



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

2023, 24(3), 361-374

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 07.11.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 27.05.23

Erken Görünüm | Online First: 24.06.23

**Öğretmenlik Uygulamasına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Çoklu Yetersizliği Olan Görmeyen Çocuklara Yönelik Görüşleri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Pre-service Teachers' Views on Multiple Disabilities and Visual Impairment**

[Click here to read in English](#)

**Pınar Demiryürek**



**Hatice Cansu Bilgiç**



**Pınar Şafak**





## Öğretmenlik Uygulamasına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Çoklu Yetersizliği Olan Görmeyen Çocuklara Yönelik Görüşleri

Pınar Demiryürek <sup>ID</sup> 1

Hatice Cansu Bilgiç <sup>ID</sup> 2

Pınar Şafak <sup>ID</sup> 3

### Öz

**Giriş:** Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adayları son sınıf öğrencilerinin çoklu yetersizliği olan görmeyen (ÇYG) öğrencilerle yaptıkları öğretmenlik uygulaması sonucunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik algılarında değişiklik olup olmadığını belirlemektir.

**Yöntem:** Nitel araştırmalardan yarı yapılandırılmış görüşme ile gerçekleştirilen araştırmada, amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen, Görme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda okuyan ve ÇYG öğrencilerle öğretmenlik uygulamasına devam eden dört kız iki erkek öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Veriler, öğretmenlik uygulaması başlamadan önce ve bitiminde toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

**Bulgular:** Ulaşılan bulgular ışığında, ÇYG olan öğrencilerle yapılan öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının ÇYG öğrenciler ve onların eğitimleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası, tüm katılımcılar ÇYG öğrencilerle olumlu deneyimler yaşamışlardır. Öğretmen adayları uygulama sonrası okul ve sınıfın fiziki yapısına eleştirel bir gözle bakmışlardır bu nedenle eğitim ortamı temasında, başlangıçta iki katılımcı sınıfın fiziksel yapısını olumlu bulurken, son görüşmede tüm katılımcılar uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimi temasında ise, teorik derslerin faydalı olduğu ancak uygulama ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, ÇYG olan öğrencilerle yapılan öğretmenlik uygulamasının deneyim kazanmak açısından yararlı olduğunu ve mezuniyet sonrası her türlü yetersizliğe sahip öğrenciyle çalışabileceklerini belirtmişlerdir.

**Tartışma:** Bu çalışma, öğretmen adaylarının ÇYG öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini incelemekte ve uygulama öğretim yılı boyunca olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, duygularının ve eğitim ortamlarına yönelik görüşlerinin deneyim kazandıkça olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, özel eğitim programlarının uygulama ve deneyim odaklı ders içeriklerini artırarak zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, hizmet içi eğitim ve dijital materyallerin öğretmenlerin nitelikli eğitim sunmalarına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Ağır ve çoklu yetersizlik, çoklu yetersizliği olan görmeyen çocukların eğitimi, özel eğitim, öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi eğitim.

**Atıf için:** Demiryürek, P., Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2023). Öğretmenlik uygulamasına devam eden öğretmen adaylarının çoklu yetersizliği olan görmeyen çocuklara yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 361-374. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1200560>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, E-posta: ulger06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1035-5246>

<sup>2</sup>Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, E-posta: haticecansuyilmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: apinar@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3386-9816>

## Giriş

Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireyler, sivil haklar örgütü olan Ağır Engelli Bireyler Derneği (The Association for Persons with Severe Handicaps [TASH]) tarafından, bütünleştirilmiş toplum hayatına katılabilmek ve yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş ya da hiç etkilenmemiş bireylerin yaşam kalitesine ulaşmak için, geniş çaplı ve sürekli desteğe ihtiyacı olan, her yaştaki bireyler olarak tanımlanmaktadır (Collins, 2007; Şafak, 2018; Turnbull vd., 2004). Çoklu yetersizlik ise, ağır yetersizlik kapsamında yer alan bir durum olarak sınıflanmakta (Westling & Fox, 2009) ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyler, birden fazla yetersizlik türünden etkilenmiş ve tek bir yetersizlik için geliştirilmiş programlardan yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2018). Bu kapsamda görme ve ek yetersizlikten etkilenmiş bireyler de çoklu yetersizlik sınıflaması içerisinde yer almaktadır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen (ÇYG) bireyler olarak adlandırılmaktadır. ÇYG bireyler etkilendikleri yetersizlikleri nedeni ile ciddi sınırlılıklar yaşayabilmekte ve ağır yetersizlik grubunda da yer alabilmektedirler. Ağır ve çoklu yetersizlik tanımını yapan kaynaklar, söz konusu bireylerin tek bir yetersizlik türü için hazırlanan özel eğitim programlarına yerleştirilemeyeceklerini belirtirken, başarıya ulaşmaları için de özel yetişmiş personel, uyarlanmış program ve/veya öğretimsel materyal gereksinimlerinden de söz etmektedirler (Individual with Disabilities Educational Act [IDEA], 2011; Özyürek, 1987). Bu doğrultuda ÇYG öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin söz konusu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda özel olarak yetiştirilmiş olması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştiren iyi bir program, öğretmen adayını teorik bilgi ve beceriyle donatmak kadar bu bilgi ve beceriyi en iyi şekilde sergileyebilir hale getirmeyi de amaçlamalıdır (Devrim-Dayı, 2009; O'Reilly, 1992; Özyürek, 2008). Uygulama derslerinin ve teorik bilginin birlikte verilmesi öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının, mesleki yeterliliklerini geliştirmek, kendi alanlarına ait yöntem, teknik ve materyalleri yorumlayarak öğrencilere aktarmak için aldıkları öğretmenlik uygulaması dersi de, mesleki eğitim uygulamalarının başında gelmektedir (Değirmençay & Kasap, 2013). Bu uygulama sayesinde, kalıcı öğrenmeler edinen öğretmen adayları, mesleğe ilişkin birçok bilgiyi tanıma, değerlendirme ve öğrenci özellikleri doğrultusunda uygulama fırsatı bulmaktadır. Teorik dersler, öğretmen adaylarının çalışacakları gruba karşı bakış açısı ve olumlu tutum geliştirilmesi açısından önemli iken; öğrencilerle birebir çalışma olanağının olması da öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle, tutum objesi (öğrenciler) ile ne kadar sıklıkta, yoğunlukta ve sürede etkileşimde bulunduğu gibi değişkenlerin tutuma önemli ölçüde etki ettiği ifade edilmektedir (Jones, 1984). Diğer gruplar da olduğu gibi yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına da verilen teorik bilgilerin ve yaptırılan uygulamaların, yetersizlikten etkilenen öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Arslan, 2010; Joanna, 2006; Larrivee, 1981; Şahbaz, 2011). Tüfekçi (1999), yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarında büyük ölçüde değişiklikler meydana getirdiğini, bu ders kapsamında gidilen staj okullarında bir eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilen tüm faaliyetlere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Engelli birey ile etkileşim içinde olmak engelli bireye yönelik tutumların değiştirilmesinde önemli bir faktör olmakla birlikte teorik dersler ve uygulama derslerinin birlikte kullanılmasının engelli bireye yönelik tutumları çok daha olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Forlin vd., 1999; Gregory, 1997; Hasting vd., 1996). Tutumların bilgi ve yaşantı yolu ile kazanılarak davranışa dönüştüğü bilinmektedir (Pickens, 2005). Buna bağlı olarak bir olaya, kişiye veya nesneye karşı tutumların oluşmasında etkileşimin rolü önemli görülmektedir (Selçuk, 1997; Şahin & Bekir; 2016). Bu nedenle ÇYG öğrenciler ile çalışacak olan öğretmen adaylarının, aldıkları teorik derslerle birlikte öğrencilerle etkileşim içinde olmaları, öğrencilere yönelik tutumlarının daha gerçekçi olmasını sağlayacaktır.

Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlar, son sınıfta yer alan öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmen adaylarına yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin buldukları sınıflarda son öğretim yılı boyunca haftada 8 saat öğretmenlik deneyimi kazandırmayı hedeflemektedirler. Ancak her özel eğitim öğretmeni adayını ağır yetersizliği olan ya da çoklu yetersizliği olan öğrencilerle özellikle de ÇYG öğrencilerle deneyim kazanma fırsatı bulamayabilmektedir. Oysa öğretmen tutumlarının öğrencilerinin yetersizlik düzeylerinden etkilendiği bilinmektedir (Campbell vd., 2003). Özel eğitim öğretmeni adaylarına lisans eğitimi sırasında verilen teorik bilgiler ve son sınıfta yer verilen öğretmenlik uygulamasının çalıştıkları yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine hizmet etmesi beklenmektedir (Alptekin & Vural, 2004; Bural & Avşaroğlu, 2012; Ergenekon vd., 2008; Ergül vd., 2013; Karasu vd., 2014; Yıkılmış vd., 2014) Çünkü öğretmen tutumları öğrencileri için sağlayacakları eğitim öğretim hizmetlerini ve bu hizmetlerin kalitesini etkileyeceği için önemlidir (Park & Chitoyo, 2011).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde ÇYG öğrencilerle çalışarak deneyim kazanmaları, bu öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir ve daha etkili eğitim hizmetleri sunmalarına yardımcı olabilir. Bu deneyimler, öğretmen adaylarının hizmet içi dönemde lider öğretmenlik uygulaması çerçevesinde meslektaşlarına sağlayabileceği desteklerin niteliği ve kapsamını da olumlu yönde etkileyebilir. Lider öğretmenlik uygulaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve öğrenci başarılarını yükseltmeye yardımcı olan önemli bir gelişim stratejisi olarak görülmektedir (Aydın, 2022; Kurt, 2016; York-Barr & Duke, 2004). Hizmet öncesi dönemde de ÇYG öğrencilerle çalışarak deneyim elde eden öğretmen adayları, edindikleri bu deneyimleri hizmet içinde meslektaşlarına aktarabilecek, söz konusu öğretmenlere yönelik destekleyici ve yol gösterici roller üstlenebileceklerdir.

