa katkıları	E4: "Sürekli onun başlattığı oyunları çeşitlendirerek bir eğitim süreci devam ettirdik ve çeşitlendirmeden sonra bir süre sonra tek basamaklı olan oyunlarımız iki basamaklıya döndü."
	Eğitimcilerin aileye katkıları	E2: "Onun dışında ailesi ile birlikte oturup oyun oynaması için hani aileyi oturup onlarla birlikte oyun oynama eğitimi yaptık."

Not: GES = gönüllü öğretmenlik süreci.

Eğitmenler aldıkları lisans eğitiminin eğitmenlik deneyimlerine katkılarını, derslerde öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bularak becerilerini geliştirmekten, çocuk hakkında ailelerle iletişim ve aile desteğinin önemini fark etmeye kadar birçok beceri alanında olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitmenler eğitim sürecinin ÖG çocuklara katkılarını; alıcı ve ifade edici dil, büyük-küçük kas, öz bakım, akademik, oyun ve sosyal becerilerde ilerlemeler, göz temasında artış ve problem davranışlarının azalması olarak görmüşlerdir. Eğitmenler sürecin ailelere olan katkılarını ise ailelerin uygulamaya dahil olmaları ve çocuklarının eğitimine doğrudan katılmalarının yanı sıra çocuklarının eğitim-öğretimi ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmaları olarak belirtmişlerdir.

GES'te Danışmanlık

GES'te danışmanlık teması altında danışmanlığın eğitmenin uygulamalarına katkısı ve danışmanlığın eğitmenin akademik gelişimine katkısı alt temaları yer almıştır. GES'te danışmanlık temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve örnekler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

GES'te Danışmanlık Temasına Ait Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
GES'te danışmanlık	Danışmanlığın eğitmenin uygulamalarına katkısı	E1: " <i>Bana şunları yap bunları yap gibi danışmanlık yapılması o beni çok etkiledi, güveniyordum bir şey olduğunda falan hemen gidip soru sorabileceğim bir hoca var ya da haftaya bir şeyler yapacağım onu nasıl ne yapayım hocaya sorup danışırım filan oraya kendime güvenimi falan kazanmamda yardımcı oldu.</i> "
	Danışmanlığın eğitmenin akademik gelişimine katkısı	E2: " <i>...bazen şey oluyordu sınavlara çalışmadığım zamanlarda mesela soru oluyordu soruda bir şey diyor mesela ben direkt hani hocalarımızın bizi yönlendiren hocaların söyledikleri ve öğrencinin yaptığı davranışlarla bağlantı kurup oradan bir şeyler yapmaya çalışıyordun.</i> "
	Danışmanlığın geliştirilmesi gereken yönleri	E2: " <i>Yani çocuk gözlemlenebilir danışmanlar tarafından da. Yani sürekli yapılmaz ama hani arada bir çocukla eğitmenle de bizlerin o an etkileşimimiz gözlenebilir dışarıdan bakılarak nasıl yapıyoruz gibi.</i> "

Not: GES = gönüllü eğitmenlik süreci.

Eğitmenler ÖG çocuklara sundukları eğitim sürecinde aldıkları danışmanlığı değerlendirdiklerinde, uygulamalarında onları rahatlatıldığını, yanlış yapma olasılıklarını azaltıldığını ya da ortadan kaldırdığını ve tecrübe kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte danışmanlığın süreci kolaylaştırdığını, eksiklerini görmelerini ve kendilerine güven duymayı sağladığını, çocuğa katkılarının danışmanlık sayesinde gerçekleştiğini, olumlu anlamda yönlendirici olduğunu/rehberlik ettiğini, eğitmenlik için bir sistematiklik kazandırdığını ve eğitmenlerin lisans programında aldıkları derslere katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, eğitmenlere göre danışmanlığın geliştirilmesi gereken yönleri; danışmanlığın daha sistematik sürdürülmesi, kendilerinin uygulama esnasında gözlenmesi ve geribildirim verilmesi, danışmanların çocuklarla birebir çalışması ve zaman geçirmesidir. Bununla birlikte danışmanlık sunulurken çocuğun eğitiminden ve gelişiminden sorumlu tüm paydaşların bir araya getirilmesi, araç-gereç, plan ve kaynakların eğitmenlere hazır olarak verilmesi danışmanlığın geliştirilmesi gereken yönleri olarak belirtilmiştir.

Gönüllü Eğitmenlerin Sürece İlişkin Önerileri

Eğitmenlerin sürece ilişkin önerileri teması altında GES'e, özel eğitim öğretmen adaylarına, ÖEÖP'e ve sisteme yönelik öneriler alt temaları yer almıştır. Eğitmenlerin sürece ilişkin önerileri temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve örnekler Tablo 7'de verilmiştir.

Eğitmenler ÖG çocuklarla yaşadıkları deneyimlere dayanarak GES'e eğitmenlerin ve çocukların performansının gözlemlendiği bir bölüm eklendiğinde sürecin daha sistematik ve planlı bir şekilde sürdürülebileceğini belirtmişlerdir. ÖEÖP'te eğitim alan öğretmen adaylarına/akranlarına; gönüllü eğitmenlik yaparak ÖG çocuklarla eğitim deneyimi kazanmalarını önermişlerdir. ÖEÖP'e yönelik olarak önerileri, programda uygulama olanaklarının artırılması ve bu uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının daha sık ve sistematik gözlenmesi olmuştur. Eğitmenlerin eğitim sistemine yönelik önerileri ise çocuğun eğitiminde yer alan tüm paydaşların katılımını ve iş birliğini sağlayan bir danışmanlık uygulamasının okullarda sağlanması şeklindedir.

Tablo 7

Eğitmenlerin Sürece İlişkin Önerileri Temasına Ait Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Eğitmenlerin sürece ilişkin önerileri	GES'e öneriler	E2: "Danışmanlık daha şey olabilirdi sistematik mi desem ya da sürekli planlarımız amaçlarımız bunları geçen hafta mesela ya diğeri bunlar bu hafta uygulanacak kesinlikle aksama olmayacak haftaya üzerine ekleyeceğiz ya da devam edeceğiz gibi."
	Özel eğitim öğretmen adaylarına öneriler	E2: "Buraya gelen öğrenciler genelde hani bilinçsizce geliyor ve bu yüzden kesinlikle öğrenci görmeliler diye düşünüyorum. Hani böyle bir eğitimden gönüllü öğretmenlik yapmalarını gönüllülük esas ama yapmaları gerektiğini düşünüyorum çünkü hiç öğrenci görmeden hani bir şeyler hani ne yapacaklarını bilmiyorlar."
	ÖEÖP'e öneriler	E1: "Uygulama ile ilgili pratikleştirme. Yani pratikleştiren uygulamada pratikleştirme. Derste öğrendiklerimi uygulamaya dökebilme becerisi. İki ayrı. Derste öğrenmek ayrı uygulamaya dökülmek ayrı. İki ayrı hızlandırmak lazım."
	Sisteme yönelik öneriler	E1: "...böyle aile danışmanı olursa yasal yollarla oda destek verirse biraz daha iyi olur tabii... Ailede olsa ailede çocuğa mesela çocuğun bir danışmanı olacak o danışman biraz önce saydığım 4-5 bileşeni birbiriyle etkili hale getirirse özel eğitim alanında daha iyi bir hizmet olabilir."

Not: GES = gönüllü öğretmenlik süreci; ÖEÖP = özel eğitim öğretmenliği programları.

Ailelerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında gönüllü öğretmenlik öncesi, GES ve gönüllü öğretmenlik uygulamasından memnuniyet olmak üzere üç tema yer almıştır.

Gönüllü Öğretmenlik Öncesi

Gönüllü öğretmenlik öncesi teması altında ailenin gereksinimleri, çocukların eğitim durumu ve eğitmen beklenenleri alt temaları yer almıştır. Gönüllü öğretmenlik öncesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve alıntılar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Gönüllü Öğretmenlik Öncesi Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Gönüllü öğretmenlik öncesi	Ailenin gereksinimleri	A1: "E tabi bu sürede diğeri kızım kalıyor. Yani hep kardeşimle ilgileniyorsun diyor. Mesela yanımda bir insan daha olsa. Ya da yardımcı olsa ya da imkânım olsa. İşte o tür sıkıntılarım var ders yaparken mesela özellikle."
	Çocukların eğitim durumu	A4: "Şimdi ben bildiğim kadarıyla kitap okuyoruz beraber. Oyun hamurlarıyla oynuyoruz. Boya yapıyoruz." A1: "O dönemki Milli Eğitimde yani okulda aldığımız kaynaştırma öğretmenleriyle yaptığı ne kızım ne yaptınız? Yemin ediyorum ... erik dalı gevrekler oynayıp geliyorlardı. Yani ... dört gözle bekliyordum Se. gelsin diye."
	Eğitmen beklenenleri	A4: "Yani onlar Kırkpınar güreşi gibi güreşeler benim oğlum için daha değerli mesala. 15 günde bir gördüğü için babasını."

Aileler GES'e dahil olmadan önce evde çocuklarıyla kitap okuma, oyun oynama, resim yapma, sportif faaliyetler gerçekleştirme, ödevlerine yardımcı olma ve akademik derslerine katkı sağlamak için çabaladıklarını fakat öğretim amaçlı herhangi bir çalışma yapamadıklarını belirtmişlerdir. Aileler bilgi gereksinimlerini karşılamak için uzmanlara ve evde kendilerinin yükünü azaltmak için çocuklarının eğitimini gerçekleştirecek farklı bir kişiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Okula devam eden çocukların ebeveynleri ise çocuklarının sınıflarının kalabalık olduğunu, öğretmenin yeterli olmadığını, okulda zamanın boşa geçtiğini, okulda becerilerin gelişiminin iyi değerlendirilemediğini, çocuklarının akranlarıyla etkileşim kuramadığını belirtmişlerdir. Aileler GES başlamadan önce evlerine gelecek olan eğitmenlerden çocuklarıyla yakın ve sıcak bir ilişki kurmasını, çocukları ve kendileriyle iş birliği yapmaya açık olmalarını, çocuklarının ve kendilerinin ihtiyaç duydukları desteği alabilmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir.

GES

GES teması altında eğitimci çocuk etkileşimi, eğitimcinin çocuğa katkıları, eğitimcinin aileye katkıları, eğitimcinin süreçteki gelişimi ve eğitimcinin geliştirilmesi gereken yönleri alt temaları yer almıştır. GES temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve alıntılar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

GES Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
	Eğitimci çocuk etkileşimi	A1: “Babası olmadığı için mi ne bir ilgi duyuyor abim diyor sarılıp öpmek istiyor.”
	Eğitimcinin çocuğa katkıları	A2: “M. çok sosyalleşti, girişken oldu. Bizimle daha çok diyaloga giriyor. Hocam bizimle oyun oynamaya başladı çocuk. M. bizimle hiç oyun oynamazdı. Arkasını dönerdi ağlardı şimdi öyle değil.”
	Eğitimcinin aileye katkıları	B1: “Ben şimdiye kadar çocuğumun yüzüne bakarak konuşmazdım mesela. Aşağıya eğilip de konuşmazdım. Bunu onlardan gördüm.”
GES	Eğitimcinin süreçteki gelişimi	A1: “...ilk geldiğinde daha biraz böyle hani şeydi hani daha bir öğretmen gibi olmaya başladı gitgide o da öğreniyor yani geliştirdi kendini.”
	Eğitimcinin geliştirilmesi gereken yönleri	A4: “Sadece bana göre hazırladığı ders programını uygulamak yerine arada şununla boğuşsa o yarım saat ona ziyan gibi geliyor.”
	GES’e öneriler	B1: “Gönüllü eğitimlikle ilgili şöyle bir şey söyleyebilir bunun devam etmesini isterim. Ve daha çok yaygın olmasını isterim.” A2: “... ben hep şey diyordum. Gün aşırı olsa gün de iki saat olsa. Hani yoğun yoğun olsun istiyordum.”