ÇYG öğrencilerin sınıflarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile öğretmen yetiştiren lisans programlarına yönelik öneriler oluşturulması ya da hâlihazırda ÇYG öğrencilerle çalışmakta olan öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin planlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik görüş ve tutumların incelendiği araştırmalar olmasına karşın, çoklu yetersizliğe ve ÇYG bireylere karşı görüş ve tutumların incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Bu gerekliliklerden yola çıkarak bu araştırmada ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim yılı başında ve sonundaki görüşleri arasında farklılıkların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı başında bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinde farklılıklar nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim yılı başında ve sonundaki görüşler arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, kişisel deneyimlerden yola çıkarak oluşturulan ve deneyimlerin ortak paydalarını ortaya çıkartmaya çalışan araştırmalardır (Creswell, 2007). Öğretmenlik uygulaması lisans dersini ÇYG öğrencilerle yürüten öğretmen adayları ile yapılan çalışmanın veri toplama sürecinde nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların algıladıklarını kendi düşünceleriyle ve bakış açılarıyla anlatmalarına fırsat tanıdığı için amaca uygun bulunarak tercih edilmiştir (Merriam, 2013).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada da katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme var olan soruyla ilgili olarak belli özelliklere sahip kişiler ya da olay ve durumların seçilmesi olarak belirtilmektedir (Glesne, 2012). Bu örneklem için görüşme yapılacak öğretmen adaylarının ÇYG öğretmenlik uygulamasına devam etmesi ölçütü aranmıştır. Araştırma için ÇYG öğretmenlik uygulamasına devam eden 25 son sınıf öğrencisinden dört kız iki erkek öğretmen adayı gönüllülük esasına uygun olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ile görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı anlatılarak görüşme yapılırken ses kaydı alınacağı ve bu kayıtların araştırmanın bulguları dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı, araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin görüşmeler yapılmadan önce katılımcılarla bir ön görüşme yapılmış ve araştırmanın amacı açıklanarak görüşmeler sırasında ses kaydı alınacağı, bu kayıtların araştırmacılar dışında hiç kimseyle paylaşılmayacağı belirtilerek onam formu imzalatılmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretimi yılı başında ve sonunda söz konusu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla iki ayrı

görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlik uygulamasının başında görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan ilk görüşme formu sekiz sorudan oluşmakta olup ÇYG öğrencilere, eğitimlerine, eğitim ortamlarına, sınıfın fiziki yapısına, yönelik soruları kapsamaktadır. Öğretmenlik uygulamasının sonundaki görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci görüşme formu da sekiz sorudan oluşmaktadır. Son görüşme soruları da ilk görüşme soruları ile aynı kapsamda olmakla birlikte öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasının başındaki görüşleri hatırlatılarak bu görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığı da sorulmuştur. Ayrıca ilk görüşmeden farklı olarak ÇYG öğrenciler ile çalışmaya istekli olup olmadıkları da son görüşmede sorulmuştur. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılmış, 05.04.2022 tarih ve 07 sayılı toplantısında 2022 – 442 kodu ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla özel eğitim ve ölçme alanından iki uzman tarafından görüşme soruları incelenmiş ve uzmanların gerekli gördüğü düzeltmeler yapılarak görüşme formları tamamlanmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, araştırma kapsamı dışındaki iki öğretmen adayı ile görüşme yapılarak pilot uygulama yapılmış ve düzenlemeler yapılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme sorularının son hali belirlendikten sonra, yarı yapılandırılmış görüşmeler, altı öğretmen adayı ile ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla ilk görüşme, öğretmenlik uygulaması başladıktan iki hafta sonra, son görüşme ise uygulamanın sona erdiği hafta yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu olan “ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretim yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinde farklılıklar nelerdir?” sorusunun cevabı için de bu iki görüşmeden elde edilen görüşler karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi aşamasında içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması yoluyla kategorileri ve temalar oluşturularak verilerin daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Bu sayede verileri açıklayabilecek kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler oluşmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen temalar verilerin içeriğinde bulunan olguyu açıklayabilmek için temel sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada yapılan dokümantasyon sürecinde katılımcılar, katılımcı bir (K 1), katılımcı iki (K 2) şeklinde isimlendirilmişlerdir. Araştırmanın güvenilirliği için yapılan kodlamaların ulaşılan kategoriler içerisinde yer alıp almadığını test etmek adına iki araştırmacının bağımsız olarak yaptıkları kodlamalar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasında görüş ayrılıklarının olduğu kodlar ve kategoriler ile ilgili olarak araştırmacılar fikirlerini belirterek yapılan kodlamalar uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Buna ek olarak bir uzman tarafından kodlama ve kategorize etme aşamasında dönütler alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak adına da katılımcıların söylemlerinden alıntılara yer verilmiştir. Analizler sonucunda üç ana tema belirlenmiştir. Bu üç tema; duygular, eğitim ortamı, öğretmen adaylarının eğitimi şeklindedir. Bu temalar doğrultusunda ilk ve son görüşmeler analiz edilmiştir. Daha sonra aynı temalar altında ilk ve son görüşmeler her katılımcı için ayrı ayrı olarak birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda da ilk görüşme ve son görüşme sonucunda katılımcıların görüşlerinde farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretim yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim yılı başında ve sonundaki görüşler arasında farklılıkların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilk ve son görüşmeden yapılan analizler sonucunda duygular, görüş ve düşünceler, deneyim olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1**

#### Ana Temalar ve Alt Temalar

Ana temalar	Alt temalar
Duygular	ÇYG öğrencilere yönelik duygular ÇYG öğrenciler ile çalışmaya yönelik
Eğitim ortamı	Okul ortamına ilişkin görüşler Sınıf ortamına yönelik görüşler Ayrı eğitim-kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler
Öğretmen adaylarının eğitimi	Alınan teorik derslerden elde edilen deneyim Uygulama ile deneyim kazanma isteği

Not: ÇYG = Çoklu yetersizliği olan görmeyen.

## 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Başında ÇYG Öğrencilere ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

### 1.1. Duygular

**Tablo 2**

#### Duygular

Duygular		f
ÇYG öğrencilere yönelik duygular	Nötr	2
	Korku/bilinmezlik	4
ÇYG öğrenciler ile çalışmaya yönelik duygular	İstekli	3
	Tedirginlik	3

Not: ÇYG = Çoklu yetersizliği olan görmeyen.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk görüşme sonucunda öğretmenlik uygulamasına ve ÇYG öğrencilere yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygular içerisinde olduğu görülmektedir. Altı katılımcı ile yapılan ilk görüşme sonucunda 4 katılımcı ÇYG öğrencilere yönelik korkularının olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz duygu belirtenlerden K 2 “Bu sınıfta staj yapacağım söylendi ama girdim ben de tereddütteyim. Çok engelli bir birey gördüm ama o kadar değil yani halam o kadar ağır değil. Öğrenciyi ilk böyle gördüğümde daha ağırmiş gibi sandım. Biraz böyle sanki korktum gibi.” sözleriyle ifade ederken nötr duyguları olan, K 1 “Ne hissetmem gerektiğini tam bilmiyordum. Sadece sınıfa girdim ve izledim.” diyerek olumlu veya olumsuz bir duyguda bulunmamıştır. Bu temada dikkat çeken bir nokta ÇYG öğrencilere yönelik olumlu bir duygunun katılımcılar tarafından belirtilmemiş olmasıdır. Buna karşın ÇYG öğrencilerle çalışmaya yönelik 3 katılımcının olumlu yönde duygularının olduğu görülmektedir. Bu duygular genel olarak istekli olma şeklinde ifade edilmiştir. ÇYG öğrencilerden çekindiğini ancak çalışmaya istekli olduğunu K 2 şu şekilde ifade etmiştir; “Pek şanslı bir insan değilim ve ben geldiğimden beri çok engellilerle çalışmayı çok istiyordum. Ben çok mutlu oldum.” diyerek öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu yönde bir görüş belirtmiştir. Diğer katılımcı K 3 ise “Ben beklemiyordum ve düşünmüyordum. Ama sonra yani birden çalışmayı istedim. Ama böyle ilk heyecanlanıyorum hiç tecrübem yok.” şeklinde ÇYG öğrencilere karşı tedirginlik duyguları bile çalışmaya karşı istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasını ilk etapta istemediğini belirtmiştir. Bu temada tüm katılımcıların ÇYG öğrencilere karşı olumlu duygular hissetmedikleri görülse de üç katılımcının söz konusu öğrencilerle öğretmenlik uygulaması yapmak istedikleri anlaşılmaktadır.

### 1.2. Eğitim Ortamı

**Tablo 3**

#### Eğitim Ortamına Yönelik Görüşler

Görüşler		f
Okul ortamına ilişkin görüşler	Okul ortamını uygun bulan görüşleri	0
	Okul ortamını uygun bulmayan görüşler	6
Sınıf ortamına ilişkin görüşler	Sınıf ortamını uygun bulan görüşler	2
	Sınıf ortamını uygun bulmayan görüşler	4
Ayrı eğitim-kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler	Ayrı eğitim ortamını uygun bulanlar	4
	Kaynaştırma eğitim ortamını uygun bulanlar	2

Eğitim ortamı temasında ÇYG öğrencilerin eğitim aldıkları ortamla ilgili olarak görüşme sorularında sadece sınıf düzeyinde sorular olmasına karşın adaylar okul ortamına ilişkin de görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Tablo 3’te eğitim ortamına yönelik görüşlerin okul ortamı, sınıf ortamı ve kaynaştırma eğitim ortamı şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf ortamına yönelik görüşleri iki katılımcı tarafından uygun bulunurken, diğer dört katılımcı tarafından uygun bulunmamıştır. Sınıf ortamının uygunluğunu K 5 şu sözlerle ifade etmiştir: “Sınıfımız büyük bir sınıf. Biz dört kişiyiz beş kişiydik dörde düştük. Yani gerekli materyallerimizde var neler eklenebilir belki duvar farklı materyalle mevsim şeritleri ama biz daha çok şey dokunsal çalıştığımız için şu an pek bir eksik yok ama küçük şeyler eklenebilir.”

Sınıfı fiziksel yapı olarak uygun bulmuş fakat birkaç materyal eklenebileceğini belirtmiştir. K 2 ise sınıfın ÇYG öğrenciler için uygun olmadığını “Uygun olmadığını uygunsuzluğu olduğunu biliyoruz ama neyden aldığımız eğitim sonucu biliyoruz zaten. Bir oyun odası var oraya girmişiz penceresi yok bir şeyi yok. Işığ



açıyoruz falan karanlık bir yer. Sınıf sıralardayız mesela ben bu çocuğa bir şeyler yaptırmak istiyorum sınıfta o kadar küçük ki ayağa kalkması lazım. Bir de biz çok engelliler olduğu için sıra değil bizimkiler masa sandalye. Çocukların boyuna göre ayarlanmış masa ve sandalye. Biraz daha da büyük bunlara göre oraya çekmeye çalışıyorsun ayağa kaldırmaya çalışıyorsun olmuyor. İki adım atsan sınıf bitiyor zaten. Sürekli çocukları sandalye ve masada tutmak zorunda kalıyoruz. Bir oyun odasına gidebiliyoruz bir de kondisyon odasına gidebiliyoruz. Onun dışında sınıfın çok bir şeyi yok yani küçük.” sözleriyle ifade etmiştir. K 1 ise, “Aslında küçük bir sınıf... Dolap var öğretmen masası var sıralar var çocuklar mesela kalkmak istediklerinde illaki bir yerlere çarpıyorlar bunda da zorluk oluyor. Kapıyı ararken mesela orada bilgisayar masası var diyelim ki ona çarpıyor. Ya da diğer kapı tarafında çok yakın birbirine öğretmen masası var oraya çarpıyor. Ya sırasından kalkarken falan dolaba çarpabiliyor. Ya dolapla sıra arasında şöyle bir mesafe var kalktığı zaman çarpabiliyor. Bu açıdan hani sınıf ortamında onlar şey yaparken bağımsız hareket ederken zorlanabiliyorlar çarpabiliyorlar sürekli.” şeklindeki görüşlerini, K 2 ile benzer bir biçimde ifade etmiştir.

Sınıf ortamıyla ilgili görüşlerin farklılık göstermesi her sınıfın birbirinden farklı olmasına bağlı olabildiği düşünülmektedir. Çünkü ÇYG öğrencilerinin bulunduğu sınıflarının belli bir standart bulunmamaktadır. Bu nedenle de sınıf ortamı, bir katılımcı için uygun bulunurken başka bir katılımcı tarafından uygun görülmemektedir. Bu nedenle katılımcıların sınıf ortamını uygun bulup bulmamasından daha çok sınıf ortamı ile ilgili verdikleri önerilere dikkat çekilmiştir.