Not: GES = gönüllü eğitimci süreç.

Aileler, GES’te eğitimcilerle çocuklarının iyi ilişkiler kurmaları nedeniyle çocukların eğitimcileri ailenin bir üyesi gibi görmeye başladığını ifade etmişlerdir. Aileler eğitimcilerin çocuklarına akademik, sosyal ve dil becerileri gibi farklı alanlarda katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Aileler ayrıca eğitimcilerin, çocuklarının kendilerine olan bağımlılığını azaltmaya yönelik çalışmalar yaparak katkı sunduklarını bildirmişlerdir. Aileler eğitimcilerin kendilerine de davranış yönetimi, iletişim becerilerinin öğretimi ve yasal hakları konularında katkı sunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimcilerin eve gelmesinin “kendilerinin yalnız olmadıklarını hissettirdiğini” ifade etmişlerdir. Aileler GES’in başından sonuna kadar evlerine gelen eğitimcilere duydukları güvenin arttığını, eğitimcilerin süreç boyunca daha rahat hareket ettiklerini, çocukları tanıdıkça çocukların gereksinimlerini karşılamaya yönelik daha kolay planlamalar yapabildiklerini ve eğitimcilerin tecrübe kazandıkça öğretmen gibi davranmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte aileler eğitimcilerin sadece ders odaklı olmamasını bunların yanı sıra oyun ve eğlenceli etkinliklerin çocuğa katkısının olacağını göz ardı etmemeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Aileler, gönüllü eğitimcinin sadece ev ortamında değil okulu da kapsayacak şekilde sürdürülmesinin daha yararlı olacağını belirtmişler, benzer zorlukları yaşayan ailelerle bir araya gelebildikleri ortamların oluşturulmasını ve GES’ten eğitimcilerin evlerine gelme sürelerinin daha fazla saat ve yoğunlukta olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Aileler GES tamamlandıktan sonra gönüllü eğitimcinin devam etmesini, mümkünse aynı eğitimcilerin değilse bile yeni eğitimcilerin gelmelerini istediklerini belirtmişlerdir. GES’ten daha fazla çocuk ve ailenin yararlanması için yaygınlaştırılmasını, ÖG çocuğa sahip olan diğer ailelerin de eğitimcileri kabul etmelerini ve sürecin kurumsallaştırılmasını önermişlerdir.

Gönüllü Eğitimci Uygulamasından Memnuniyet

Gönüllü eğitimci uygulamasından memnuniyet teması altında eğitimden, danışmanlıktan ve GES’ten memnuniyet alt temaları yer almıştır. Gönüllü eğitimci uygulamasından memnuniyet temasına ilişkin oluşturulan alt temalar ve alıntılar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Gönüllü Eğitimlik Uygulamasından Memnuniyet Temasına İlişkin Oluşturulan Alt Temalar ve Alıntılar

Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Gönüllü eğitimlik uygulamasından memnuniyet	Eğitmenlerden memnuniyet	A2: “Nasıl desem bize gelen gönüllü öğrenciler çok mu zeki diyeyim mesleklerini çok mu seviyorlar diyeyim çocukları mı çok seviyorlar. Mükemmeller kesinlikle.”
	Danışmanlıktan memnuniyet	A4: “Çok yalnız hissetmiştim kendimi. Tüm bunlar birden kayboldu yani. Çok kıymetli. Gerçekten. Yani inşallah kimse onları yaşamasin ama çok kıymetli.”
	GES’ten memnuniyet	A1: “Çok iyi bir proje çok iyi yani. Hele böyle yalnız yaşayan anne ve babalar için böyle destekler çok önemli. Sınıf öğretmeninden ziyade özel eğitimci bir abinin benim için çok faydası oldu.”

Not: GES = gönüllü eğitimlik süreci.

Aileler evlerine gelen eğitimcilerin sorumluluk sahibi, olgun, disiplinli, empati duygusu gelişmiş, destekleyici ve motive edici olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimcilerin, mesleklerini ve çocukları sevdiğini fark ettiklerini belirterek aynı eğitimcilerin çocuklarıyla çalışmaya devam etmelerini umduklarını ifade etmişlerdir. Aileler GES’te danışmanlardan çocuklarının öncelikli gereksinimlerini belirleme, doğru bilgiye ulaşma ve çocuklarıyla olan ilişkilerini danışmanlardan aldıkları bilgiler doğrultusunda şekillendirebilmeleri konularında destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca danışmanlık sayesinde kendilerini rahatça ifade edebildikleri için sürecin aile ve çocuğa özgü bir şekilde yürütülebildiğini, edindikleri bilgilerin kendileri için rahatlatıcı olduğunu ve danışmanlık sürecinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Aileler ayrıca eğitimcilerin de danışmanlarından aldıkları bilgileri kendilerine aktardıklarını bu bilgileri de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aileler GES’in evde yürütülmesinin çocuk ve kendileri için bir kolaylık olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitimcilerin öğrenci olmasından dolayı daha rahat hareket ettiklerini ve özel eğitim bölümü öğrencileri olması nedeniyle süreci kıymetli bulduklarını ve bu süreçte yer aldıkları için kendilerini şanslı gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırma ÖEÖP’e devam eden öğretmen adaylarının ve ÖG çocuğa sahip ailelerin GES’te yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerindeki gelişimi kendi görüşlerine dayalı olarak anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular “gönüllü eğitimcilerden elde edilen bulgular” ve “ailelerden elde edilen bulgular” başlıkları altında incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının bölüme başlamadan önce, bölüme başladıktan sonra ve ÖG bir çocukla çalışma deneyimi yaşadıkten sonra ÖEÖ’ye karşı bakış açılarında değişiklikler yaşandığı görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları, ÖG bir çocukla çalışma deneyimi yaşamalarının ÖEÖ’ne özgü durumları fark edebilmelerini ve mesleği yapabilmeye olan inançlarının artmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik bakış açılarındaki değişimin ana nedenleri aldıkları meslek dersleri ve uygulamalara katılmaları olarak belirtilmektedir (König & Rothland, 2012; Sinclair, 2008). Alan yazına benzer olarak bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ÖG bir çocukla yaşadıkları deneyim hem ÖG bireylere hem de ÖEÖ’ye yönelik yaklaşımlarına olumlu katkılar sağlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları süreç sonunda kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aileler de öğretmen adaylarının bir abi-abladan öğretmene doğru dönüşüm yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmalar öğretmen adaylarının ÖEÖ’yi tercih etme nedenlerinin özellikle dışsal motivasyonlardan (kolay iş bulma ve atanma, büyük şehirde üniversite okuma hayali veya başkalarından gelen öneriler gibi) kaynaklandığı ortaya koymaktadır (Afat & Çiçek, 2019; Nartgün, 2008; Tortop vd., 2015). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da alan yazında yer alan benzer motivasyonları hissettikleri ancak ÖG çalışma deneyimiyle birlikte dışsal motivasyonların yerini içsel motivasyonlara bıraktığını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ilk defa ÖG bir çocukla çalışma fırsatı bulmaları nedeniyle çok heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının heyecan duymalarının nedenleri farklı bir ortam, ilk kez karşılaştıkları bir durum ve kuramsal bilgilerini uygulamaya koyma fırsatı içinde olmaları olabilir (Kuran, 2009). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, yapabildiklerini gördükçe ve çalışacakları grubun özelliklerini tanıdıkça yeterlilik algıları yükselebilmektedir (Ergül vd., 2013). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları da ÖG çocukla çalıştıkça kendilerine olan güvenlerinin arttığını, çalışacakları grubu tanıdıklarını ve sürecin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının alan yazında belirttiği gibi deneyim kazandıkça yeterlilik algılarının arttığını göstermektedir.

ÖEÖ adaylarının erken dönemde yaşayacakları deneyimler, öğretmenliğe yönelik yeterlilik algılarıyla birlikte ilerleyen dönemlerde alacakları derslere bakış açılarını da olumlu etkileyebilir. ÖEÖ'ye baktığımızda diğer öğretmenlik programlarından farklı olarak hizmet sunduğu bireylerin sahip olabileceği bireysel farklılıklar nedeniyle yoğun uygulama gereksiniminin olduğu bir alandır. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip bireylerle karşılaşmaları ve bilgilerini arttırmaları ancak uygulamayla sağlanabilir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde ÖEÖ'ye yönelik en fazla eleştiri getirilen konu uygulamanın yetersiz kalmasıdır (Büyükalın-Filiz vd., 2018; Dedeoğlu vd., 2004; Ergül vd., 2013; Karasu vd., 2014; Nartgün, 2010; Özen vd., 2009; Ulay, 2018). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları gönüllü eğitimlik yapma nedenlerini tecrübe kazanma, uygulama becerilerini geliştirme, uygulamadaki yeterliliklerini görme ve derslerine katkı sağlama olarak belirtmişlerdir. ÖEÖ adayları ileride çalışacakları gruplarla ilgili tecrübe edindikçe alanla ilgili oluşabilecek sorulara cevap bulabileceklerdir (Melekoğlu & Sultan-Balıkçı, 2020). Öğretmen yetiştiren programlarda yer alan derslerde öğrenilenler her zaman sınıf ortamına girildiğinde yeterli olmayabilir. Bu nedenle programların, öğretmen adaylarının gelecekteki karmaşık gerçek yaşam durumları için birer problem çözücü olarak hazırlanmalarını sağlaması gerekir (Kauffman vd., 2002; Lengyel & Vernon-Dotson, 2010). Son beş yılda ÖEÖ gerçekleşen değişiklikler öğretmen adaylarının farklı dersler çerçevesinde ÖG bireyleri gözleme şansı bulmasına fırsat sağlamıştır. Ancak bu değişikliklere rağmen uygulama ders saatlerinin yetersiz kaldığıyla ilgili eleştiriler devam etmektedir (Büyükalın-Filiz vd., 2018). Bu nedenle yeniden düzenlenen ÖEÖ'de yer alan farklı paydaşların görüşlerini ortaya koyacak çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

GES'te ilk defa ÖG bir çocukla karşılaşan ve daha önce çalışma deneyimi olmayan öğretmen adaylarına öğretimi planlama, sürdürme, değiştirme ve nasıl müdahaleler sunabilecekleri konusunda uzmanlar tarafından danışmanlık sağlanmıştır. Öğretmen adayları danışmanlık sayesinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve çocuğa sağladıkları katkıları gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tecrübe kazanmalarına yardımcı olduğunu ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasına devam eden ÖEÖ adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen adayları uygulamaya katıldıktan sonra farklı alanlarda bilgi eksikliklerinin olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir (Alptekin & Vural, 2014; Bural & Avşaroğlu, 2012; Ergenekon vd., 2008; Yeşilyurt & Semerci, 2011). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmen adayları bilgi eksikliklerinden bahsetmemişlerdir. Bunun nedeni olarak süreçte sağlanan danışmanlıktan yararlanmaları gösterilebilir. Öğretmen adaylarıyla haftalık yapılan toplantılarla karşılaştıkları sorunlar ve özellikle çocuklarla neler yapabilecekleri konusunda kendilerine dönüt sağlanması öğretmen adaylarının bilgi konusunda sorun yaşamamalarını sağlamış olabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde danışmanlığın, öğretmen adaylarının öğrenmelerine ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği görülmektedir (Hawkins & Shohet, 2012). Ayrıca danışmanların özellikle çalışılan alanda tecrübeli olması ve bu anlamda çalıştıkları kişileri doğru bir şekilde yönlendirebilmesi sürecin kalitesini de arttıracak ifade edilmektedir (Alila vd., 2017). Bu çalışmayı yürüten araştırmacılar çalışma süresince aynı zamanda danışmanlık rolünü de üstlenmişlerdir. Danışmanların farklı yetersizlik türüne sahip ÖG çocuklarla uzun yıllar çalışma deneyimleri olması ve özellikle danışmanlık sürecinin iş birliği içinde yürütülmesi hem öğretmen adaylarının hem de ailelerin bu süreçte yaşadıkları deneyimden memnun kalmalarında önemli bir etken olabilir. Ayrıca düzenli bir danışmanlık süreciyle öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik eksiklikleri giderilerek ÖG bireylere, öğretmenlik mesleğine ve kendilerine olan bakış açılarını olumlu katkı sağlanabilecektir. Bu nedenle ÖEÖ'nde uygulama saatlerinin ya da öğretmen adaylarının katılabileceği farklı uygulama fırsatlarının oluşturulmasının yanı sıra bu sürecin deneyimli danışmanlar denetiminde yürütülmesi yararlı olacaktır. Leyser ve diğerlerinin (2011) belirttiği gibi bir öğretmen adayı ÖG bireylerle uygulama gerçekleştirdikçe ve deneyime sahip oldukça öz yeterliliği yükselecektir. Öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini yükseltecek fırsatlar içinse uygulama yapabilecekleri sahaların tecrübeleri uzmanların varlığında oluşturulması gerekmektedir (Dedeoğlu vd., 2004). Ancak üniversitelerin ilgili bölümlerindeki öğretim elemanı sayısındaki yetersizlik ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması danışmanlığın düzenli yürütülmesi açısından sınırlılıklara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına daha düzenli bir danışmanlığın sağlanabilmesi için öğretim elemanı sayısının artırılması önerilebilir. Çalışmaya katılan aileler çocuklarıyla ev ortamında farklı etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak aileler bilgi gereksinimleri karşılamak ve çocuklarının eğitimini gerçekleştirerek evdeki yüklerini azaltacak farklı bir kişiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ailelerden elde edilen bu bulguların yazınla benzerlik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde ÖG bir çocuğun doğumu veya ilerleyen dönemlerde tanı almasıyla birlikte ailelerin bilgi ve sosyal desteğe (yetersizliğin türü ve derecesi hakkında bilgi, çocuklarının eğitimi veya ilerleyen süreçte ne yapacakları gibi konularda) ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Roman vd., 2020). Ayrıca aile gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalarda ÖG çocuğa sahip ailelerin maddi gereksinimleri ön plana çıkmaktadır (Aksoy & Demirli, 2020; Kaytez vd., 2015). ÖG çocuğa sahip ailelere sağlanacak bilgi desteği, sosyal,

maddi ve manevi destek arttıkça ailelerin stres düzeylerinin azaldığı da belirtilmektedir (Sivrikaya & Çiftçi-Tekinarslan, 2013). Bununla birlikte ÖG çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine sağlanacak desteklerin hissettikleri yalnızlık duygularını azaltılabileceği ifade edilmektedir (Arı-Durmuş & Yeşilyaprak, 2019). Bu çalışmada elde edilen bulgular ilgili alan yazınla örtüşmektedir. Çalışmaya katılan aileler, öğretmenlerin eve gelmesinin “kendilerinin yalnız olmadıklarını hissetme” gibi olumlu duygular yaşattığını belirtmişlerdir. Bu sonuç ailelerin süreçte yalnızlık hissini azaldığını göstermektedir. Ayrıca süreçte kendilerine ve günlük yaşamın getirdiği diğer işlere zaman ayırabilen ailelerin çocuklarıyla daha verimli zaman geçirmelerinin ve çocuklarıyla daha olumlu çocuk-ebeveyn ilişkisi geliştirmelerinin sağlanabileceği söylenebilir. Aileler ÖG’li çocukları hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu konuda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu bildirmektedir (Kaytez vd., 2015). Bu nedenle ailelerin de ÖG çocuk hakkında gerekli bilgileri öğrenebileceği bir danışmanlığa ihtiyacı olduğu söylenebilir. Çalışmada ailelere de ihtiyaçları doğrultusunda hem danışmanlar tarafından hem de danışmanların yönlendirmesiyle öğretmen adayları tarafından bir danışmanlık sağlanmıştır. Aileler, sürecin aile ve çocuğa özgü bir şekilde yürütülmesi ve doğru bilgiye ulaşılması gibi birçok konuda destek almaları nedeniyle danışmanlıktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. ÖG çocuğa sahip ailelerin özellikle çocukları hakkında uzmanlardan doğrudan bilgi alabilmeleri ve bunu hayatlarında kullanabilmeleri ailelerin rahatlatıcı bir deneyim yaşamalarını sağlamış olabilir. Öğretmen adaylarının ve ailelerin çalışmada yürütülen danışmanlığa ilişkin yaşadıkları deneyimler sonucunda bazı önerileri de ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları özellikle danışmanların kendilerini iş başında gözlemelerinin üzerinde dururken aileler ise okulla iş birliğinin kurulmasını önermişlerdir. Çalışmaya katılarak deneyim yaşayan öğretmen adaylarının ve ailelerin sürece ilişkin farklı konularda da önerileri oluşmuştur. Öğretmen adayları çocuğun eğitiminde yer alan tüm paydaşların katılımını ve iş birliğini sağlayan bir danışmanlık uygulamasının okullarda tesis edilmesini önermişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu deneyim sonrasında ÖG çocuğun eğitiminden sorumlu tüm paydaşların ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği içerisinde çalışmasının önemini fark ettikleri söylenebilir. Çalışmaya katılan aileler ise farklı gereksinimleri olan ailelerle bir araya gelmeyi ve kendilerine sağlanan bu desteğin daha fazla saat ve gün olarak sürdürülmesini önermişlerdir. Alan yazın incelendiğinde ÖG çocuğa sahip ailelerin yalnız olmadıklarını bilmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Çetrez-İşcan & Malkoç, 2017). Çalışmaya katılan ailelerden elde edilen bulguların da alan yazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aileler de kendilerine benzer ailelerle bir araya gelerek yalnız olmadıklarını bilmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmen adayları yaşadıkları deneyim sonucunda kendi eksikliklerini görerek bu eksikliklerini gidermek üzere girişimlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ÖEÖP’te aldıkları lisans derslerini daha dikkatli dinlemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çalışma sonucunda özellikle ailelerle iletişim kurmada deneyim kazandıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşadığı bu deneyimin sonucunda mesleklerini yapmaya olan inançlarının arttığı ve kendilerini öğretmen gibi hissettikleri hem kendileri hem de aileler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada aldıkları danışmanlığın kendilerine güven sağlayarak süreci kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan aileler ise çocuklarının eğitimi için ihtiyaç duydukları bilgi ve uzman desteğine ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Aileler öğretmen adaylarının süreç içerisinde geliştiklerini ve çocuklarına önemli katkılar sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu katkıların çocuklarında ve kendilerinde olumlu değişimler sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma sürecinde aldıkları danışmanlığın kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışma bulguları ve ilgili alan yazın ışığında bazı öneriler verilmiştir. ÖEÖP’te öğretmen adaylarının kendilerini ve ÖG çocukları daha fazla tanımaları için uygulama ders saatleri artırılabilir. Çalışmada kullanılan GES gibi farklı uygulamalara ÖEÖP’te yer alan dersler içerisinde kullanılması sağlanabilir. Çalışmada kullanılan GES gibi farklı uygulamaların ve farklı yetersizliği olan ÖG çocukların ve ailelerinin katıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir. ÖG çocukla çalışan paydaşların bir araya getirildiği iş birliği modellerinin uygulanmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Ayrıca ÖEÖP ile ilgili paydaşların görüşlerinin alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Araştırma konusunun belirlenmesinde birinci yazar, araştırma deseninin belirlenmesinde üçüncü yazar, veri toplamada birinci ve ikinci yazar, verilerin analizinde birinci ve ikinci yazar, çalışmanın raporlanmasında ise her üç yazar da katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1, 97-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/issue/42924/535627>
- Aksoy, M., & Demirli, C. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: Bir aile destek eğitim programının uygulanması. *Education Sciences*, 15(3), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1223554>
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2017). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351-362. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/118/115>
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 12-139. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZMU5URXdNQT09>
- Arı-Durmuş, E., & Yeşilyaprak, B. (2019). Engelli ve sağlıklı çocuğu olan anne babaların sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Aykaç, N., & Stebler, M. Z. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138. <https://doi.org/10.31464/jlere.610269>
- Bağcı, G. (2013). Genç gönüllülüğü: Kişisel ve sosyal kalkınmaya giden çift yönlü yol (Bordo Tercüme Bürosu & E. Erdem, Çev.). Birleşmiş Milletler Gönüllüleri Programı & GSM Gençlik Servisleri Merkezi (Eds.), *Türkiye’de gönüllülük: Gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi* içinde (ss. 48-51). Birleşmiş Milletler Gönüllüleri Programı, Türkiye & GSM Gençlik Servisleri Merkezi. www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpFNE1qUXpNdz09>
- Bural, B., & Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181047>
- Büyükalın-Filiz, S., Çelik-Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036496>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavkaytar, A., Adıgüzel, O. C., & Ceyhan, E. (2017). Ailelerin zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme aracının geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 46-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/273113>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çetrez-İşcan, G., & Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpRMk5UWTJOZz09>
- Çifci-Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Uçar-Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>