Tablo 3’ te gördüğümüz diğer bir başlık da okul ortamına dair görüşlerdir. Burada da sınıf ortamı ile ilgili belirtilen görüşlerden farklı olarak altı katılımcı da olumsuz görüş bildirerek okul ortamının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Okulun fiziki yapısının uygun olmadığını K 1 “Mesela Selebral Palsili bir öğrenci merdiven çıkarken zorlanıyor. İkinci katta sınıf mesela lavaboya çıkarken zorlanıyor. Sınıf öğretmeni çıkartıyor ya da ben yemeğe indirirken inerken çok sıkıntı yaşamıyorum ben belki ama çıkarken çok sıkıntı yaşadığını duyuyorum hani ben hiç çıkarmadım daha ama öyle de bir sıkıntı var.” sözleriyle ifade ederken K 4 “Çok engelli çocuklar için de mesela onların kendine ait bir alanları yok diye düşünüyorum. Zaten kapıda anneleri var tamam teneffüsüm var teneffüste bir yere hani bir şey yok boş geçiyor gibi. Hani o ortam işte koridor şeyi herkes birbirine çarpıyor. Fiziksel olarak pek güzel değil bence.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer dört katılımcı da bu görüşlere benzer bir şekilde okulun ÇYG öğrenciler için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Eğitim ortamıyla ilgili diğer bir başlık olarak ÇYG öğrencilerin, kaynaştırma veya ayrı eğitim ortamlarında eğitim almasına yönelik görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrı eğitim ortamında öğrenciler görme engelliler okullarında onlara ayrılan özel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Kaynaştırma eğitiminde ise normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda yarı zamanlı veya tam zamanlı kaynaştırma şeklinde eğitim verilmektedir. Türkiye’de daha çok hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırma eğitimi alırken, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrenciler ayrı eğitim ortamlarında eğitim almaktadırlar. Buna bağlı olarak katılımcıların ÇYG öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Genel olarak katılımcılar ÇYG sınıflarında bulunan fakat yetersizlik düzeyleri diğerlerine göre daha hafif olan öğrencilerin kaynaştırma alabileceğini savunurken K 4 düşüncelerini “Kaynaştırma da olsalar ya da görmelerini çok iyi kullanan çocuklar. Hani ben onlarla çizgi çalışması yapıyorum boyama çalışması yapıyorum şekilleri tanıyorlar. Yani kaynaştırmada olsalar bence daha yararlı olacak onlar için. Ben hani okuma yazmada bile geciktiklerini düşünüyorum mesela. Okuma yok hani belki yazma daha zor ama en azından şu an okuyabileceklerini düşünüyorum harfleri tanıyabileceklerini düşünüyorum iki öğrenci için...” şeklinde, K 3 ise “Yani şu an için evet. Sabah gelip öğleden sonra gidiyorlar. Yatılı kalmaları da çok gerektirdiğini düşünmüyorum şu açıdan yani zaten iki öğrencinin performansı çok iyi olduğu için onlar normal okula geliyor gibiler...” sözleriyle ifade etmişlerdir.

### 1.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimi

**Tablo 4**

*Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitimlere İlişkin Görüşler*

Eğitim	f
Teorik derslerde edinilen bilgilerin yararlı olması	6
ÇYG öğrencilerle uygulama yaparak deneyim kazanma isteği	6

Not: ÇYG = Çoklu yetersizliği olan görmeyen.

Öğretmen adaylarının eğitimi teması altında katılımcıların öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce ÇYG öğrencilere yönelik aldıkları teorik derslerden elde ettikleri deneyime ilişkin görüşleri ve bu öğrencilerle çalışarak öğretmenlik uygulaması süresince deneyim kazanma isteklerine yönelik görüşleri karşımıza çıkmaktadır (Tablo 4). Alınan derslerle ilgili olarak K 6 “Çok engelliler dersi vardı biri o oldu. Başka öz bakım dersinde de

bunlara çok değinmiştik. Çocuğu bağımsızlığa ulaştırma konusunda. Mesela davranış dersinde bunlarla ilgili çok fikir oluştuğunu düşünüyorum. Yani evet mesela staja gittiğimizde çocuğun davranışında bunların çok işime yaradığını düşünüyorum. Çocuk bunu niye yapıyor bir şeyden mi kaçınıyor bir şey mi istiyor hani bunu algılamada faydası olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle lisans boyunca aldığı derslerin kendisi için önemli bir deneyim sağladığını belirtmektedir. K 2 ise “Ve geçen yıl davranış dersinde hocamız dersi verirken bunların hepsini stajda kullanacaksınız diye tekrar tekrar üzerinden geçiyordu. Daha sonra çok engelliler dersini aldık. Onun dışında tüm dersler içerisinde zaten öğrencilere karşı tutumlarımız nasıl olması gerektiği onları kaynaştırma olması iletişimi bunlara yönelik zaten her derste ufak tefek şeyler mutlaka konuşuyoruz.” diyerek lisans boyunca aldığı derslerin kendisi ve öğretmenlik uygulaması için önemli görmektedir.

Diğer katılımcılar da lisans boyunca aldıkları derslerin öğretmenlik uygulaması için kendilerini destekleyeceklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının eğitimi teması altında dikkat çeken en önemli ayrıntının katılımcıların tamamı tarafından ÇYG öğrencilerle çalışarak en zoru görme isteği ve düşüncesi olduğu söylenilebilir. Katılımcılar bu tür yetersizliği olan öğrencilerle deneyim kazanırlarsa tek veya hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerle daha rahat çalışabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca bu deneyimi kazanırken tecrübeli öğretmenlerin ve üniversitedeki uygulamadan sorumlu akademisyenlerin önerileri ve geri bildirimleri sayesinde ÇYG öğrencilerle ilgili daha tecrübeli olacaklarını düşünmektedirler. Bu görüşlerini K 5 “Gördüm ki okuldan sonra karşılaşma imkânım yüksek. İlk karşılaşmamda yanımda bilen insanların tepkisini görmek istedim. Yani hocanın tepkisini asistanın tepkisini oradaki öğretmenin tepkisini görmek istedim onlara karşı. Ben görme engellilerle çalıştım onlarla kil yaptık pek zorlanmadım bunu yapabilirim diye düşündüm. Ama diğerlerini hiç karşılaşmadığım için daha profesyonel insanların yanında karşılaşmak istedim.” sözleriyle ifade etmiştir.

## 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sonunda ÇYG Öğrencilere ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

### 2.1. Duygular

Tablo 5

Duygular

Duygular	f	
ÇYG öğrencilere yönelik duygular	Mutluluk	6
	Nötr	0
	Korku, bilinmezlik	0
ÇYG öğrenciler ile çalışmaya yönelik duygular	İstekli	6
	Tedirginlik	0

Not: ÇYG = Çoklu yetersizliği olan görmeyen.

Tablo 5’i incelediğimizde katılımcıların duyguları ilk görüşmede olduğu gibi ÇYG öğrencilere yönelik ve öğrenciler ile çalışmaya yönelik olmak üzere iki başlığa ayrılmaktadır. Son görüşmede katılımcıların hepsi ÇYG öğrencileri çok sevdiğini, onlarla çalışmaktan, onlara bir şeyler öğretmekten çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. K 2 bu duygularını, “Dönemin başında da demiştim zaten ilk sınıfa geldiğimde bir ürkmüştüm korkmuştum ama beklediğimden çok daha fazlası çıktı hani hiç beklediğim gibi çıkmadı. Çocukların öğrenmesi potansiyeli çok çok yüksek yani... Veremeyeceğimizi düşündüğümüz şeyleri bile öğrenebiliyorlar.” sözleriyle ifade ederken, K 3 “İlk bir ortama girdiğimdeki görüşümüz ile sonraki aynı olmuyor. Dediğim gibi ben ilk işte çok çekiniyordum. Yanlış bir şey yapar mıyım kaygısı vardı. İlk defa karşılaşıyorum böyle bir durumla. Öncesinde de hiçbir yaşantım olmamıştı. Ama sonra o kadar alıştım ki yani biz onların tepkilerini biliyoruz. Onlar bizi artık tanıyorlar. Yani nasıl desem ve daha çok öğrenebileceklerini yani kısıtlı olacağını düşünürdüm. Sonra bir şey öğretiyoruz öğreniyor. Böyle birden farkındalık oluşuyor bizde. Ben yani öğrenme durumlarına karşı diyelim tutumum değişti. İlk bir de bizimle olan iletişimleri yani hep böyle bir uzak kalacaktım gibi gelmişti bana. Ama şimdi yani doğru bir şekilde iletişime geçildiğinde sorun olmayacağını düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Diğer dört katılımcı da aynı şekilde bu çocuklarla çalışmanın kendilerini çok mutlu ettiğini belirtmişlerdir. ÇYG öğretmenlik uygulamasına yönelik ise altı katılımcı da bu sınıflarda uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu, bu uygulamanın kendilerine öğretmenlik becerileri açısından çok şey kattıklarını belirtmişlerdir. K 1, “Yani zor olduğunu fark ettim. Zor ama şey ufakta olsa bir şey başardığın zaman daha mutlu oluyorsun. Belki hani bir çaba istiyor gerçekten çaba istiyor. Bir de hani geri bildirim daha geç olduğu için insan biraz daha kolay yalabiliyor ama yılmazsan devam edersen gerçekten mutlu ediyor ama zor.” sözleriyle bu sınıflar da staj yapmanın mutluluk veren bir yanı olmasının yanı sıra zorlulardan da bahsetmiştir. K 4 ise “Burada istiyordum ve bana kurada çıkmamıştı çok engelliler. Kendim değiştirmiştim arkadaşım. Pişmanlık yaşamadım bununla ilgili yani



niye çok engellileri seçtim diye. Hatta çoğu zaman sınıfta rahat olduğumu da düşünüyorum öğrencilerle iletişim yaklaşma konusunda da. Rahat olduğumu düşünüyorum ve bana çok şey kattığını da düşünüyorum farklı bir sınıf olarak. Hani hiç böyle bir deneyimim yoktu yani hiç pişmanlık yaşamadım bu açıdan ya da tabii ki zorlukları da vardı süreç içerisinde. Ama bana çok şey kattığını düşünüyorum.” sözleriyle K 1 ile aynı düşünceleri paylaştığı görülmektedir.

## 2.2. Eğitim Ortamı

**Tablo 6**

### *Eğitim Ortamına Yönelik Görüşler*

Görüşler		f
Okul ortamına ilişkin görüşler	Okul ortamını uygun bulan görüşleri	0
	Okul ortamını uygun bulmayan görüşler	6
Sınıf ortamına ilişkin görüşler	Sınıf ortamını uygun bulan görüşler	0
	Sınıf ortamını uygun bulmayan görüşler	6
Ayrı eğitim-kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler	Ayrı eğitim ortamını uygun bulanlar	3
	Kaynaştırma eğitim ortamını uygun bulanlar	3

Tablo 6’yı incelediğimizde okul ortamına ve sınıf ortamına yönelik olumlu görüş bulunmadığını görmekteyiz. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sonunda yapılan görüşmede okulun ve sınıfın fiziki yapısının ve olanaklarının ÇYG öğrenciler için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda K 2 sınıfın uygun olmadığını, “Sınıfların küçük olması. Çünkü çok iç içeyiz özellikle bizim sınıfta okulun en küçük sınıfıymış özel eğitim sınıfı olarak. Hani aramızdaki mesafe bu iki öğrenci yan yana ikisini aynı anda idare edebilmek için de yan yana alıyorum mesela. Diğeri tek. Dediğim gibi birbirlerinin seslerinden de rahatsız olmaya başlayınca problem davranış sergileyip üçü aynı anda o anda zorlandığımız idare etmekte zorlandığımız oluyor.” sözleriyle ifade ederken K 3, “Şöyle bir şey var bizim geniş bir sınıfımız var. Biz şimdi sabah toplantıları mesela yapıyoruz. Mesela çocukların iletişimi açısından bizde bir halka olabilirdik yerde sınıfın zeminini kolay kullanabilirdik. Hani hep çocuklar sırada oturuyor yani. Bu şekilde her şeyi sırada yapıyoruz. Mesela bazı öğretmenlerin sırada olmaması gerekiyor daha farklı bir konumda. Hani öyle bir yetersizliği var. Gerisinde ferah bir sınıfımız var rahatça işlerimizi yapabiliyoruz. Bir de mesela ben çalışıyorum öğrencimle diğer arkadaşımda öğrencisiyle çalışıyor bir karmaşa oluyor. Hani sınıfların böyle bir şeyi var. Hani çocuk etkileenebiliyor. Gidiyor öbür öğretmenin söylediğine cevap veriyor. Orada öğretim bir kesintiye uğruyor.” şeklinde sınıfın farklı olanaklara sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