- Çitil, M., & Doğan, İ. (2019). Engelli çocuğu olan ailelerin yapısı ve toplumsal ilişkilerinin belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(43), 61-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/742083>
- Darbyshire, L. V., & Stenfert-Kroese, B. (2012). Psychological well-being and social support for parents with intellectual disabilities: Risk factors and interventions. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 40-52. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00326.x>
- Dedeoğlu, S., Duralı, S., & Tanrıverdi-Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RrM05qQXc=/zihin-engelliler-ogretmenligi-adaylarinin-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-gorus-ve-onerilerinin-degerlendirilmesi>
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRMk9USXdNQT09>
- Hartley, S. L., & Schultz, H. M. (2015). Support needs of fathers and mothers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1636-1648. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2318-0>
- Hassal, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers and children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x>
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Managing classroom behavior: A reflective case based approach* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/49-published.pdf>
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/19.kaytez.pdf>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kumcağız, H., Bozkurt, Y., & Kurtoğlu, E. (2018). Zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/579417>
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 383-400. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183157>
- Lafçı, D., Öztunç, G., & Alparlan, Z. N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 723-735. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/220147>

- Lengyel, L., & Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: Extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 248-256. <https://doi.org/10.1177/0888406409357371>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Maheady, L., Harper, G. F., Mallette, B., & Karnes, M. (2004). Preparing preservice teachers to implement class wide peer tutoring. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 408-418. <https://doi.org/10.1177/088840640402700408>
- Melekoğlu, M. A., & Sultan-Balıkçı, Ö. (2020). Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşim projesine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 136-148. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.581968>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Nartgün, Ş. S. (2010). Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers? *Journal of Human Sciences*, 7(1), 1082-1112. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1011/534>
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16653>
- Özen, A. (2013). Özel gereksinimli aileler. E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri içinde* (2. baskı, ss. 72-78). T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 185-200. <http://193.140.22.72/xmlui/bitstream/handle/11421/297/1016578.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256317>
- Roman, S. B., Dworkin, P. H., Dickinson, P., & Rogers, S. C. (2020). Analysis of care coordination needs for families of children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(1), 58-64. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000734>
- Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A., & Kumar (2013). Parents of intellectually disabled children: A study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-8. <https://fardapaper.ir/mohavaha/uploads/2019/05/Fardapaper-Parents-of-Intellectually-Disabled-Children-A-Study-of-Their-Needs-and-Expectations.pdf>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sivrikaya, T., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Sola, C., & Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 21-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000124
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayıncılık.

- Tortop, H. S., Koçak, V., Acar, M., Oruç, E., Canöz, H., Kapusuz, B., & Coşkun, E. (2015). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bölümü tercih etme motivasyonları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 275-285. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17157>
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya ili örneği)* (Tez Numarası: 510716) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., & Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRVMU9EQXhNUT09>
- West, S., & Pateman, R. (2016). Recruiting and retaining participants in citizen science: What can be learned from the volunteering literature? *Citizen Science: Theory and Practice*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.5334/cstp.8>
- Yanay-Ventura, G. (2016). Double opportunity: Young volunteers for youth at risk. *Mi Nituk Le Sh iluv [From Disengagement To Integration-Educational Aspects of Children and Youth at risk]*, 19, 133-161.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yöneten-Balaban, A., & Çoban-İnce, İ. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye eğitim gönüllüleri vakfı (TEGV). *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210830>



First Encounter with Children with Special Needs and Education Experience of Special Education Teacher Candidates

Halil Öztürk ¹

Volkan Şahin ²

Sezgin Vuran ³

Abstract

Introduction: Special education teachers are among the important stakeholders who meet the needs of families of a child with special needs (SN) and support them. The present study aimed to bring together families of children with SN and different needs and special education teacher candidates who wanted to join the practice in the early period within the framework of voluntariness, to ensure that the support needs of families and the practice needs of teacher candidates were met simultaneously, and to reveal the experiences of families and teacher candidates at the end of the process.

Method: The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Four families of a child with SN and four teacher candidates participated in the study. The data obtained from semi-structured interviews and researcher diaries were analyzed thematically.

Findings: The experience in the process revealed that in the eyes of families, teacher candidates were transformed from the position of an elder brother and sister to a teacher. Teacher candidates also indicated that they started to see themselves as a teacher over time.

Discussion: It is observed that both parties obtain acquisitions without bearing any additional burden in the voluntary education process, in which stakeholders in special education are brought together in line with their needs. It is thought that it will be beneficial to increase the practice intensity in the special education teaching program with processes similar to the voluntary education process.

Keywords: Individuals with special needs, education, special education teacher candidates, volunteering, phenomenology.

To cite: Öztürk, H., Şahin, V., & Vuran, S. (2022). First encounter with children with special needs and education experience of special education teacher candidates. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(3), 595-612. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.865603>

¹**Corresponding Author:** Res. Assist., Anadolu University, E-mail: hozturk@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5646-2130>

²Res. Assist., Anadolu University, E-mail: vs@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7930-8080>

³Prof., Anadolu University, E-mail: svuran@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>

Introduction

The birth of a child with special needs (SN) or learning that the child has SN in the following years causes the mother, father, and the child's environment to experience some problems and increases the stress level of the family (Hassal et al., 2005). The difficulties experienced by the family with the characteristics and needs of a child with SN reveal certain needs for the family and the child. The need for accurate information and support is among the needs of families of children with SN (Özen, 2013). Although the need for information is common for all parents, the content of the information may vary according to the services received by families, the child's characteristics, and the culture they live in (Cavkaytar et al., 2017). Although access to information has become easier with increasing technological developments in today's information age, families of a child with SN still need information about the diagnosis, type and level of disability, and how to meet their children's educational needs (Kumcağız et al., 2018). When families learn that their children carry the risk of a developmental retardation/disability or that the child is diagnosed with a disability, they need to acquire information about the retardation/disability (Sola & Diken, 2008). Responsibilities regarding education, care, and treatment, if any, increasing as the child's age progress may cause changes in needs and increase problems within the family (Lafçı et al., 2014). Families who seek support (i.e., financial, personal, or moral support) from their close circles to cope with these problems may be psychologically affected when they cannot receive the support they need, and they may need expert support (Çifci-Tekinarslan et al., 2018). A child with SN can receive special education, care, therapy, and health support according to their needs to be able to live independently (Kaytez et al., 2015). On the other hand, families need direct financial support for the child's needs, such as education, care, or treatment, and expert support for his/her education (Sahay et al., 2013). Although the support provided to child with SN and their families has recently increased in Turkey so that they can receive services in these areas, financial needs continue to be important for families (Kumcağız et al., 2018). To meet the needs of a child with SN and their families, families should also be supported by their close circles, non-governmental organizations, the state, or the society (Çitil & Doğan, 2019). With these supports, it can be ensured that families psychologically feel better and their needs are met (Darbyshire & Stenfert-Kroese, 2012). Volunteering is one of the activities to be carried out to meet the needs of a child with SN and their families. Volunteering is an independent and creative field of activity in which individuals voluntarily support services that have social benefits without expecting any financial benefit (Yöneten-Balaban & Çoban-İnce, 2015) and which improves a person's self-view (Yanay-Ventura, 2016). Volunteering activities provide services for different areas such as the environment, health, and education. Furthermore, they make it easier for young people to contribute to their professional development by acquiring personal competencies and be more ready for working life (Bağcı, 2013; West & Pateman, 2016). In other words, volunteering activities can provide an individual benefit to young people by contributing to their professional development as well as fulfilling their social responsibilities that will benefit the society they live in (Yöneten-Balaban & Çoban-İnce, 2015).

Families of a child with SN make a great effort from the early years so that their children can benefit from the best education that will contribute to their independent life (Hartley & Schultz, 2015). Although the various needs of all families of a child with SN are met by experts from different branches according to their children's characteristics and needs, it can be stated that the most important and ongoing support area for families and children is education (Kauffman et al., 2018). The skills necessary for child with SN to continue their lives independently in the society they live in can be acquired through qualified and intensive education to be provided to children (Ergül et al., 2013). Undoubtedly, one of the biggest responsibilities in education services, preparing child with SN for independence, belongs to the special education teacher (SET). The responsibility to train SETs, who take an important position in education services to be received by child with SN and their families, belongs to those who prepare and execute Special Education Teaching Programs (SETPs). Therefore, there is a need for programs designed by considering the needs of SN individuals and the field in order to train qualified SETs (Özyürek, 2008). The quality of special education services can be increased with teachers trained in programs that prioritize the needs of child with SN and aim to facilitate their participation in society (Sucuoğlu & Kargın, 2006). In the studies conducted with different stakeholders on the competencies and qualifications of SETPs, it is a common view that the practice is insufficient in the programs and courses (Büyükalın-Filiz et al., 2018; Dedeoğlu et al., 2004; Ergül et al., 2013; Karasu et al., 2014; Nartgün, 2010; Özen et al., 2009; Ulay, 2018). The inadequacy of practice-oriented studies in the programs is the common emphasis in the studies on programs that train SETs. Especially the criticisms about the inadequacy of practice draw attention in the evaluations made about the categorical structure (Mentally Handicapped, Hearing Impaired, Visually Impaired and Gifted/Talented Education Programs) used in the training of SETs before 2016.

The Teaching for the Mentally Handicapped Program, which is in the categorical structure used to train SETs, includes a total of 26 practical courses, 6 of which are in the general knowledge courses and 20 in the occupational knowledge courses, while the SETP, which was reinforced after 2016 and was revised in 2018, includes a total of 24 practical course hours, 10 in the field-required courses, 2 in the general knowledge courses, and 12 in the occupational knowledge courses (Ulay, 2018). Thus, it can be said that the number of practice hours decreased within the total course hours in the SETP compared to the teaching for the mentally handicapped program applied until 2016. Furthermore, it is observed that the weight of the teaching practice course given in the 7th and 8th semesters is reduced in the new program, and practical courses are included in different field-required courses starting from the 6th semester. Studies revealing the evaluations with different stakeholders concerning the combined SETP that has been put into practice since 2016 are currently not at a sufficient level. Although the program put into practice is new and limited studies have been conducted on the program, the lack of practice for teacher candidates in the SETP continues, as in the teaching for the mentally handicapped program in the previous categorical structure (Büyükalın-Filiz et al., 2018; Ulay, 2018). Therefore, flaws in practice are emphasized in other programs that train teachers in different fields (Aslan & Sağlam, 2018; Aykaç & Stebler, 2019; Bozak et al., 2016). The flaw of the current teacher training programs in practice are also carefully monitored by the Ministry of National Education (MoNE). It is observed that the Happy Children Strong Turkey: 2023 Education Vision package announced by the MoNE includes the expression "In faculties of education meeting the required criteria, practice-oriented teacher training programs will be organized with a unique structure." under the title of Developing and Managing Human Resources (MoNE, 2018). These changes, which are among the 2023 targets of the Ministry of National Education and will influence teacher training programs, once again emphasize the importance of practice. It is obvious that teacher candidates should increase their experience to become teachers who have high professional qualifications, are knowledgeable in the field and have a sense of belonging that will contribute to Turkey's long-term goals and to raise happy children.

Teacher candidates who are trained to be involved in special education services can both get to know the field they will work in and have the opportunity to develop themselves professionally by participating in volunteering activities related to SN individuals and their families. Opportunities should be provided not only for volunteers but also for all teacher candidates to benefit from them equally. To this end, program organizers should make arrangements with equal opportunities. In addition to the acquisitions of teacher candidates, it can be said that volunteering activities will also be beneficial in meeting the financial, social, and educational needs of families of a child with SN. While the experience of teacher candidates who will work with child with SN is increased through practice opportunities, they also need to be guided correctly. The counseling service can be provided to teacher candidates to determine the needs of child with SN they will encounter for the first time, prepare a program for these needs, and reach the support they need in the process of implementing this program. While providing guidance services to teacher candidates with the consultancy services offered by experienced experts, support can also be provided for teacher candidates to identify their strengths and weaknesses, evaluate their work, and revise the process by rearranging it (Maheady et al., 2004). Opportunities can be created for teacher candidates to combine theoretical knowledge and practice with the consultancy service to be provided (Vuran et al., 2014).

The difficulties and needs of a child with SN, their families, and SETs, who are the most important stakeholders in the field of special education, have been attempted to be addressed by emphasizing many of the above-mentioned needs of these stakeholders. The practice opportunities needed by special education (SE) teacher candidates during their training come to the fore in the field. Information, social and psychological support, education and financial needs were emphasized in the process of preparing children for an independent life for families of a child with SN. The current study was planned on a voluntary basis to meet these needs of SE teacher candidates and families of a child with SN. Therefore, it was aimed to bring together teacher candidates who wanted to increase their practical experience with a child with SN and families who needed expert support to meet their children's educational needs within the framework of volunteering. Moreover, it was planned to provide counseling services by specialists with experience in the field of special education in order to meet the information and support needs of the families and the teacher candidates who would encounter a child with SN for the first time. Therefore, the aim of this study, which was planned to meet the needs of SE teacher candidates and families of a child with SN, is to try to understand the experiences of teacher candidates attending the SETP and families in the voluntary education process (VEP) they participated in, and the development of these experiences, based on the opinions of teacher candidates and families. Thus, the following questions guided the study:

1. How do teacher candidates (volunteer educators) describe their experiences in the SETP and the VEP they attended until the education period they are in?
2. How do families of a child with SN describe the reflections of their experience in the VEP on themselves, their children, and teacher candidates?

Method

This section contains information on the design, study group, data collection tools, the implementation of the VEP, data collection, analysis, and credibility.

Design of the Study

This study employed the phenomenology design, which is a qualitative research approach, since it aimed to understand the experiences of teacher candidates attending the SETP and families in the VEP and the development of these experiences based on their views. With the phenomenology design, it is attempted to reveal the experiences of individuals regarding a phenomenon and the meaning they attribute to this experience. In phenomenology, it is important to reveal perceptions of individuals and understand how these perceptions are shaped in which environment and under which conditions (Creswell, 2012).

Study Group

The purposeful sampling method was used to reveal the experiences of teacher candidates who wanted to gain practical experience and families of a child with SN who wanted to meet their own and their children's education and information needs in the voluntary education process. Four teacher candidates who wanted to increase their practical experience and applied to the researchers and three families seeking support to contribute to the development of their children were brought together in line with their purposes. The purposeful sampling method is a sampling method that allows researchers to determine people in the field where it is desired to obtain in-depth information (Creswell, 2012). The study group consisted of four teacher candidates attending the SETP and working as a volunteer educator and four families of a child with SN whom these teacher candidates continued to teach voluntarily. The participants were not paid a fee for their participation in the study group, and no financial support was provided. The study group's characteristics are presented in Table 1.

Table 1

Study Group Characteristics

Code name	Gender	Age	Grade level	Level of education	Child's diagnosis	Marital status	Matching	Study duration
Educator 1 (E1)	Male	22	3		Learning disability	Single	M1	10 weeks
Educator 2 (E2)	Female	20	2		A risk of autism spectrum disorder	Single	M2 and F1	8 weeks
Educator 3 (E3)	Female	20	2		Suspected autism	Single	M2 and F1	8 weeks
Educator 4 (E4)	Male	21	3		Suspected autism	Single	M3	9 weeks
Mother 1 (M1)	Female	38		Associate degree	Learning disability	Single	E1	
Mother 2 (M2)	Female	41		Associate degree	Suspected autism	Married	E2 and E3	
Father 1 (F1)	Male	45		High school	Suspected autism	Married	E2 and E3	
Mother 3 (M3)	Female	40		Bachelor's degree	Suspected autism	Single	E4	
Child 1 (C1)	Female	9	2		Learning disability		E1 and M1	
Child 2 (C2)	Male	6	Nursery class		Suspected autism		E2, E3 and M2, F1	
Child 3 (C3)	Male	6	Nursery class		Suspected autism		E4 and M3	

Note: E = educator; M = mother, F = father.

Researchers and Their Roles

The researchers acted as both researchers and consultants in the VEP. The first and second authors of the study met first with the educators every week and then with the third author. In the interviews, what the educators had done the previous week, what they would do the next week, the problems they faced, and solutions were discussed. The researchers provided counseling to families for their information and education needs every three weeks. The researchers' characteristics are presented in Table 2.

Table 2

Researcher Group Characteristics

Code name	Gender	Work experience	Study area	The area of SE they work in	Time working with child with SN and their families
Researcher 1	Male	Special education teacher, instructor, Ph.D. student	Teacher training	Learning disability, autism spectrum disorder	10 years
Researcher 2	Male	Special education teacher, instructor, Ph.D. student	Teacher training	Autism spectrum disorder, intellectual disability	12 years
Researcher 3	Female	Special education teacher, professor	Teacher training	Autism spectrum disorder, intellectual disability	35 years

Note: SE = special education, SN = special needs.

Data Collection Tools

Interview, researcher and participant diary techniques were used to ensure data diversity in the study. During the VEP process, researcher and participant diaries were kept, and at the end of the VEP, semi-structured interviews were conducted with both teacher candidates and families. Verbal and written consent was obtained from the participants for their participation in the VEP and semi-structured interviews. An application was made to (removed for review) for the study before the VEP, and ethics committee approval was obtained with the decision dated 29.04.2019 and numbered 31994.

Interview

The data were collected through semi-structured interviews since the researcher was allowed to ask additional questions. Separate questions were prepared for teacher candidates and families in the interviews. Semi-structured interview questions were sent to 5 different experts working in the field of special education and experienced with the qualitative research method. The researchers created the final version of the interview questions in accordance with their feedback. The interviews lasted for approximately 25 to 30 minutes. In the interviews, questions were asked to the teacher candidates about their feelings about the VEP, their experiences with children, the contributions of the VEP, and the counseling received in the VEP. The families were asked questions aiming to reveal their views on the educator and the development of their children and the VEP.

Researcher Diary

To ensure data diversity in the study, a diary was kept by the researchers during the weekly interviews conducted with the volunteer educators, and these interviews were recorded using a voice recorder. The audio recordings taken from the weekly interviews were not transcribed and analyzed. If needed, these audio recordings were listened to, and the data obtained from these interviews and semi-structured interviews were compared.

Participant Diary

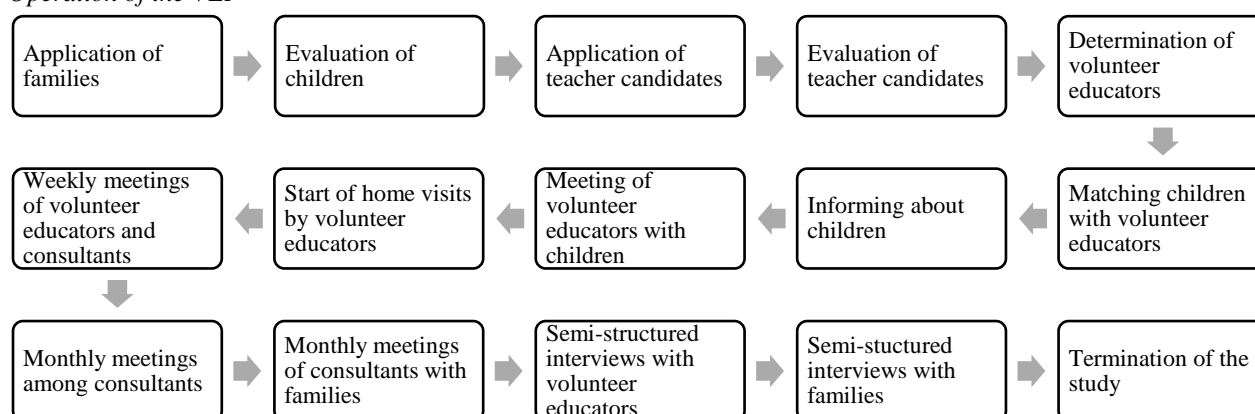
The teacher candidates working as volunteer educators in the research process participated in the practice two days a week. The teacher candidates kept a diary for every day in the weeks when they participated in the practice. In these diaries, the participants stated that they worked as volunteer educators, how they prepared before and after going home, what they did, what they saw in the child, and how they felt. The data obtained from the participant diaries were not analyzed, but the data obtained from the semi-structured interviews with these diaries were compared.

Implementation of the VEP

How the VEP was carried out is presented in Figure 1.

Figure 1

Operation of the VEP



Data Collection Analysis and Credibility

In the study, interviews were held with educators and families. A total of 250 minutes of audio recording was obtained from these interviews, and 80 pages of transcripts were obtained from these audio recordings. A total of 60 pages of data were obtained from the researcher and participant diaries. Before starting the analysis process, the transcribed data were analyzed by the third author, educators and families, and approval was obtained for the accuracy of the transcripts. The data obtained from the diaries and interviews conducted with the participants were analyzed thematically. Thematic analysis was preferred because it ensures data coding and collecting under sub-themes and main themes and makes them meaningful for the reader (Braun & Clarke, 2006). Since the themes that emerged during the analysis process were regarded by all researchers as responding to the research questions, additional interviews with the educators and families were not required. In this study, themes were created by coding the data by two researchers and another special education domain expert. NVivo-12 software was used in the data analysis. In this research, designed as a phenomenology study, multidimensional data collection techniques were used to ensure validity and increase credibility (Creswell, 2012). During the study period, meetings between the authors and validity meetings were held, and written notes were taken by the first and second authors to ensure provability at the meetings. The transcription accuracy of the semi-structured interviews was taken. Furthermore, an audit trail was performed to show the thought process that led to the study results, the decisions taken, and their evidence. The audit trail was examined by the third author. The audit trail, one of the ways to increase reliability in qualitative research, can be expressed as a process report that includes the data collection process and its effects on the analysis, the codes and themes emerging during the analysis process, and the entire research process in historical order (Morrow, 2005).

Findings

In the study, the findings section was evaluated in two parts, “findings for volunteer educators” and “findings for families” according to the research questions. The theme of findings obtained from volunteer educators consisted of the following sub-themes: change of perspective, working as a volunteer educator, contributions of the VEP, consultancy in the VEP, and suggestions of volunteer educators regarding the process. Findings obtained from families consisted of the following sub-themes: before voluntary education, the VEP, and satisfaction with the voluntary education application.

Findings for Volunteer Educators

This title included five sub-themes, including change of perspective, working as a volunteer educator, contributions of the VEP, consultancy in the VEP, and suggestions of volunteer educators regarding the process.

Change of Perspective

The theme of change of perspective included the sub-themes of perspective on child with SN and perspective on special education teaching. The sub-themes created with regard to the theme of change of perspective and examples are given in Table 3.