ÇYG öğrencilerin kaynaştırma veya ayrı eğitim ortamında eğitim almaları gerektiği ile ilgili olarak kaynaştırma eğitiminin kurallarına uygun olarak yapılması dâhilinde bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alabileceğini ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. ÇYG öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almaları ile sosyal anlamda gelişebileceklerini, iletişim becerilerinin artabileceğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerini K 1 “Diğer çocuklarla da hani kendilerine ait zamanları olduğu derslerini yaptığı bir şey olabilir yarı zamanlı. Diğer sosyal aktivitelerde bazı derslerde resim dersinde müzik dersinde normal akranları ile ya da o okulun görme engellileri ile aynı ortamda olabilir diye düşünüyorum.” sözleriyle ifade ederken K 3, “Şimdi gönül isterdi ki kaynaştırma olsun. Ama hani zaten oturmamış bir kaynaştırma sistemi var. Tek engelli bir öğrenci için zorken bizim çocuklarımız gerçekten zor. Hani onlar için ayrı eğitim ortamları yine mesela ayrı bir okul olabilir ama işte demin sınıfta bahsettiğimiz yine düzenlemeler yapılabilir.” diyerek ÇYG öğrencilerin ayrı bir eğitim ortamında fakat daha düzenli sınıflarda eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir.

## 2.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimi

**Tablo 7**

### *Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitimlere İlişkin Görüşler*

Eğitim	f
Alınan teorik derslerden edilen deneyim	6
ÇYG öğrencilerle uygulama yaparak deneyim kazanma isteği	6

Not: ÇYG = Çoklu yetersizliği olan görmeyen.

Tabloyu 7’yi incelediğimizde ilk görüşmeden elde edilen bulgular ile farklılaşmadığını görmekteyiz. Katılımcıların hepsi ilk görüşmede alınan teorik derslerin onlara deneyim sağladığını ve çok işlerine yarayacaklarını ifade etmişlerdir. Son görüşmede de alınan teorik derslerin deneyim sağladığı konusunda düşünceleri devam etse de ufak bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler teorik derslerin ÇYG öğrenciler ile çalışma

konusunda yetersiz kaldığını, derslerin kapsamının genişletilerek bu öğrencilerle çalışmaya daha donanımlı başlamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda K 6 “ÇYG öğrencileri daha çok tanıyabileceğimiz hatta öğretmenlik uygulamasına geçmeden onları gözlemleme fırsatımız olsa mesela, derslerde bu öğrencilere akademik becerileri nasıl öğreteceğimizle ilgili daha çok ders olsa...” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Katılımcıların yine hepsi ÇYG öğretmenlik uygulamasını zor olarak görseler de deneyim kazanmak açısından iyi bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasından sonra da bu görüşleri değişmemiş, uygulama sürecinin kendileri için iyi bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerini K 4, “Pişmanlık yaşamadım bununla ilgili yani niye çok engellileri seçtim diye. Hatta çoğu zaman sınıfta rahat olduğumu da düşünüyorum öğrencilerle iletişim yaklaşma konusunda da. Rahat olduğumu düşünüyorum ve bana çok şey kattığını da düşünüyorum farklı bir sınıf olarak. Hani hiç böyle bir deneyimim yoktu yani hiç pişmanlık yaşamadım bu açıdan ya da tabii ki zorlukları da vardı süreç içerisinde. Ama bana çok şey kattığını düşünüyorum.” sözleriyle ifade ederken K 3 “Ya ilk çok engelliler olarak düşünmüyordum. Sonra hani işte staja gittik. Yani bana şöyle bir karşılaştırma yapıyorum. Sadece görme engelli öğrencilerden daha çok şey katıyor. Yani şöyle ifade edeyim yanlış olmasın biz en kötü durumu görüyoruz. Diğerlerine zaten uyarılama rahat. En zorunu görüyoruz hani o benim için daha çok bir deneyim olduğunu düşünüyorum. Yani diğer öğrencilerle daha kolay çalışırım. Ama çok engellilerde bana daha çok deneyim kattığını düşünüyorum.” sözleriyle deneyim kazandığını belirtmiştir.

### **3.Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Başında ve Sonundaki ÇYG Öğrencilere ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerinin Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Katılımcıların görüşme bulguları karşılaştırılıp incelendiği zaman öğretmenlik uygulamasına başlamadan önceki görüşleri ile öğretmenlik uygulaması sonundaki görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle ÇYG öğrencilere yönelik duygular temasında altı katılımcıdan 4’ü olumsuz duygular, 2’si tam olarak bir şey hissetmediğini belirtirken, uygulama bittikten sonra altı katılımcının tamamı olumlu duygular hissettiklerini, ilk baştaki duyguların tamamının değiştiğini belirtmişlerdir. K 2, “Zaten onu açıkçası birinci dönem fikrim değişmişti. Hani staja başladıktan çok da uzun sürmedi fikrimin değişmesi. Belki de beklentimi çok düşük tuttum veya sınıfa ilk girdiğimde gerçekten tedirgindim. Çünkü çok engellilerle hiç çalışmadım. Hiç yan yana gelmedim. O yüzden tedirgindim. Ama mükemmel hiç o anlamda kesinlikle daha fazlasını öğreniyorlar.” sözleriyle söz konusu öğrencilere yönelik fikrinin değiştiğini belirtmiştir.

Tüm katılımcılar öğrencilerle geçirmiş oldukları olumlu yaşantıları anlatarak düşündüklerinden çok farklı öğrenciler olduklarını belirtmişlerdir. Eğitim ortamı teması ile ilgili olarak ise başlangıçta sınıf ortamının fiziksel yapısıyla ilgili iki katılımcı olumlu görüşler belirtirken, son görüşmede 6 katılımcı da olumsuz görüş belirterek sınıfın fiziki yapısının ÇYG öğrenciler için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşle ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim yılı boyunca edindikleri deneyimin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları uygulama sonunda okulun ve sınıfın fiziki yapısına daha eleştirel gözle bakabildikleri gözlemlenmiştir. Bu görüşlere örnek olarak K 5, “Ya mesela bizim sınıf geniş diğer sınıflara göre ama. Bakıyorum kutu gibi sınıflar var. Ve hani biz oturup bir minder etkinliği yapamıyoruz. Ya da ne biliyim hani bir evcilik oynamak istesek mesela çocuklarla ki müsait çocuklar var buna. Mesela ben en son öğretimde paraların öğretimini yaptım. Bir köşeyi kırtasiye bir köşeyi bakkal yapmak istedim ama şey oluyor yani bir tikanıyorsunuz anlatabiliyor muyum? Bir kere geniş değil. Işıklandırmalar uygun değil. Ondan sonra ve her sınıfın bence ayırt edici bir uyarana sahip olması lazım yani mesela sınıf giriş kapısı” şeklinde öğretim yılı sonunda önerilerini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitimi teması altında ise aldıkları teorik derslerin ilk görüşmede düşündükleri gibi son görüşmede de çok faydası olduğunu ancak uygulama ile desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi ilk görüşmede deneyim kazanmada yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yararlı olduğunu olabileceğini belirtirken son görüşmede de aynı yönde fikirlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının deneyim kazanmak açısından yararlı olduğunu belirtirken mezun olduktan sonra da her türlü yetersizliğe sahip öğrenciyle çalışabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerini K 4, “Pişmanlık yaşamadım bununla ilgili yani niye çok engellileri seçtim diye. Hatta çoğu zaman sınıfta rahat olduğumu da düşünüyorum öğrencilerle iletişim yaklaşma konusunda da. Rahat olduğumu düşünüyorum ve bana çok şey kattığını da düşünüyorum farklı bir sınıf olarak. Hani hiç böyle bir deneyimim yoktu yani hiç pişmanlık yaşamadım bu açıdan ya da tabii ki zorlukları da vardı süreç içerisinde. Ama bana çok şey kattığını düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken K 3, “Ya ilk çok engelliler olarak düşünmüyordum. Sonra hani işte staja gittik. Yani bana şöyle bir karşılaştırma yapıyorum. Sadece görme engelli öğrencilerden daha çok şey katıyor. Yani şöyle ifade edeyim yanlış olmasın biz en kötü durumu görüyoruz. Diğerlerine zaten uyarılama rahat. En zorunu görüyoruz hani o benim için daha çok bir deneyim olduğunu düşünüyorum. Yani diğer öğrencilerle daha kolay çalışırım. Ama çok engellilerde bana daha çok deneyim kattığını düşünüyorum.” sözleriyle deneyim kazandığını belirtmiştir.

### Tartışma

Bu çalışmada ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretim yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini ve bu görüşler arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla her öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulaması öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere iki defa görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulguları incelediğimizde genel anlamda ÇYG öğrencilerin sınıflarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının katılımcıların ÇYG öğrencilere ve eğitimlerine ilişkin görüşlerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir.

Duygular teması incelendiğinde öğretmenlik uygulaması başında katılımcıların bazılarının olumsuz duyguları olmasına karşın, öğretmenlik uygulaması sonunda katılımcıların tümü olumlu duyguları olduğunu belirtmişlerdir. ÇYG öğrencilere yönelik olumsuz duyguların olumlu yönde değişmesinin bu sınıflarda yaşadıkları deneyim ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira katılımcılar da bu değişimin ÇYG çocukları tanımaları ve onlarla kazandıkları yaşantıların sonucu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Chalmers ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada da ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin; öğrenci özelliklerine yeterince hakim olmamalarının çalışma şartlarını zorlaştırdığı ve öğrencilerle etkileşim kurmada güçlük yaşamalarına sebep olduğu ortaya konulmuştur. Aynı çalışma yetersiz materyal, yetersiz personel, yetersiz fiziki ortam gibi sebeplerin de öğretmenlerin, ÇYG öğrenciler ile çalışırken zorlanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar sınıf ortamlarının ÇYG öğrencilerin eğitimlerine uygun olmadığını bu nedenle bazı becerileri öğrencilerle çalışmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması süresince eğitim ortamlarına yönelik görüşleri değişen katılımcılar, deneyim kazandıkça sınıf düzenini sağlama, sınıfı öğrencilerin özelliklerine göre dizayn etme noktasında görüşlerinde olumlu yönde değişiklik kaydetmişlerdir. İlk görüşmede katılımcılar fiziksel ortama ilişkin derinlemesine bir görüş belirtmemişken öğretmenlik uygulaması sonunda yapılan görüşmede uygulama yaptıkları sınıflara daha eleştirel gözle bakabilmişlerdir. Bu görüş değişikliği kazandıkları deneyimin olumlu bir etkisi olarak yorumlanabilir. Katılımcılar, son görüşmede öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun sıraların, rahat konumlandırabilmek için minder ve koltukların, çocukların özelliklerine uygun materyallerin olması gerektiğini dile getirmiştir. Şafak (2018) da ÇYG öğrencilerin yer aldığı sınıflarda büyük/küçük grup eğitimi yapabilmeye olanak tanıyacak portatif sıralar, öğrencilerin ilgi alanlarına göre dizayn edilmiş ve dinlenmesini sağlayacak kişisel alanların bulunmasının, çocukların gelişimine katkı sağlayacağı gibi, sınıf yönetimini de kolaylaştırabileceğini dile getirmiştir.