Table 3

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Change of Perspective

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Change of perspective	Perspective on a child with special needs	E3: "...frankly, there was a child with special needs among my very close relatives. An adult. But I was scared whenever I saw him. He would damage something. Because he used to hurt himself. He was hitting himself. I would be scared. And I would be scared whenever I saw such individuals." E2: "Yes, exactly. My fear was away when I started to study in this department."
	Perspective on special education teaching	E1: "At first, I started with prejudice." E3: "That's why I now think that teaching is the most sacred profession, and I am very happy to be a teacher candidate."

When the findings of the sub-theme of perspective on child with SN were examined, educators approached child with SN with a sense of fear and compassion, they did not have knowledge about different types of disabilities, and they considered child with SN uneducable before they started studying in the department. Educators stated that after they started studying in the department, their feelings of fear and compassion for child with SN disappeared, they thought about how they could help SN individuals, and all these individuals could be educated upon noticing different types of disabilities. Regarding perspective on special education teaching, educators viewed SET with prejudice before starting to study in the department, they had fears and concerns and thought that they would not be able to perform this profession. Educators expressed that their fears diminished, they were able to notice the situations required by SET, especially after the VEP, and their belief that they could do their jobs increased after they started studying in the department.

Working as a Volunteer Educator

The theme of working as a volunteer educator included the sub-themes of before working as a volunteer educator, VEP and educators' view of themselves. Sub-themes and examples related to the theme of working as a volunteer educator are given in Table 4.

Table 4

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Working as a Volunteer Educator

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Working as a volunteer educator	Before working as a volunteer educator	E1: "...I researched, and I believed that I could do it myself..." E4: "I attended classes as an observer, but I could not interact with students in the second year so much..." E3: "I wanted to meet an individual with special needs as soon as possible, at least to see whether I could do it or not. What can I do or what can't I do? What reactions will I get? Just to test this." E4: "It's a different feeling. I do not know. When I was a teacher, I was more like a playmate. Our work was based on this. It was a good feeling because I had an experience for the first time, it was the first time in real terms. It was my first experience. It was a good feeling."
	Voluntary education process	E1: "I try to make use of videos there as much as I can, or I verbally ask teachers how they work. This is how I try to learn." E3: "...the family was very good. Indeed, there was a very friendly approach toward us, there was a friendly atmosphere." E2: "We were learning from the mother. Songs or things the child liked." E1: "In interdisciplinary work, I didn't have any difficulties when things the child received support for suited me. When there was a separation, then difficulty appeared. They had a different topic, and so did I."
	Educators' view of themselves	E3: "...I mean, I actually saw myself as a teacher at some point." E4: "I definitely need to increase singing activities. I must be able to sing. I must use my gestures effectively while singing."

As to working as a volunteer educator' and its sub-themes, the reasons why educators preferred the SET profession were found to be the idea of finding a job and being appointed easily, the dream of studying at a university in a big city, guidance from department graduates and those studying in the department, suggestions from the environment and the belief in being able to teach special education. Educators stated that they did not

participate in one-on-one practice with a child with SN before the VEP but only took part in some classes as observers. They expressed their reasons for starting to work as volunteer educators as gaining experience, developing their practical skills, contributing to the course, fulfilling the course-related responsibilities, and realizing their competencies in practice.

Regarding VEP and its sub-themes, educators stated that they were very excited when they first met the child with SN during the VEP, they noticed the beauty of having a teaching experience, and they were happy to see the development in the child and to feel the trust the families had in them. To eliminate their impairments in the process, educators opted for observing different practitioners, using different sources, attending seminars, and asking questions to the instructors they took courses from and their peers who had previously worked with child with SN. Educators expressed that they did not have problems with families, they observed that families were happy with the process, families were close to them, and they were regarded as members of the family. However, they reported that they might sometimes stay between the families on issues related to the child's education, and negative situations in the family (such as arguments within the family, different opinions about the child) could affect them. Educators informed that they received support from families regarding their participation in their children's education, providing all necessary information about their children, providing educators with social and emotional support (for example, increasing their motivation to teach with encouraging words), arranging home visit times according to educators and facilitating educators' transportation. The difficulties experienced by the educators during the process can be summarized as the intensity of the undergraduate curriculum, coping with the initial fear of separation of children from their families, the fear of not being able to contribute to the child and meet the expectations of the families, difficulties resulting from the comfortable home environment, the reflection of the difficulties experienced by the child at school in the home environment, and inability to ensure cooperation between the stakeholders working with the child.

When the educators' views of themselves and sub-themes were reviewed, educators expressed that the process became easier and their self-confidence improved as the time they worked with children increased. On the other hand, educators stated that they learned how to behave in certain situations, they could communicate with a child with SN more easily, they mastered working with the child over time, they were able to draw children's attention, they could practice the knowledge they gained in courses in a better way, they could realize the aspects that they needed to improve, and they turned from a sister-brother to a teacher at the end of the process. In consequence of the process, educators explained that they needed to do more practice to eliminate their flaw and improve themselves for the future, to make use of scientific activity opportunities, to improve their skills in using music in education, to collect more systematic data in their future practices and to attach more importance to their courses in the SETP.

Contributions of the VEP

The theme of contributions of the VEP included the sub-themes of the contributions of academic education to their teaching, contribution of the VEP to educators, contributions of educators to the child, and contributions of educators to the family. Sub-themes and examples related to the theme of contributions of the VEP are given in Table 5.

Educators expressed that the contributions of their undergraduate education to their teaching experience took place in many skill areas, from improving their abilities by finding the opportunity to practice the knowledge they gained in courses to noticing the importance of communication with families and family support about the child. Educators considered the contributions of the education process to child with SN as progress in receptive and expressive language, large-small muscles, self-care, academic, play and social skills, increase in eye contact and decrease in problematic behaviors. Educators mentioned the contributions of the process to the families as the involvement of the families in the practice, their direct participation in their children's education, and their acquisition of knowledge and skills with respect to their children's education.

Table 5

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Contributions of the Voluntary Education Process

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Contributions of the voluntary education process.	Contributions of undergraduate education to their teaching	E1: "For example, I was able to directly practice the knowledge I had gained in some courses. They were very good." E2: "Many of my friends think that they have never seen a student. They have not interacted with a student, and they say they will not be able to go on in this department. They think of quitting and prepare for the exam. Initially, I was like them, too. But now, for example, after seeing the student and his/her interaction, I feel I could do something for the student. Therefore, my motivation increased."
	Contribution of the voluntary education process to educators	E4: "We continued an education process by constantly diversifying the games the child started. After a while following diversification, our single-digit games turned into two-digit games."
	Contributions of educators to the child	E2: "Other than that, we trained the family to play with the child so that the child could sit and play with his/her family."
	Contributions of educators to the family	

Consultancy in the VEP

The theme of consultancy in the VEP included the sub-themes of the contribution of consultancy to the educator's practices and the contribution of consultancy to the academic development of the educator. Sub-themes and examples related to the theme of consultancy in the VEP are given in Table 6.

Table 6

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Consultancy in the Voluntary Education Process

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Consultancy in the voluntary education process	Contribution of consultancy to the educator's practices	E1: "Receiving consultancy and being told 'do this, do that' really affected me. There was a teacher whom I could trust and ask when something came up, or I could ask the teacher how to do the things I would do the next week. This helped me to be self-confident."
	Contribution of consultancy to the academic development of the educator	E2: "...sometimes, when I wasn't studying for exams, for example, there would be a question, and I would directly try to do something by setting a connection between what our teachers said and the student's behaviors."
	Aspects of consultancy that need improvement	E2: "I mean, the child can also be observed by consultants. Not all the time, but occasionally, our interaction with a child and an educator can be observed at that moment from the outside, to see how we are doing."

When the educators evaluated the consultancy they received during the education process they offered to child with SN, they reported that it relieved them in their practices, decreased or eliminated the possibility of making mistakes, and helped them gain experience. Moreover, they expressed that consultancy facilitated the process, helped them see their flaw and gave them self-confidence, their contribution to the child was achieved through consultancy, it positively guided them and provided systematicity for teaching, and it contributed to the courses educators took in their undergraduate curricula. On the other hand, the aspects of consultancy that need improvement, according to the educators, are a more systematical consultancy, being observed and given feedback during their practices, and working one-on-one with children and spending time with them. Furthermore, bringing together all the stakeholders responsible for the education and development of the child during consultancy and providing the educators with ready-to-use tools, plans and resources were mentioned as the aspects that needed improvement.

Suggestions of Volunteer Educators Regarding the Process

The theme of suggestions of volunteer educators regarding the process included the sub-themes of suggestions for the VEP, special education teacher candidates, the SETP, and the system. Sub-themes and examples related to the theme of suggestions of volunteer educators regarding the process are given in Table 7.

Table 7

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Suggestions of Volunteer Educators Regarding the Process

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Suggestions of volunteer educators regarding the process	Suggestions for the voluntary education process.	E2: <i>"To be honest, consultancy could have been more systematic. For example, we should be able to say our plans and goals were these last week or we will apply these this week, without disruption, we will add on them or continue them next week."</i>
	Suggestions for special education teacher candidates	E2: <i>"Students who come here generally come unconsciously, so I believe they should definitely see students. Teaching this education is based on voluntarism, but I think they should do it because they do not know what to do without seeing any students."</i>
	Suggestions for the special education teaching programs	E1: <i>"Becoming practical in practice. That is, becoming practical in a practice that makes you practical. Ability to put into practice what I learned in the course. The two are separate. Learning in class is separate from putting it into practice. We need to accelerate both."</i>
	Suggestions for the system	E1: <i>"...it would be better if there were such a family consultant and if he/she gave support through legal means... For example, in a family, the child will have a consultant. If this consultant can make the 4-5 components I have just mentioned interact with each other, this can be a better service in the field of special education."</i>

Based on their experiences with child with SN, the educators expressed that the process could be continued in a more systematic and planned way if a part where the performance of the educators and children was observed was included in the VEP. They suggested teacher candidates/their peers studying in the SETP gain experience in education with child with SN by teaching voluntarily. For the SETP, they suggested an increase in the practical opportunities in the program and a more frequent and systematic observation of teacher candidates during these practices. The suggestions of the educators for the education system included providing a consultancy practice in schools to ensure the participation and cooperation of all stakeholders involved in the child's education.

Findings for Families

This title includes three themes: before voluntary education, the VEP, and satisfaction with the voluntary education application.

Before Voluntary Education

The theme of before voluntary education included the needs of the family, the educational status of children, and their expectations from the educator. Sub-themes and quotations related to the theme of before voluntary education are given in Table 8.

Table 8

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Before Voluntary Education

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Before voluntary education	The needs of the family	M1: <i>"Of course, my other daughter is left out this time. She says, you are always taking care of my brother. I mean, I wish I had another person with me. I wish she helped me or I had an opportunity. I have such problems, especially when I'm teaching."</i>
	The educational status of children	M4: <i>"Now, as far as I know, we read books together. We play with play dough. We paint."</i> M1: <i>"What did you do during the inclusive education we received in National Education at that time at school, my daughter? I swear ... they only danced in 'the plum branch is crunchy' (song). I mean ... I was looking forward to Se.'s arrival."</i>
	The expectations from the educator	M4: <i>"I mean, if they wrestled like in Kirkpınar wrestling, it would be more valuable for my son. Because he sees his father once every 15 days."</i>

Families stated that they made efforts to read books, play games, paint, perform sports activities with their children, help them with homework and contribute to their academic courses at home, but they could not do any studies for teaching purposes before they participated in the VEP. Families informed that they needed specialists to meet their needs for information and they needed a different person to deal with their children's education to decrease their burden at home. Families of children attending school expressed that their children's classrooms were crowded, the teacher was not competent, time was wasted at school, the development of skills was not well evaluated at school, and their children could not interact with their peers. Families explained that they expected the educators who would come to their homes before the VEP began to establish a close and warm relationship with their children, be open to cooperation with them and their children, and receive the support they needed together with their children.