Katılımcılar, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim teması altında genel anlamda aldıkları teorik derslerin uygulamaya katkı sağladığını ancak ÇYG öğrenciler ile yapılacak gözlem ve uygulama deneyimlerinin zenginleştirilmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir. Benzer sonuçlara Adıgüzel ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış ve bu çalışma sonucunda özel eğitim lisans programlarında ağır ve çoklu yetersizliğe yönelik derslerin sayılarının artırılması ve teorik derslerin uygulamalarla desteklenmesi önerilmiştir. Dedeoğlu ve diğerlerinin (2004) yaptığı çalışma da benzer şekilde özel eğitim programı lisans öğrencilerinin aldıkları derslerde uygulamaların yetersiz olduğu, teorik bilgilerin uygulamada somutlaştırılmadığı için hızlı bir şekilde unutulduğu, bu durumun önüne geçmek için de derslerin olabildiğince uygulamaya dayalı yapılması ve uygulama süresinin artırılması yönünde görüşler belirtildiği çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Özel eğitim öğretmenliğinden mezun olan her öğretmen adayı mesleğe başladıktan sonra ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocuklarla, bir kısım öğretmen adayı da ÇYG çocuklarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle ÇYG öğretmenlik uygulaması olmasa da tüm teorik derslerin bu yönde zenginleştirilerek tüm özel eğitim öğretmen adayları tarafından bu derslerin alınması önerilmektedir.

Horrocks (2010) tarafından yürütülen çalışmada, ÇYG öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, sınıf içerisindeki performanslarının artması için hizmet içi eğitim almaları gerektiği, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ÇYG öğrencilere daha nitelikli bir eğitim öğretim yaşantısı sunduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da katılımcıların öğretmenlik uygulaması başında ve sonunda belirttikleri görüşleri doğrultusunda, uygulamanın ve teorik derslerin önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda hali hazırda ÇYG öğrenciler ile çalışan ve onların eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin nitelikli ve uygulamaya dönük bir hizmet içi eğitim ile desteklenmeleri önemli görülmekte ve önerilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere dijital ortamda sunulabilecek bilgi ve uygulamaya dönük materyallerin hazırlanması, hali hazırda alanda çalışan öğretmenlerin erişimine sunulması da işe yarar olabilecek bir uygulama olarak görülmektedir. Öğretmenler, uzaktan ya da yüz yüze yaşantılarla alacakları hizmet içi eğitimlerle birlikte onlara rehberlik eden lider özel eğitim öğretmenleri aracılığı ile de ÇYG öğrencilerle olan eğitim yaşantılarını iyileştirebilirler. Collins ve diğerleri

(2017), lider öğretmenlerin aileler, mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenleri gibi birçok paydaşa yönelik destek sağlayıcı ve rehberlik edici rolleri üstlenebileceklerini belirtmiştir. Bu kapsamda ÇYG öğrenciler ile hizmet öncesi dönemde çalışma deneyimi fırsatı bulan öğretmenlerin lider özel eğitim öğretmenliği kapsamında alan meslektaşlarına katkı sunabileceği de düşünülmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları özel eğitim programı 6. yarıyılında ÇYG öğrencilerin eğitimlerine yönelik iki kredilik bir seçmeli dersi uzaktan almışlardır. Katılımcılar özel eğitim programında, 4. yarıyıl gözlem dersi ve 6. yarıyılında bulunan kurum deneyimi derslerini pandemi sebebiyle uzaktan almışlar, yetersizliği olan öğrencilerle karşılaşma ve deneyim edinme fırsatı bulamamışlardır. Bu çalışmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda daha fazla deneyim ve uygulama fırsatının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yeni yapılandırılacak özel eğitim öğretmenlik programlarının deneyim ve uygulamaya yönelik ders içeriklerini artırılması, özellikle çoklu yetersizliğe yönelik ders(ler)e programda yer verilmesi önerilmektedir.

Yapılan bu çalışma ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden altı öğretmen adayının uygulama öğretim yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşleri ile sınırlıdır. Bu çalışmada devam eden öğretmenlik uygulaması sürecinde her hangi bir müdahale yapılmamıştır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda öğretmen adaylarına verilen öğretmenlik uygulaması dersinde yapılacak düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretmen adaylarının görüşleri ve öğretmenlik becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar planlanabilir. Sonuç olarak ÇYG öğrencilerin sınıflarında uygulamaya devam eden öğretmen adaylarının uygulama öğretim yılı başında ve sonunda bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, bu nedenle ÇYG öğrencilerle uygulama deneyimlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Bu çalışmada görüşme sorularının hazırlanması ve görüşmelerin yapılması üç yazar tarafından ortak olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın raporlanmasında da üç yazar eşit düzeyde katkıda bulunmuştur.

#### **Teşekkür**

Yazarlar, makalenin İngilizce redaksiyonu için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür etmektedir.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, S., Kızır, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies* 9(2), 127- 139. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6213>
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması* (Tez Numarası: 263743) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi* (Tez Numarası: 773304) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- 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>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Chalmers, S. E., Carter, M., Clayton, M., & Hook, J. (1998). Education of students with high support needs: Teachers' perceptions of possible best practices, report implementation and training needs. *Australasian Journal of Special Education*, 22(2), 76-94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1030011980220203>
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Pearson Education.
- Collins, B. C., Leahy, M. M., & Ault, M. J. (2017). Guidelines for becoming a teacher leader in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/8756870517732038>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publishing.
- Dedeoğlu, S., Durali, 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](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074)
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33895/375262>
- Devrim-Dayı, E. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretim ile sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin etkililiği, verimliliği, sürekliliğe ve genellemeye olan etkileri* (Tez Numarası: 278407) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15573/15573.pdf?sequence=1>
- 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), 1-24.
- Forlin, C., Fogarty, G., & Carroll, A. (1999). Validation of the factor structure of the interactions with disabled persons scale. *Australian Journal of Psychology*, 51(1), 50-55. <https://doi.org/10.1080/00049539908255334>




- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Eds.; 1. baskı). Anı. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2011)
- Gregory, D. (1997). Before and after the Americans with Disabilities Act: An analysis of attitude and knowledge of undergraduate music majors. *Journal of Music Therapy*, 24(2), 119-128. <https://doi.org/10.1093/jmt/34.2.119>
- Hasting, R., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special needs courses have any impact on student teacher's perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1996.tb00965.x>
- Horrocks, E. L. (2010). *The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals with profound multiple disabilities* [Doctoral dissertation, Utah State University]. <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1583&context=etd>.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2004). <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i>
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. The Council for Exceptional Children.
- 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. <https://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/49-published.pdf>
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Educational Science*, 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Joanna, K. (2006). Looking for predictions of attitudes towards mainstreaming of exceptional children. *Special Education*, 1(14), 67-75. <https://discovery.ebsco.com/c/orz54z/viewer/pdf/ywmg6djuf>
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1), 34-39. <https://doi.org/10.1177/001440298104800105>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009).
- O'reilly, M. F. (1992). *An analysis of supervision procedures to teach systematic instruction competencies to special education student teachers* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign]. <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/20085>
- Özyürek, M. (1987). A proposal for definition, prevalence and education of the multiple handicapped children in Turkey. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 113-122.
- 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/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In Borkowski, N. (Ed.), *Organizational behavior in health care* (pp. 43-76). Jones and Bartlett Publishers.
- Şahbaz, Ü. (2011). The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 580-585. [https://www.researchgate.net/publication/267772116\\_The\\_effectiveness\\_of\\_inservice\\_training\\_for\\_school\\_counselors\\_on\\_the\\_inclusion\\_of\\_students\\_with\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/267772116_The_effectiveness_of_inservice_training_for_school_counselors_on_the_inclusion_of_students_with_disabilities)
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 641107) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*. Vize Yayıncılık.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 768-779. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347479>
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson Prentice Hall.
- Tüfekçi, S. (1999). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,(Özel Sayı), 211-216. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/754/1025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Pearson.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 297-306. <https://hdl.handle.net/20.500.12491/400>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/0034654307400325>



## Pre-Service Teachers' Views on Multiple Disabilities and Visual Impairment

Pınar Demiryürek <sup>1</sup>

Hatice Cansu Bilgiç <sup>2</sup>

Pınar Şafak <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** The study aims to determine whether there are any changes in the perceptions of final year pre-service special education teachers towards students with Multiple Disabilities and Visual Impairment (MDVI) and their education as a result of their teaching practice with these students.

**Method:** The study conducted through semi-structured interviews under qualitative research methods involved four female and two male pre-service teachers who were purposively selected according to the criterion sampling method and who were studying in the Visual Impairments Teaching Programme and continue their teaching practice with MDVI students. The data of the study were collected through semi-structured interviews. The data were collected before and after the teaching practice and analysed using the content analysis method.

**Findings:** In the light of the findings obtained, it is observed that the teaching practice with students with MDVI has a positive impact on the pre-service teachers' perceptions of students with MDVI and their education. After the practice, all participants had positive experiences with students with MDVI. The pre-service teachers have critically examined the physical structure of the school and the classroom after the practice; therefore, in the theme of the educational environment, while initially, two participants found the physical structure of the classroom positive, in the final interview all participants stated that it was not suitable. In the theme of pre-service teacher education, it was expressed that theoretical courses were useful but needed to be supported by practice. Participants stated that teaching practice with students with MDVI was beneficial in terms of gaining experience and that they would be able to work with students with all types of disabilities after graduation.

**Discussion:** This study examines the pre-service teachers' views towards students with MDVI and their education and shows that they change positively during the year of teaching practice. The pre-service teachers stated that their feelings and views about the educational environment changed positively as they gained experience. Participants emphasised the need to enrich special education curriculum by increasing the focus on practice and experience in course content. In addition, it was noted that in-service training and digital materials could help teachers to provide quality education.

**Keywords:** Severe and multiple disabilities, education of multiple disabilities and visual impairment, special education, teaching practice, pre-service training.

*To cite:* Demiryürek, P., Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2023). Pre-service teachers' views on multiple disabilities and visual impairment. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(3), 361-374. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1200560>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist., Gazi University, E-mail: ulger@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1035-5246>

<sup>2</sup>Res. Assist, Gazi University, E-mail: haticecansuyilmaz@gmail.com, orcid no: <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

<sup>3</sup>Assoc. Prof., Gazi University, E-mail: apinar@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3386-9816>

### Introduction

People with severe disabilities are defined by The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH), a civil rights organisation, as people of all ages who require extensive and ongoing support to participate in integrated community life and achieve the quality of life experienced by people with mild or no disabilities (Collins, 2007; Şafak, 2018; Turnbull et al., 2004). Multiple disabilities are classified as a condition within the range of severe disabilities (Westling & Fox, 2009), and individuals affected by multiple disabilities are defined as those affected by more than one type of disability and are unable to benefit from programmes developed for a single disability (Şafak, 2018). In this context, individuals affected by visual and additional disabilities are also included in the classification of multiple disabilities and are referred to as individuals with Multiple Disabilities and Visual Impairment (MDVI). Persons with MDVI may experience severe limitations as a result of their disabilities and may also be included in the group of persons with severe disabilities. Sources that define severe and multiple disabilities state that these individuals cannot be placed in special education programmes that are designed for a single type of disability, and also mention the need for specially trained staff, adapted programmes, and/or instructional materials to achieve success (Individual with Disabilities Educational Act [IDEA], 2011; Özyürek, 1987). In line with this, teachers working with students with MDVI need to be specially trained to meet the needs of these individuals.