The VEP

The theme of the VEP included the sub-themes of educator-child interaction, educator's contribution to the child, educator's contribution to the family, educator's development in the process and educator's aspects that need to be improved. Sub-themes and quotations related to the theme of the VEP are given in Table 9.

Table 9

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of the Voluntary Education Process

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Voluntary education process	Educator-child interaction	M1: "I don't know if it is because he doesn't have a father, he wants to hug and kiss him, saying he is his brother."
	Educator's contributions to the child	M2: "M. has become very social, sociable. He talks to us more often. He started to play with us. M. would never play with us. He would turn his back and cry, but not anymore."
	Educator's contributions to the family	F1: "For example, I would not talk to my child by looking at his face until now. I would not bend down and talk, either. I learned this from them."
	Educator's development in the process	M1: "...when he first came, he was a bit like that, you know, he started to become more like a teacher, he is learning gradually, so he has improved himself."
	Educator's aspects that need to be improved	M4: "In my opinion, it feels like a waste of half an hour for him if he struggles with this instead of just following the syllabus he prepared."
	Suggestions for the voluntary education process	F1: "I can say something about voluntary education, which is, I would like it to continue. And I would like it to be more common." M2: "...I always used to say. I wish this education had been given every other day and two hours a day. I wanted it to be intensive."

Families stated that children started to see educators as members of their families due to the good relations between the children and educators during the VEP. Families expressed that educators contributed to their children in different areas such as academic, social, and language skills. Families also explained that educators contributed to reducing their children's dependence on them through activities. Families also reported that educators contributed to them in behavior management, teaching communication skills and their legal rights. Moreover, the fact that educators came home "made them feel they were not alone," as they stated. Families remarked that their trust in the educators who came to their homes increased gradually, the educators acted more comfortably throughout the process, they could make plans more easily to meet the children's needs as they got to know the children, and the educators started to behave like teachers as they gained experience. On the other hand, families stressed that educators should not only focus on the lesson, but they should also keep in mind the contribution of games and fun activities to the child.

Families mentioned that it would be more beneficial to continue voluntary education not only in the home environment but also at school and that they expected that environments where they could come together with families who had similar difficulties would be created, and the time for VEP educators to come to their homes would be longer and more intensive. After the completion of the VEP, families stated that they wanted voluntary education to continue, if possible, with the same educators. If not, with new educators. They suggested that the VEP should be more common so that more children and families could benefit from it, other families of a child with SN should accept educators, and the process should be institutionalized.

Satisfaction with the Voluntary Education Application

The theme of satisfaction with the voluntary education application included the sub-themes of satisfaction with the education, consultancy, and the VEP. Sub-themes and quotations related to the theme of satisfaction with the voluntary education application are given in Table 10.

Table 10

Sub-Themes and Quotations Related to the Theme of Satisfaction with the Voluntary Education Application

Theme	Sub-theme	Sample quotation
Satisfaction with the voluntary education application	Satisfaction with the educator	M2: "How can I say... The volunteer students who come to us either are very intelligent or love their job. They really like my child. They are absolutely perfect."
	Satisfaction with consultancy	M4: "I felt so alone. All of it suddenly disappeared. This is so precious. Indeed. I hope no one experiences these, but they are very precious."
	Satisfaction with the voluntary education process.	M1: "It's a very good project, very good. Such support is extremely significant, especially for mothers and fathers living alone. A special educator, like a brother, rather than a classroom teacher, was very beneficial for me."

Satisfaction with the VEP M1: "It's a very good project, very good. Such support is extremely significant, especially for mothers and fathers living alone. A special educator, like a brother, rather than a classroom teacher, was very beneficial for me."

Families expressed that the educators who came to their homes were responsible, mature, disciplined, supportive, and motivating and had a developed sense of empathy. Furthermore, they explained that they realized the educators loved their profession, liked their children, and hoped that the same educators would continue to work with their children. Families reported that they received support from consultants to determine their children's primary needs, to access accurate information, and to shape their relationships with their children in line with the information they received from consultants. They also mentioned that the process could be conducted in a way specific to the family and the child because they could easily express themselves owing to consultancy, the information they obtained was calming for them, and they were satisfied with the consultancy process. Moreover, families explained that the educators conveyed the information they received from their consultants to families and used this information. Families stated that conducting the VEP at home was a convenience for them and their children. They also informed that the educators acted more comfortably since they were students, and they found the process valuable as they were students of the special education department, and they considered themselves lucky to be involved in this process.

Discussion

This study was conducted to understand the experiences of teacher candidates participating in the SETP and families of a child with SN in the VEP and the development of these experiences based on their views. The findings obtained in the study were reviewed under the titles of "findings obtained for volunteer educators" and "findings obtained for families." When the findings were viewed, changes were observed in the perspectives of teacher candidates toward SET before they started studying in the department, after they started studying in the department, and after they had the experience of working with a child. The teacher candidates stated that their experience of working with a child with SN helped them realize the situations specific to SET and their belief in being able to practice the profession to increase. In literature, the main reasons for the change in the perspectives of teacher candidates toward their profession are stated as the vocational courses they take and their participation in practices (König & Rothland, 2012; Sinclair, 2008). Similarly, the experience of teacher candidates participating in this study contributed positively to both SN individuals and their approaches to SET. Teacher candidates expressed that they felt like teachers at the end of the process. Moreover, families also mentioned that teacher candidates experienced a transformation from a brother-sister to a teacher. Studies indicate that the reasons why teacher candidates prefer SET specifically result from external motivation (such as finding a job and being appointed easily, the dream of studying in a big city, or suggestions from others) (Afat & Çiçek, 2019; Nartgün, 2008; Tortop et al., 2015). The teacher candidates felt the motivation similar to that in the literature, but external motivation was replaced by internal motivation upon the experience of working with child with SN. The teacher candidates stated that they were very excited to have the opportunity to work with a child with SN for the first time. The reasons for teacher candidates' excitement may be a different environment, a situation they encounter

for the first time, and the opportunity to practice their theoretical knowledge (Kuran, 2009). As teachers' professional experience increases and they see what they can do and get to know the characteristics of the group they will work with, their perception of competence can increase (Ergül et al., 2013). The teacher candidates also reported that as they worked with a child with SN, their self-confidence improved, they got to know the group they would work with, and the process became easier. As stated in the literature, this situation shows that teacher candidates' perceptions of competence increase as they gain experience.

The early experiences of SET candidates can positively influence their perceptions of competence for teaching along with their perspectives on the courses they will take in the future. Concerning the SETP, unlike other teaching programs, it is a field that requires intensive practice owing to the differences that the individuals it serves may have. Therefore, teacher candidates can meet individuals with different characteristics and increase their knowledge only via practice. However, when the studies conducted are reviewed, the most criticized issue regarding the SETP appears as the inadequacy of practice (Büyükalın-Filiz et al., 2018; Dedeoğlu et al., 2004; Ergül et al., 2013; Karasu et al., 2014; Nartgün, 2010; Özen et al., 2009; Ulay, 2018). The teacher candidates who participated in this study explained the reasons for working as volunteer educators as gaining experience, improving their practical skills, seeing their competencies in practice, and contributing to their courses. As SET candidates gain experience with the groups they will work with in the future, they will be able to find answers to probably field-related questions (Melekoğlu & Sultan-Balıkçı, 2020). What is learned in the courses in teacher training programs may not always be enough when a step is taken into the classroom environment. Therefore, programs should ensure that teacher candidates are prepared as problem-solvers for complex real-life situations in the future (Kauffman et al., 2002; Lengyel & Vernon-Dotson, 2010). The changes that have occurred in the SETP over the last five years have provided teacher candidates with the opportunity to observe SN individuals within the scope of different courses. However, despite these changes, there are still criticisms about the insufficient practical course hours (Büyükalın-Filiz et al., 2018). Therefore, it can be said that the number of studies that will reflect the views of different stakeholders in the re-arranged SETP should be increased.

Teacher candidates who encountered a child with SN for the first time during the VEP and had no previous work experience were provided with consultancy by experts on planning, maintaining, changing teaching and how they could offer interventions. Teacher candidates explained that, owing to consultancy, their self-confidence improved and they were able to realize their contributions to the child. They also expressed that it helped them gain experience and contributed to their personal development. In the studies conducted with teacher candidates who continued their teaching application, teacher candidates reported that they saw a lack of knowledge in different fields after participating in the application (Alptekin & Vural, 2014; Bural & Avcıoğlu, 2012; Ergenekon et al., 2008; Yeşilyurt & Semerci, 2011). However, the teacher candidates did not mention their lack of knowledge. For this, the fact that they benefit from the consultancy provided in the process can be shown as the reason. Holding weekly meetings with teacher candidates and providing them with feedback about the problems they faced and especially what they could do with children may have helped teacher candidates not to experience any problems about information. Upon reviewing the relevant literature, consultancy can help teacher candidates learn and improve themselves by coping with the difficulties they face (Hawkins & Shoheit, 2012). It is also stated that the experience of consultants in the field of study and their ability to correctly guide the people they work with will enhance the quality of the process (Alila et al., 2017). The researchers who conducted this study also assumed the role of consultants during the study. The fact that the consultants had many years of experience working with child with SN with different types of disability and particularly that the consultancy process was conducted in cooperation may be an important factor in the satisfaction of both teacher candidates and families with their experience in this process. Moreover, with a regular consultancy process, positive contributions will be made to the teacher candidates' perspectives on SN individuals, the teaching profession, and themselves by eliminating their flaw related to the application. Therefore, it would be useful to create practice hours or different practice opportunities that teacher candidates can attend in the SETP and implement this process under the supervision of experienced consultants. As reported by Leyser et al. (2011), the self-efficacy of a teacher candidate will improve as he/she practices with SN individuals and gains experience. Regarding the opportunities to improve the self-efficacy of teacher candidates, the fields where they can practice should be created in the presence of experienced experts (Dedeoğlu et al., 2004). However, the insufficient number of lecturers in the relevant departments of universities and the high number of students per lecturer may lead to limitations in respect of regular consultancy. For this reason, it can be suggested to increase the number of teaching staff members to provide more regular consultancy to teacher candidates. The families taking part in the study mentioned that they performed different activities with their children in the home environment. However, families informed that they needed a different person to meet their needs for information and decrease their burden at home by educating their children. This

finding is similar to those in literature. In literature, it is reported that families need information and social support (information about the type and degree of disability, education of their children or what they will do in the future) after their child with SN are born or diagnosed in the next periods (Roman et al., 2020). Furthermore, the financial needs of families of a child with SN come into prominence in studies conducted to determine the needs of families (Aksoy & Demirli, 2020; Kaytez et al., 2015). It is also reported that as the information, social, material, and moral support to be provided to families of a child with SN increases, the stress levels of families decrease (Sivrikaya & Çifci-Tekinarslan, 2013). It is also asserted that the support provided to families of a child with SN in line with their needs can decrease their feelings of loneliness (Arı-Durmuş & Yeşilyaprak, 2019). The findings obtained in this study coincide with the relevant literature. The families participating in the study expressed that educators' home visits gave them positive feelings such as "feeling that they were not alone." This result indicates that families' feeling of loneliness decreased in the process. It can also be said that families who can allocate time for themselves and other tasks of daily life in the process will be enabled to spend more productive time with their children and develop a more positive parent-child relationship with their children. Families state that they lack information about their child with SN and need support in this sense (Kaytez et al., 2015). Therefore, it can be mentioned that families also need consultancy through which they can get the necessary information about a child with SN. In the study, the consultancy was provided to the families in line with their needs, both by the consultants and by the teacher candidates with the guidance of their consultants. Families expressed that they were satisfied with consultancy since they received support in many issues such as the implementation of the process specifically to the family and the child and accessing the right information. The fact that families of a child with SN could directly obtain information from experts, especially about their children, and use this in their lives may have given families a calming experience. As a result of their experiences in the consultancy provided in the study, teacher candidates and families made some suggestions. Teacher candidates focused on being observed by consultants during the practice, whereas families suggested cooperation with the school. Teacher candidates and families who gained experience by participating in the study also gave suggestions about different topics regarding the process. Teacher candidates suggested that a consultancy practice that ensures the participation and cooperation of all stakeholders involved in the child's education should be provided in schools. After this experience, teacher candidates can be said to have realized the importance of the cooperation of all stakeholders, who are responsible for the education of the child with SN, toward a common goal. The families taking part in the study, on the other hand, suggested that they come together with families with different needs and that this support provided to them should be maintained for more hours and days. In the literature, it is stated that families of a child with SN need to know that they are not alone (Çetrez-İşcan & Malkoç, 2017). The findings obtained from the families participating in the study can be said to be similar to those in the literature. Families also explained that they wanted to get together with families similar to them and know that they were not alone.

Conclusion and Recommendations

The teacher candidates who participated in the study stated that they saw their flaw and tried to eliminate them as a result of their experience. Moreover, they started to attend undergraduate courses they took in the SETP more carefully. As a result of the study, teacher candidates expressed that they gained experience, especially in communicating with families. As a result of this experience, both teacher candidates and families stated that teacher candidates' belief in practicing their profession increased and they felt like teachers. They also mentioned the consultancy service they received in the study facilitated the process by providing them with self-confidence. The families taking part in the study asserted that they could access the information and expert support they needed for their children's education. Families stated that teacher candidates improved their skills in the process and made significant contributions to their children. They reported that these contributions ensured positive changes in their children and themselves. They also remarked that the consultancy service they received during the study made them feel safe. Some suggestions have been given in light of the study findings and the relevant literature. Practice course hours can be increased so that teacher candidates can get to know themselves and child with SN better in the SETP. Different applications such as the VEP used in the study can be used within the courses included in the SETP. Studies involving different applications such as the VEP used in the study and attended by child with SN with different disabilities and their families can be conducted. Studies can be planned for the implementation of cooperation models bringing together child with SN and stakeholders. Moreover, studies on the views of stakeholders about the SETP can also be conducted.

Authors' Contributions

The first author contributed to the determination of the research topic, the third author to determination the research design, the first and second authors to the data collection, the first and second authors to the analysis of the data and all three authors to the reporting of the study.

References

- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri [The profile of students in special education teaching undergraduate programs and their views on the field]. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1, 97-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/issue/42924/535627>
- Aksoy, M., & Demirli, C. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: Bir aile destek eğitim programının uygulanması [Examination of the situation of mothers with mental disabilities to cope with the difficulties they may face: Implementation of a family support training program]. *Education Sciences*, 15(3), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1223554>
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2017). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351-362. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/118/115>
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of mentally disabled teacher candidates regarding the problems they face in practice]. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 12-139. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZMU5URXdNQ09>
- Arı-Durmuş, E., & Yeşilyaprak, B. (2019). Engelli ve sağlıklı çocuğu olan anne babaların sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması [The comparison of social support and loneliness levels of parents with disabled and healthy children]. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the teaching practice course according to teacher candidates' views]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Aykaç, N., & Stebler, M. Z. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Evaluation of the 2018 Turkish teaching undergraduate program in line with instructors' opinions]. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138. <https://doi.org/10.31464/jlere.610269>
- Bağcı, G. (2013). Genç gönüllülüğü: Kişisel ve sosyal kalkınmaya giden çift yönlü yol. In Birleşmiş Milletler Gönüllüleri Programı & GSM Gençlik Servisleri Merkezi (Eds.), *Türkiye'de gönüllülük: Gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi [Volunteering in Turkey: Discovering the role and contributions of volunteering]* (pp. 48-51). Birleşmiş Milletler Gönüllüleri Programı, Türkiye & GSM Gençlik Servisleri Merkezi. www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri [Opinions of new teachers about the teaching education they have received in faculties of education]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpFNE1qUXpNdz09>
- Bural, B., & Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi [Evaluation of the difficulties encountered in the teaching practice course of teaching the mentally handicapped in terms of teacher candidates]. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181047>
- Büyükalın-Filiz, S., Çelik-Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri [The opinions of faculty members about noncategorical special education program]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036496>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cavkaytar, A., Adıgüzel, O. C., & Ceyhan, E. (2017). Ailelerin zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme aracının geliştirilmesi [Achievement tests for the evaluation of information and support needs of parents to children with intellectual disabilities]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 46-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/273113>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çetrez-İşcan, G., & Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi [An investigation of hope levels of families with children with special needs in terms of coping efficacy and resilience]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpRMk5UWTJOZz09>
- Çifci-Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Uçar-Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of parents of students receiving inclusive education]. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>
- Çitil, M., & Doğan, İ. (2019). Engelli çocuğu olan ailelerin yapısı ve toplumsal ilişkilerinin belirlenmesi [Determination of the structure and social relations of families with disabled children]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(43), 61-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/742083>
- Darbyshire, L. V., & Stenfert-Kroese, B. (2012). Psychological well-being and social support for parents with intellectual disabilities: Risk factors and interventions. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 40-52. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00326.x>
- Dedeoğlu, S., Duralı, S., & Tanrıverdi-Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri [Opinions and suggestions of 3rd, 4th-grade students and graduates of the special education department, teaching for the mentally handicapped regarding their department programs, teacher training and education faculties]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the opinions and suggestions of the mentally handicapped teacher candidates regarding the teaching practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RrM05qQXc=/zihin-engelliler-ogretmenligi-adaylarinin-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-gorus-ve-onerilerinin-degerlendirilmesi>
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri [Opinions of special education teacher candidates and teachers on the competencies of the teaching the mentally handicapped undergraduate program]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRMk9USXdNQT09>
- Hartley, S. L., & Schultz, H. M. (2015). Support needs of fathers and mothers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1636-1648. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2318-0>
- Hassal, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers and children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x>
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press.
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Managing classroom behavior: A reflective case based approach* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.

- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi [An investigation of teachers' opinions on the teacher training program of the department of teaching the mentally handicapped]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/49-published.pdf>
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi [An investigation of the needs and stress levels of families with disabled children.]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/19.kaytez.pdf>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kumcağız, H., Bozkurt, Y., & Kurtoğlu, E. (2018). Zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of families of students with intellectual disabilities]. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/579417>
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi [The effect of microteaching on the acquisition of teaching occupational knowledge and skills]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 383-400. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183157>
- Lafçı, D., Öztunç, G., & Alparslan, Z. N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi [Determining the difficulties experienced by parents of children with intellectual disabilities (children with mental retardation)]. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 723-735. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/220147>
- Lengyel, L., & Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: Extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 248-256. <https://doi.org/10.1177/0888406409357371>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Maheady, L., Harper, G. F., Mallette, B., & Karnes, M. (2004). Preparing preservice teachers to implement class wide peer tutoring. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 408-418. <https://doi.org/10.1177/088840640402700408>
- Melekoğlu, M. A., & Sultan-Balıkçı, Ö. (2020). Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşim projesine ilişkin görüşleri [Opinions of teacher candidates of special education department on the interaction project with individuals with disabilities]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 136-148. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.581968>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 eğitim vizyonu [Happy children strong Turkey: 2023 vision of education]*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Nartgün, Ş. S. (2010). Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers? *Journal of Human Sciences*, 7(1), 1082-1112. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1011/534>
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Assessment and Evaluation General Efficacy Perception Scale for Teacher Candidates: A validity and reliability study]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16653>
- Özen, A. (2013). Özel gereksinimli aileler. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri [Individuals with special needs and care services]* (2nd ed., pp. 72-78). T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri [Opinions of mentally handicapped teacher candidates about practice schools and practice classroom teachers]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 185-200. <http://193.140.22.72/xmlui/bitstream/handle/11421/297/1016578.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği [Problems and solutions in training qualified teachers: The case of special education]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256317>
- Roman, S. B., Dworkin, P. H., Dickinson, P., & Rogers, S. C. (2020). Analysis of care coordination needs for families of children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(1), 58-64. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000734>
- Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A., & Kumar (2013). Parents of intellectually disabled children: A study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-8. <https://fardapaper.ir/mohavaha/uploads/2019/05/Fardapaper-Parents-of-Intellectually-Disabled-Children-A-Study-of-Their-Needs-and-Expectations.pdf>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sivrikaya, T., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü [The stress, social support and burden of mothers of children with intellectual disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Sola, C., & Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of mothers with premature and low-birth-weight children at risk of developmental delay]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 21-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000124
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Inclusive practices, approaches, methods, techniques in primary education]. Morpa Yayıncılık.
- Tortop, H. S., Koçak, V., Acar, M., Oruç, E., Canöz, H., Kapusuz, B., & Coşkun, E. (2015). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bölümü tercih etme motivasyonları [The motivation of teacher candidates in the department of teaching for the mentally handicapped to prefer the department]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 275-285.
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya ili örneği)* [An investigation of the special education teaching undergraduate program in terms of teaching qualifications for the mentally handicapped (The case of Sakarya province)] (Tez Numarası: 510716) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., & 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. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRVMU9EQXhNUT09>
- West, S., & Pateman, R. (2016). Recruiting and retaining participants in citizen science: What can be learned from the volunteering literature? *Citizen Science: Theory and Practice*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.5334/cstp.8>
- Yanay-Ventura, G. (2016). Double opportunity: Young volunteers for youth at risk. *Mi Nituk Le Sh iluv [From Disengagement to Integration-Educational Aspects of Children and Youth at risk]*, 19, 133-161.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solution proposals faced by practice teachers during the teaching practice process]. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yöntem-Balaban, A., & Çoban-İnce, İ. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye eğitim gönüllüleri vakfı (TEGV) [Volunteering activities of young people in non-governmental organizations and their perception of volunteering: Turkey Education Volunteers Foundation (TEGV)]. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210830>