A good teacher education programme should aim not only to equip preservice teachers with theoretical knowledge and skills but also enable them to demonstrate their knowledge and skills in the best possible way (Devrim-Dayı, 2009; O'Reilly, 1992; Özyürek, 2008). The provision of practical courses and theoretical knowledge together is of great importance in preparing preservice teachers for the profession. Teaching practice courses, which are taken by preservice teachers to develop their professional competence and to interpret and transfer the methods, techniques, and materials specific to their field to students, are at the forefront of the application of professional education (Değirmençay & Kasap, 2013). Through this practice, preservice teachers who acquire sustained learning have the opportunity to recognise, evaluate, and apply a variety of professional knowledge according to the characteristics of the students. While theoretical courses are important in terms of developing a perspective and positive attitude towards the group in which preservice teachers will work, the opportunity to work one-on-one with students also has a positive impact on teacher attitudes. In particular, variables such as the frequency, intensity, and duration of interactions with the attitude object (pupils) are said to have a significant impact on attitudes (Jones, 1984). As in other groups, it has been observed that the theoretical knowledge provided and the practices carried out for preservice teachers working with students with disabilities are effective in developing a positive attitude towards students with disabilities (Arslan, 2010; Joanna, 2006; Larrivee, 1981; Şahbaz, 2011). In his research, Tüfekçi (1999) emphasises that the teaching practice course brings about significant changes in the attitudes and behaviours of preservice teachers and that all activities carried out during a teaching period in the placement schools should be included in this course. Interacting with people with disabilities is an important factor in changing attitudes towards them; however, it has been found that using both theory and practice courses together has a much more positive effect on attitudes towards people with disabilities (Forlin et al., 1999; Gregory, 1997; Hasting et al., 1996). It is well known that attitudes are acquired through knowledge and experience and transformed into behaviour (Pickens, 2005). Consequently, the role of interaction in the formation of attitudes towards an event, person, or object is considered important (Selçuk, 1997; Şahin & Bekir, 2016). Therefore, for preservice teachers who will work with students with MDVI, interaction with students in conjunction with the theoretical courses they attend will ensure that their attitudes towards students are more realistic.

In Turkey, special education teacher training programmes aim to provide preservice teachers with 8 hours of teaching experience per week in classrooms with students with disabilities during the final year of study through the teaching practice course offered in the final year. However, not every special education preservice teacher has the opportunity to gain experience with students with severe or multiple disabilities, particularly students with MDVI. Teachers' attitudes are known to be influenced by the level of disability of their students (Campbell et al., 2003). The theoretical knowledge provided to special education preservice teachers during their undergraduate education and the teaching practice in their final year is expected to help develop positive attitudes towards the students with disabilities (Alptekin & Vural, 2004; Bural & Avşaroğlu, 2012; Ergenekon et al., 2008; Ergül et al., 2013; Karasu et al., 2014; 2008; Yıkılmış et al., 2014). Teachers' attitudes are important because they influence the educational services provided to students and the quality of these services (Park & Chitiyo, 2011).

In this context, providing preservice teachers with experiences with students with MDVI during their pre-service period can positively influence their attitudes towards these students and help them provide more effective educational services. These experiences may also positively influence the nature and extent of support that

preservice teachers can provide to their colleagues during their in-service period through lead teacher practice. Lead teacher practice is considered an important development strategy that supports teachers' professional development and contributes to improving student achievement (Aydın, 2022; Kurt, 2016; York-Barr & Duke, 2004). Preservice teachers who gain experience working with students with MDVI during their pre-service period can transfer this experience to their colleagues during their in-service period, and take on a supportive and guiding role for these teachers.

Identifying the views of preservice teachers who undertake classroom practice with students with MDVI towards these students and their education is considered important for making recommendations for undergraduate teacher training curriculum? or planning in-service training for teachers already working with students with MDVI. Although there are studies investigating views and attitudes towards students with disabilities, research on views and attitudes towards people with multiple disabilities and MDVI is limited. Based on this need, the purpose of this study was to determine the views of preservice teachers who continue their practice with students with MDVI towards these students in classrooms and their education at the beginning and end of the academic year of practice and the differences between their views at the beginning and end of the academic year. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered:

1. How do preservice teachers who continue their practice in classrooms with students with MDVI view these students and their education at the beginning of the academic placement year?
2. What are the views of preservice teachers who continue their practice in classrooms with students with MDVI towards these students and their education at the end of the academic placement year?
3. What are the differences in the views of preservice teachers who continue their practice with students with MDVI in classrooms towards these students and their education at the beginning and the end of the academic placement year?

## Method

### Design of the Study

This study, which aims to determine the views of preservice teachers who continue their practice in the classrooms of students with MDVI at the beginning and the end of the academic year of practice, and whether there is a difference between the views at the beginning and end of the academic year, was designed using phenomenology, one of the qualitative research patterns. Phenomenological research is a type of study that is constructed based on personal experiences and aims to reveal the common denominators of these experiences (Creswell, 2007). The semi-structured interview technique used in qualitative research was used in the data collection process of the study conducted with preservice teachers undertaking the undergraduate practicum course with students with MDVI. The semi-structured interview technique was chosen because it allows participants to express their perceptions with their own thoughts and perspectives, which makes it suitable for the purpose (Merriam, 2013).

### Participants

In this study, a purposive sampling method of the criterion sampling type was used to select participants. Criterion sampling is defined as the selection of individuals or events that have specific characteristics related to the existing question (Glesne, 2012). For this sample, the criterion was the continuation of MDVI teaching practice for the preservice teachers to be interviewed. Four female and two male preservice teachers were voluntarily selected for the study among 25 senior students who continue their MDVI teaching practice. Before starting the interviews with the participants, the purpose of the research was explained, and it was revealed that the interviews would be recorded and that these recordings would not be used for any purpose other than the results of the research and would not be shared with anyone other than the researchers. Prior to the data collection interviews, a preliminary interview was conducted with the participants; the purpose of the research was explained; and an informed consent form was signed stating that the interviews would be recorded and these recordings would not be shared with anyone other than the researchers.

### Data Collection Tools

In order to determine the opinions of preservice teachers who continue their practice in the classrooms of students with MDVI at the beginning and the end of the academic year, two separate interview forms were prepared. The first interview form, designed to assess opinions at the beginning of teaching practice, consists of eight questions and includes questions about students with MDVI, their education, the educational environment,



the physical structure of the classroom, and related topics. The second interview form, designed to assess opinions at the end of the teaching practice, also consists of 8 questions. While the last interview questions cover the same topics as the first interview questions, the preservice teachers were reminded of their opinions at the beginning of the teaching practice and were also asked if there had been any changes in their opinions. In addition, unlike the first interview, the last interview asked the preservice teachers if they would be willing to work with students with MDVI. The study was applied to Gazi University Ethics Committee and was approved by the Ethics Committee with code 2022-442 in the meeting held on 05.04.2022.

To determine face validity, the interview questions were reviewed by two experts in special education, and measurement and necessary corrections were made to the interview forms based on their opinions. To test the comprehensibility of the interview questions, pilot applications were carried out with two preservice teachers outside the scope of the research, and the interview questions were finalised after revision. Once the final version of the interview questions had been determined, semi-structured interviews were conducted and recorded with six preservice teachers. The first interview with the preservice teachers was conducted two weeks after the beginning of the teaching practice, and the last interview was conducted in the week when the teaching practice ended. To answer the third research question, "What are the differences in the opinions of preservice teachers who continue their practice in the classrooms of MDVI students at the beginning and at the end of the academic year?", the opinions obtained from these two interviews were compared and analysed.

### Data Analysis

Content analysis was used to analyse the qualitative data. Content analysis allows data to be made more meaningful by creating categories and themes through data coding. This enables the formation of concepts and relationships between concepts that can explain the phenomena in the data. The themes obtained as a result of the analysis provide a basis for explaining the phenomenon in the data (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the documentation process of this study, the participants were referred to as Participant one (P1), Participant two (P2), and so on. To test the reliability of the analysis, two researchers independently coded the data and compared the resulting categories. Disagreements between the researchers about codes and categories were resolved by discussion and consensus. In addition, feedback was obtained from an expert during the coding and categorisation process. To increase the validity of the study, quotes from participants were included in the analysis. As a result of the analysis, three main themes were identified: emotions, learning environment, and teacher training. The first and last interviews were analysed according to these themes. The first and last interviews were then compared separately for each participant under the same themes. The purpose of this comparison was to see if there were any differences in the participants' views between the first and last interviews.

### Results

The study aimed to determine the opinions of preservice teachers who continue their teaching practice in the classrooms of students with MDVI at the beginning and the end of the application training year, as well as the differences between their opinions at the beginning and the end of the training year regarding these students and their education. In this context, three main themes were identified through the analysis of the first and final interviews: emotions, views and thoughts, and experiences (Table 1).

**Table 1**

*Main Themes and Subthemes*

Main themes	Sub themes
Emotions	Emotions for MDVI students MDVI to work with students
Education environment	Views on the school environment Views on the classroom environment Opinions on separate education- inclusive education
Training of prospective teachers	Experience gained from theoretical courses taken Willingness to gain experience with practice

Note: MDVI = Multiple disabilities and visual impairment.

## 1. Findings on Preservice Teachers' Views of MDVI Students and Their Education at the Beginning of Their Teaching Practice

### 1.1. Emotions

**Table 2**

*Feelings*

Emotions		<i>f</i>
Emotion for MDVI students	Neutral	2
	Fear/unknowledge	4
Feeling towards working with MDVI students	Willingness??	3
	Anxiety	3

Note: MDVI = Multiple disabilities and visual impairment.

Looking at Table 2, the preservice teachers have both positive and negative emotions about their teaching practice and the students with MDVI in their classrooms during the first interview. Four out of six participants expressed anxiety towards students with MDVI in the first interview. K 2, who expressed negative emotions, said: "I was told I would do my placement in this class, but I was also hesitant. I saw a person with MDVI, but it was not that bad, I thought it would be harder. I was a bit scared". Whereas K 1, who had neutral feelings, said: "I did not know exactly how to feel. I just went into the classroom and watched" and did not express any positive or negative emotions. A notable point in this theme is that none of the participants expressed positive emotions towards the students with MDVI. However, it can be seen that 3 participants had positive emotions about working with students with MDVI. These emotions were generally expressed as a willingness to work. K 2 stated: "I'm not a very lucky person, and I've wanted to work with MDVI students since I came. I was very happy", expressing a positive view of the teaching practice. Another participant, K 3, said: "I did not expect it, and I did not think about it, but then suddenly I wanted to work. However, I was nervous at first, and I have no experience", indicating that they were hesitant towards the students with MDVI but still willing to work with them. Although not all participants expressed positive emotions towards students with MDVI, it is understandable that three of them were willing to work with these students in their teaching practice.

### 1.2. Educational environment

**Table 3**

*Views on Educational Environment*

Opinions		<i>f</i>
Views on the school environment	Opinions of those who find the school environment appropriate	0
	Opinions that the school environment is not suitable	6
Views on the classroom environment	Opinions that found the classroom environment appropriate	2
	Opinions that the classroom environment is not suitable	4
Opinions on separate education-inclusive education	Those who find separate education environment appropriate	4
	Those who find the inclusive education environment appropriate	2

With regard to the topic of the educational environment, although the interview questions regarding the opinions of students with MDVI on the environment in which they were educated were only at the classroom level, the preservice teachers also expressed their opinions on the school environment. In this context, Table 3 shows that opinions on the educational environment are categorised as school environment, classroom environment, and inclusive education environment. The views of the preservice teachers on the classroom environment were considered appropriate by 2 participants, while the other 4 participants considered them inappropriate. Participant K5 expressed the suitability of the classroom environment as follows, "Our classroom is a big one. We used to be four or five, and now we are down to four. We have all the necessary materials, but maybe some things can be added, like different materials on the wall or seasonal strip. At the moment, there are not many shortcomings because we are working more on tactile materials, but small things can be added".

On the other hand, K 2 stated that the classroom was not suitable for pupils with MDVI, "We know it is not suitable, we know it from the training we received. There is a playroom, but we went in there, and there is no window or anything. When we turn on the light, it is a dark place. For example, we sit at desks in the classroom, and these children are so small that they have to stand up. Also, since we have students with MDVI, it is not desks but tables and chairs that are suitable for us. The tables and chairs are adjusted to the height of the children, but if you try to pull them over, try to lift them, it does not work. If you take two steps, the classroom is over anyway.

We have to keep them on chairs and desks all the time. We can go to a playroom and a gym, but otherwise, there is not much in the classroom, it is small".

K1's views on the classroom environment were similar to those of K2, "Actually, it is a small classroom... There is a cupboard, a teacher's desk, and desks. For example, when the children want to get up, they always bump into something, which makes it difficult. For example, when they are looking for the door, there is a computer table, and they hit it. Or on the other side of the door, the teacher's desk is too close, and they bump into it. When they get up from the desk, they may bump into the cupboard. There is a space between the cupboard and the desk, and they can hit it when they get up. In this respect, when they try to move independently in the classroom, they can struggle and hit things all the time."

It is thought that the different opinions about the classroom environment stem from the fact that each classroom is different and there is no standard for the classrooms where students with MDVI receive education. Therefore, more attention has been paid to the recommendations that participants made about the classroom environment, rather than whether they found it suitable or not.

Table 3 shows the opinions on the school environment in the context of the educational environment theme. In contrast to the questions that focused only on the classroom level, the preservice teachers also expressed their opinions on the school environment. Accordingly, the opinions regarding the educational environment were categorised as school environment, classroom environment, and inclusive education environment. Six participants gave negative opinions, stating that the school environment was not suitable. K1 expressed that the physical structure of the school was not suitable: "For example, a student with cerebral palsy has difficulty climbing stairs. Climbing up to the second-floor classroom or going to the toilet is a challenge. The class teacher takes her up, or when I take her down for lunch, I have no difficulty, but I have heard that it is quite a challenge to climb up. I have not done it yet, but there is such a difficulty." Similarly, K4 said, "I think there is no special area for severely disabled children. Their mothers are already waiting at the door during the break, and it feels like there is nowhere to go and nothing to do. The environment is cramped and everyone bumps into each other in the corridor. Physically, it is not very nice, I think". The other four participants expressed similar views, saying that the school was not suitable for students with MDVI.

Another issue related to the educational setting is the opinions of students with visual impairment regarding their education in integrated or segregated settings. In segregated settings, students with visual impairments are educated in special classes assigned to them in their schools. In inclusive education, students with disabilities are educated part-time or full-time in the same school as their typically developing peers. In Turkey, students with mild disabilities receive inclusive education, while those with severe disabilities are educated in separate facilities. Accordingly, participants' opinions on the educational environment of students with MDVI vary. In general, the participants argue that students with mild disabilities who are in MDVI classes can receive inclusive education, while K 4 expresses her thoughts as follows, "If they were in inclusive education or children who use their sight very well, I do line drawing and colouring work with them, they recognise shapes. I think it would be more beneficial for them to be in inclusive education. I think they are behind in reading and writing, for example. There is no reading, maybe writing is more difficult, but at least, I think they can read, I think they can recognise letters for two pupils...". K 3, on the other hand, expresses that pupils with severe disabilities should be in separate educational settings by saying: "For the time being, yes. They come in the morning and leave in the afternoon. I do not think it is necessary for them to stay overnight because two pupils are doing very well, they seem to be going to a normal school...".

### 1.3. Teacher training

**Table 4**

*Preservice Teachers' Views on Their Training*

Education	<i>f</i>
Usefulness of the information obtained from theoretical courses	6
Willingness to gain experience by practicing with MDVI students	6

Note: MDVI = Multiple disabilities and visual impairment.

Under the theme of training preservice teachers, the participants' views on the experience they gained from theoretical courses on working with students with special needs (including students with MDVI) prior to their teaching practice and their desire to gain experience by working with these students during their teaching practice are presented in Table 4. Referring to the courses they had taken, K6 said, "We had a course specifically about people with severe disabilities. We also discussed them extensively in our self-care course. I think we had a

lot of ideas on how to enable these children to become independent. For example, I think the ideas we developed in our behaviour course were very useful when we did our placement. I think it helps to understand why a child is behaving in a certain way- are they avoiding something or seeking something? K2 also mentioned, "Our teacher emphasised in our behaviour class last year that we would use all this information during our placement. We also took a course specifically about working with people with severe disabilities. In addition to these courses, we discuss attitudes towards students, inclusive practices, and communication in every class."

Thus, participants felt that the courses they took during their undergraduate studies provided important experiences for themselves and their teaching practice. All participants expressed a desire to work with students with MDVI and to gain experience working with students with severe disabilities as they believed this would enable them to work more effectively with students with mild or single disabilities. In addition, the participants believe that by gaining such experience and by receiving feedback and suggestions from experienced teachers and university lecturers responsible for placements, they will become more experienced in working with students with MDVI. K5 expressed this view by saying: "I realised that I have a high chance of meeting these students after I graduate. I wanted to see the reactions of people who know them when I meet them for the first time. I worked with visually impaired students, and we did pottery together. I did not have much difficulty, and I thought I could do it. However, I had not met the others yet, so I wanted to meet them in a more professional setting, alongside experienced teachers."

## 2. Findings on preservice teachers' views of students with special needs and their education at the end of their student teaching experience

### 2.1. Emotions

**Table 5**

*Emotions*

Emotions		<i>f</i>
Emotions for MDVI students	Happiness	6
	Neutral	0
	Fear, uncertainty	0
Feelings towards working with MDVI students	Willingness	6
	Anxiety	0

Note: MDVI = Multiple disabilities and visual impairment.

Looking at Table 5, we can see that the participants' emotions are divided into two categories, as in the first interview, namely towards students with MDVI and towards working with students. In the final interview, all participants expressed that they loved students with MDVI very much and that they were very happy to work with and teach them. Participant 2 expressed these feelings by saying: "I said this at the beginning of the term, I was scared when I came to the first class, but it turned out to be much more than I expected. The learning potential of these children is very high... They can even learn the things we think we cannot give".

Participant 3 expressed that their first impressions were different from their later ones and that they were very nervous at first, but they got used to it, and now they know their reactions. They thought they would be limited and did not learn much, but they found that they could learn, which created awareness in them. They changed their attitude towards learning. The other four participants also said that working with these children made them very happy.

Regarding the MDVI teacher training application, six participants stated that they were very happy to have practised in these classes and that this application added a lot to their teaching skills. K 1 said: "I realised that it is difficult. It is difficult, but when you achieve something, even if it is small, you're happier. It takes effort, it really takes effort. Also, because the feedback is slower, it is easier to give up, but if you do not give up and keep going, it really makes you happy, but it is difficult." K 4 said: "I wanted to work here, but I was not chosen in the lottery, but I changed it myself with my friend. I did not regret it because I chose students with MDVI. I also think I'm comfortable in the classroom, especially in terms of communicating with the students. I think I am comfortable, and I think it has given me a lot as a different class. I have never had an experience like that, and I do not regret it at all from that point of view, or of course, there were difficulties in the process. However, I think it gave me a lot". It can be seen that K 4 shared the same thoughts as K 1.

## 2.2. Educational Environment

Looking at Table 6, there are no positive views of the school and classroom environment. In the post-teaching practice interviews, participants stated that the physical structure and facilities of the school and classroom were inadequate for students with MDVI. In this context, K 2 expressed that the classroom was not suitable: "The classrooms are small because we are very close together, especially in our class, which is the smallest class in the school as a special education class. When we try to work with two students at the same time, I put them next to each other. The other one is alone. When they start bothering each other with their voices, we have a hard time dealing with them, and sometimes we have a hard time dealing with all three of them at the same time." and K 3 explained that they could have had a larger class, "We have morning meetings now, for example. We could have had a circle on the floor of the classroom for the children to communicate. Everything is done in a row. Sometimes some education should not be in a row and should be in a different position. There is such an inadequacy. Behind that we have a spacious classroom, and we can do our work comfortably. For example, I work with my pupil, and my other colleague works with her pupil. There is confusion in the classroom. The child can be affected. The teaching there is interrupted."

**Table 6**

### *Views on the Educational Environment*

Opinions		<i>f</i>
Views on the school environment	Opinions of those who find the school environment appropriate	0
	Opinions that the school environment is not suitable	6
Views on the classroom environment	Opinions that found the classroom environment appropriate	0
	Opinions that the classroom environment is not suitable	6
Opinions on separate education-inclusive education	Those who find separate education environment appropriate	3
	Those who find the inclusive education environment appropriate	3

Two participants stated that MDVI pupils could receive inclusive education if it was done according to the rules of inclusive education. They stated that pupils with MDVI could develop socially and improve their communication skills by being educated with their typically developing peers. K 1 expressed his views as follows: "They could have their own time and do something like attend some classes part-time. They could be in the same environment with their normal peers in some social activities or some classes like art or music classes or with visually impaired students at this school." K 3 expressed that they would prefer inclusive education: "I would like inclusive education, but there is already an incomplete inclusive education system. If it is difficult for a disabled student, it is really difficult for our students with MDVI. Separate educational environments could be set up for them, like a separate school, but as I mentioned in the classroom before, arrangements can be made".

## 2.3. Training of student teachers

**Table 7**

### *Views on the Training Received by Student Teachers*

Education	<i>f</i>
Experience gained from theoretical courses taken	6
Willingness to gain experience by practicing with MDVI students	6

Note: MDVI = Multiple disabilities and visual impairment.

Looking at Table 7, we can see that the participants' opinions about the training they received did not differ from those expressed in the first interview. All participants expressed in the first interview that the theoretical courses they had attended had given them experience and had been very useful to them. In the final interview, their thoughts about the experience provided by the theoretical courses continued, but there was a slight difference. The students stated that the theoretical courses were insufficient in terms of working with students with MDVI and expressed a desire for the scope of the courses to be expanded to be better equipped to work with these students. In this context, K 6 stated: "If we had the opportunity to observe these students before starting the teaching practice and had more courses on how to teach them academic skills, we would be able to know students with MDVI better". Although all participants found MDVI teaching practice difficult, they also stated that it was a good opportunity to gain experience. Their views on the teaching practice did not change after the placement. K 4 expressed this opinion as follows: "I have no regrets about why I chose to work with MDVI students. I think it is a different class that has taught me a lot. I had never had such an experience before and I think it was very useful for me although there were difficulties during the process". Similarly, K 3 said: "At first I did not think that most



of them were students with MDVI. Then we went to the work placement. I compare it like this: They contribute more than just visually impaired students. I mean, I see the worst-case scenario, and then it is easier to adapt to others. I think working with students with MDVI has given me more experience".

### **3. Findings on the Differences In Pre-Service Teachers' Views on Students with MDVI and Their Education at the Beginning and End of The Teaching Practice**

When comparing and analysing the interview results of the participants, it can be seen that there are significant differences between their opinions before and after the teaching practice. In terms of feelings towards the MDVI students, 4 out of 6 participants expressed negative feelings before the practice, whereas 2 of them did not feel anything specific. After the practice, all 6 participants stated that they felt positive emotions and that all their initial emotions had changed. K 2 expressed: "Actually, my opinion changed in the first term. It did not take long for my opinion to change after I started the placement. Maybe I had low expectations, or I was really nervous when I entered the classroom because I had never worked with disabled students before. I never got close to them. That is why I was nervous, but they learn a lot more than I thought, and they are definitely not different from other students", indicating a change of opinion towards these students. All participants stated that they had positive experiences with the students and explained that they were "very different from what they had previously thought."

About the issue of the educational environment, two participants initially expressed a positive view of the physical structure of the classroom, whereas in the final interview, six participants expressed a negative view, stating that the physical structure of the classroom was not suitable for students with MDVI. It is believed that the experiences that preservice teachers gain during the academic year are important to this opinion. It was observed that preservice teachers were able to look more critically at the physical structure of the school and the classroom after the implementation. As an example of these views, K5 gave his suggestions at the end of the academic year: "For example, our classroom is wider than other classrooms, but when I look around, I see classrooms that look like boxes. We cannot sit down and do a meditation activity or there is a playhouse with the children who are available for this activity. For example, in my last lesson, I wanted to make one corner a stationery shop and the other corner a grocery store when I was teaching about money, but it gets too crowded. The classroom is not big enough, and the lighting is not right. I also think that each classroom should have a distinctive stimulus, such as the entrance door."

On the topic of teacher education, it can be seen that in the first interview, they expressed that the theoretical courses they had taken were very useful, as they did in the final interview, but they also emphasised that they needed to be supported by practical applications. While all participants stated in the first interview that the teaching practice, they had gained was useful and could be beneficial, they also expressed the same ideas in the final interview. They stated that the teaching practice was useful in terms of gaining experience and that they could work with any student with any kind of inadequacy after graduation. K 4 expressed her views on this matter as follows: "I have not regretted choosing students with MDVI, and I think I am comfortable in the classroom and in approaching the students. I think it gave me a lot as a different class. I had never had that experience before and I have no regrets in that respect, or of course, there were difficulties in the process. However, I think it gave me a lot". K 3 also stated that at first, they did not think about students with MDVI, but after the placement, they thought that they contributed more than visually impaired students. They also added that they think it is more of an experience for them to work with disabled students, and it has given them more experience.

### **Discussion**

This study examined the opinions of preservice teachers who continued their teaching practice in the classrooms of MDVI students about these students and their education at the beginning and end of the placement year to determine if there were any differences in their opinions. For this purpose, two interviews were conducted with each preservice teacher, one at the beginning and one at the end of the student teaching year. Looking at the findings from the interviews, it can be seen that the preservice teachers' practice teaching in the classrooms of students with MDVI had a positive effect on the participants' views of these students and their education. When the issue of emotions was examined, although some of the participants had negative emotions at the beginning of the practicum, all participants stated that they had positive emotions at the end of the practicum. It is suggested that the change in negative emotions towards MDVI students was related to the experience they had in these lessons. Participants also felt that this change was a result of getting to know the children with MDVI and the experience of working with them. In a study conducted by Chalmers et al. (1998), it was found that teachers working with people with severe disabilities who did not have enough knowledge about the characteristics of the pupils had difficulties in interacting with the pupils and that this made the working conditions more difficult. The

same study also indicated that inadequate materials, staff, and physical environment were the reasons for teachers' difficulties in working with students with MDVI. In this study, participants also stated that the classroom environment was not suitable for teaching students with MDVI; therefore, they had difficulty working with some skills. Participants who changed their opinions about the classroom environment during the practice lessons had positive changes in their opinions about organising the classroom and making it suitable for the characteristics of the students. While the participants were not able to express an in-depth opinion about the physical environment in the first interview, they were able to look at the classrooms in which they worked with a more critical eye in the second interview. This change in opinion can be interpreted as a positive effect of the experience gained. In the last interview, the participants emphasised that there should be suitable tables and chairs, cushions and seats that can be comfortably positioned according to the physical characteristics of the students, and materials that are suitable for the characteristics of the students. Şafak (2018) also stated that portable tables and chairs that enable teaching in small and large groups, personal areas designed according to students' interests, and resting in classrooms with students with MDVI can contribute to children's development and facilitate classroom management.

Participants expressed that, in general, the theoretical courses taken by pre-service teachers under the education theme contributed to their practical experience. However, they also emphasised the need to enrich the observation and practical experience with students with MDVI. Adıgüzel et al. (2017) came to similar conclusions in their study and suggested increasing the number of courses on severe and multiple disabilities in special education undergraduate programmes, as well as supporting theoretical courses with practical applications. Similarly, Dedeoğlu et al. (2004) found that the application of theoretical knowledge was insufficient and advocated for more practice-based courses and longer practicum experiences.

As special education teachers are exposed to children with severe and/or multiple disabilities or students with MDVI, it is recommended that all special education preservice teachers take courses that are enriched in this area, regardless of whether they have had a practicum in this area. A study conducted by Horrocks (2010) found that teachers who received in-service training provided a higher quality of education to students with MDVI and demonstrated higher classroom performance. These findings are consistent with the opinions expressed by the participants in this study and indicate the importance of both theoretical courses and practical experience in the training of special education teachers.

It is considered important and recommended that teachers who are currently working with M students with MDVI but have not received any training related to their education, be supported with qualified and practice-oriented in-service training. At the same time, the preparation of information and practice-oriented materials that can be presented to teachers in a digital environment is seen as a useful application that can be made available to teachers currently working in the field. With in-service training received through remote or face-to-face experiences, teachers can improve their educational experiences with students with MDVI under the guidance of leading special education teachers. Collins et al. (2017) have stated that leading teachers can take on a supportive and guiding role for many stakeholders, such as families and newly qualified special education teachers. In this context, it is also suggested that teachers who have experience working with students with MDVI during their pre-service period can contribute to their colleagues in the field as part of leadership in special education.

The participants in this study took a two-credit elective course in their sixth semester of the special education programme that focused on the education of students with MDVI. Due to the pandemic, the participants also took their fourth-semester observation course and sixth-semester field placement course remotely and were not able to have the opportunity to meet and gain experience with students with disabilities. This study found that more opportunities for experience and practice are important according to the participants. Therefore, it is recommended that the content of the new structured special education teacher training programmes should be increased in terms of experiential and practical courses and that courses on multiple disabilities should be included in the programme.

This study is limited to the views of six preservice teachers who continue to implement education in the classrooms of students with MDVI at the beginning and end of their practicum teaching year. This study did not intervene during the ongoing teacher education programme. Therefore, future studies can be planned to investigate the effects of the modifications made to the teacher training programme and the effects of these modifications on the views and teaching skills of the student teachers. In conclusion, the views of preservice teachers who continue to deliver education in the classrooms of students with MDVI at the beginning and end of their student teaching year have changed positively towards these students and their education; therefore, practical experience with students with MDVI should be included.

**Authors' Contributions**

In this study, the preparation of the interview questions and the interviews were conducted jointly by three authors. Three authors contributed equally to the reporting of the study.

**Acknowledgment**

The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.

## References

- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi [Identification of the problems had by the special education teachers working with children that have severe and multiple disabilities (SMD)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri [The suggestions and opinions for the problems of mental retardation practicum students which are encountered on teaching practicum]. *Turkish Studies* 9(2), 127- 139. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6213>
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması [A scale development study of social acceptance levels for disabled students who integrated primary school]* (Tez Numarası: 263743) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi [Teacher leadership from theory to practice: The effects of special education teacher leaders on the professional development of general education teachers and the success of students in inclusive classrooms]* (Tez Numarası: 773304) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bural, B., & Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi [The evaluation of difficulties in the sense of pre-service teachers that are encountered in the teaching practice lesson in the division of mentally retarded teacher training programme]. *Turkish Journal of Education* 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181047>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Chalmers, S. E., Carter, M., Clayton, M., & Hook, J. (1998). Education of students with high support needs: Teachers' perceptions of possible best practices, report implementation and training needs. *Australasian Journal of Special Education*, 22(2), 76-94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1030011980220203>
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Pearson Education.
- Collins, B. C., Leahy, M. M., & Ault, M. J. (2017). Guidelines for becoming a teacher leader in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/8756870517732038>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage.
- Dedeoğlu, S., Durali, 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 [Thoughts and suggestions of 3rd, 4th grade students and graduates of the department of special education, department of teaching the mentally handicapped about their department programs, teacher training and faculties of education]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000074](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074)
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri [Pre-service teachers' opinions on school experience and teaching practice courses]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399515>

- Devrim-Dayı, E. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretim ile sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin etkililiği, verimliliği, sürekliliğe ve genellemeye olan etkileri [Effectiveness and efficiency of teaching by delivering prompts and feedback, as well as by only feedback to the prospective teachers for acquisition of teaching skills, and the affects on maintenance and generalization]* (Tez Numarası: 278407) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi [An evaluation of the views of mental retardation practicum students on teaching practicum]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15573/15573.pdf?sequence=1>
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri [Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 1-24. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146920/ozel-egitim-ogretmen-adaylarinin-ve-ogretmenlerinin-zihin-engelliler-ogretmenligi-lisans-programi-yeterliklerine-iliskin-gorusleri>
- Forlin, C., Fogarty, G., & Carroll, A. (1999). Validation of the factor structure of the interactions with disabled persons scale. *Australian Journal of Psychology*, 51(1), 50-55. <https://doi.org/10.1080/00049539908255334>
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Trans. Eds.; 1st ed.). Anı. (Original book published 2011)
- Gregory, D. (1997). Before and after the Americans with Disabilities Act: An analysis of attitude and knowledge of undergraduate music majors. *Journal of Music Therapy*, 24(2), 119-128. <https://doi.org/10.1093/jmt/34.2.119>
- Hasting, R., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special needs courses have any impact on student teacher's perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1996.tb00965.x>
- Horrocks, E. L. (2010). *The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals with profound multiple disabilities* [Doctoral dissertation, Utah State University]. <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1583&context=etd>
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2004). <https://sites.ed.gov/idea/statutechapter-33/subchapter-i/1400>
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. The Council for Exceptional Children.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Hearing out teachers to revisit teacher training program for students with intellectual disabilities]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142. <https://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/49-published.pdf>
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Educational Science*, 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Joanna, K. (2006). Looking for predictions of attitudes towards mainstreaming of exceptional children. *Special Education*, 1(14), 67-75. <https://discovery.ebsco.com/c/orz54z/viewer/pdf/ywmg6djuf>
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1), 34-39. <https://doi.org/10.1177/0014402981048001>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma [Qualitative research]* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel. (Original book published 2009).



- O'reilly, M. F. (1992). *An analysis of supervision procedures to teach systematic instruction competencies to special education student teachers* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign]. <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/20085>
- Özyürek, M. (1987). A proposal for definition, prevalence and education of the multiple handicapped children in Turkey. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 113-122.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği [Problems and solutions in qualified teacher training: The case of special education]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior in health care* (pp. 43-76). Jones and Bartlett Publishers.
- Şahbaz, Ü. (2011). The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 580-585. [https://www.researchgate.net/publication/267772116\\_The\\_effectiveness\\_of\\_inservice\\_training\\_for\\_school\\_counselors\\_on\\_the\\_inclusion\\_of\\_students\\_with\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/267772116_The_effectiveness_of_inservice_training_for_school_counselors_on_the_inclusion_of_students_with_disabilities)
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki* [The Relationship between the academic achievement and attitude towards English lesson] (Tez Numarası: 641107) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi* [Supporting children with severe and multiple disabilities to achieve education and independence]. Vize Yayıncılık.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi [Determination of university student attitudes toward disabled people]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 768-779. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347479>
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson Prentice Hall
- Tüfekçi, S. (1999). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi [Assessment of teaching practice]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 10,(Özel Sayı), 211-216. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/754/1025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Pearson.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri [The opinions of teacher candidates about the classroom teachers of the mentally disabled students and application classrooms]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 297-306. <https://hdl.handle.net/20.500.12491/400>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/0034654307400325>