

Experiences of the Special Education Teacher Candidates in the Distance Teaching Practice Procedure

Duygu Büyükköse^a  Elçin Yüksel Akgün^b  Erkan Kurnaz^c 

^a Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir, Türkiye, dbuyukkose@anadolu.edu.tr

^b Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir, Türkiye, elcinogut@anadolu.edu.tr

^c Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir, Türkiye, erkankurnaz@anadolu.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to investigate special education teacher candidates' perspectives on the teaching practice procedure implemented through distance education during COVID-19. This study involved special education teacher candidates from 18 universities during the 2020-2021 academic year in Türkiye. Participants were chosen through an online form, and their involvement was entirely voluntary. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed with content analysis. According to the research results, four main themes were identified: the overall process of the distance teaching practice procedure, the challenges encountered during this process, the outcomes of the process for candidate teachers, suggestions regarding the challenges experienced and the future distance special education teaching practices. The findings showed that teacher candidates had responsibilities, such as preparing lesson plans and programs, creating teaching materials, conducting online observation, and delivering lessons; however, various challenges were experienced in fulfilling these responsibilities. Teacher candidates encountered challenges related to technical issues, student and family participation, and communication during distance teaching practices. Despite these problems, the practices also yielded positive outcomes. Teacher candidates gained experience preparing plans and programs and working with students with special needs in a distance education context. However, most candidates stated that these experiences did not provide the necessary competencies required for face-to-face education and expressed their professional concerns. This research recommends improving technical infrastructures in distance education, providing information to increase family and student participation, and supporting teaching practices with more flexible and diverse educational methods. It is emphasized that further research should be conducted to improve the quality of distance education practices in the future, and training programs for teacher candidates should be developed to eliminate the identified problems.

Article Type
Research

Article Background

Received:

07.07.2024

Accepted:

20.10.2024

Keywords

Distance Education,
Teaching Practice
Procedure, COVID-19,
Special Education,
Teacher Candidates

To cite this article: Büyükköse, D., Yüksel Akgün, E., & Kurnaz, E. (2024). Experiences of the special education teacher candidates in the distance teaching practice procedure. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 12 (3), 1549-1587. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1511495>

Corresponding Author: Ekran Kurnaz, e-mail: erkankurnaz@anadolu.edu.tr

Introduction

COVID-19, which emerged in December 2019, has profoundly impacted various sectors, including the economic, social, and educational domains on a global scale (Can, 2020). As a direct consequence of COVID-19, schools and universities in many countries were compelled to suspend in-person education and adopt distance education models (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). While this abrupt transition posed significant challenges for both educators and students, it also fostered innovative approaches to teaching practices, particularly among educators and teacher candidates, when examined from a different perspective (Schuck & Lambert, 2020; Schultz & Love, 2022; Sirkko & Takala, 2022).

Regarding professional competence, teachers are expected to exhibit key qualities such as developing innovative teaching strategies, demonstrating advanced planning and organizational skills, adapting to challenging situations, and seeking support when necessary (Lazarides & Warner, 2020). From this perspective, it can be argued that the shift to mandatory distance education contributed positively to teachers' professional development, especially by enabling them to stay abreast of technological advancements and integrate these innovations into their teaching practices (Aslan-Altan, 2021; Verulava et al., 2022).

One of the areas most significantly affected by this transition was the teaching practicum for teacher candidates, which traditionally takes place in physical classroom settings. During COVID-19, these practices had to be adapted for online environments. According to Weir et al. (2020), the inability of teacher candidates to engage in face-to-face interactions with students during their practicum led universities to implement various adjustments and assign additional responsibilities to support the practicum process. For example, teacher candidates were required to incorporate alternative activities into their practicum plans, such as creating educational resources for families of students with special needs, designing Pinterest boards, participating in webinars and online learning modules, or organizing book clubs with their peers.

In Türkiye, the practicum for special education teacher candidates, a compulsory component of undergraduate Special Education Teaching programs, was also conducted online due to COVID-19. As of March 23, 2020, coinciding with the spring semester of the 2019–2020 academic year, teaching practicum courses in universities across Türkiye transitioned to distance education. This mode of delivery continued in many institutions throughout the 2020–2021 academic year (Council Of Higher Education [CoHE], 2021).

During this period, the Education Informatics Network (EBA) developed by Turkey's Ministry of National Education, alongside EBA TV, worksheets, and various online applications, served as the primary tools for delivering education (Erdem et al., 2021). Teacher candidates participated in these online processes and completed their practicum tasks remotely.

A review of the relevant literature highlights both the positive and negative outcomes of distance teaching practicum for teacher candidates. For example, Terzioğlu and Yıkılmış (2022) found that special education teacher candidates experienced reduced interaction with both peers and instructors, as well as technical difficulties during this process. Similarly, a study by Yılmaz-Atman et al. (2023) revealed that distance teaching practicum provided inadequate hands-on experience for teacher candidates, especially in terms of interaction with students with special needs and material

development. Conversely, the practicum improved teacher candidates' lesson-planning skills.

Moreover, Piştav-Akmeşe and Kayhan (2021) suggested that incorporating digital instructional designs and fostering interaction in online environments are critical for enhancing teacher education. Teacher candidates in their study also recommended the establishment of support centers by local governments to address the accessibility challenges faced by students with limited resources. Mengi and Alpdoğan (2020) similarly emphasized the significance of improving technological infrastructure and providing better training for families. Yılmaz and Gürgür (2023) reported that teacher candidates gave positive feedback regarding the development of material design and usage competencies during their distance teaching practicum.

The sudden transition to distance education significantly impacted students and their families. Parents often took on an active role in ensuring their children's participation in online education, yet they encountered various challenges, including inequalities in access to education (Alba et al., 2022; Ferraro et al., 2020; Sani-Bozkurt et al., 2022; Simó-Pinatella et al., 2022; Yazçayır & Gürgür, 2021). Many online tools and applications used during this period failed to accommodate the individual needs of students with special needs, underscoring the need for more inclusive and adaptive digital tools. Other issues, such as a lack of appropriate materials and assistive technologies, poor instructional planning, unsuitable home environments, and insufficient knowledge among families about how to support their children, further hindered the participation of students with special needs in distance education (Akbayrak et al., 2021; Aslan et al., 2023; Karasel & Kara, 2024; Köken & Sazak-Duman, 2024; Şenol & Yaşar, 2020; Schuck & Lambert, 2020; Verulava et al., 2022).

To ensure the effectiveness of distance education for students with special needs, it is essential to consider these practices within the COVID-19 context and as a broader, long-term approach. Digital tools for distance education must be accessible to students with disabilities and tailored to meet their unique needs. This requires collaborative efforts among all stakeholders, including policymakers, educators, and families (Verulava et al., 2022; Weir et al., 2020; Yılmaz & Gürgür, 2023).

Examining the experiences of teacher candidates during their distance teaching practicum is particularly crucial. By evaluating the positive and negative aspects of these experiences, strategies can be developed to enhance future distance education practices for students with special needs.

This study aims to investigate the perspectives of special education teacher candidates regarding the distance teaching practicum process. The following research questions were formulated in the present study:

1. What were the key steps involved in the distance special education teaching practicum?
2. From the perspective of special education teacher candidates, what were the strengths of the distance teaching practicum?
3. What challenges did teacher candidates face during the distance teaching practicum?
4. What suggestions do teacher candidates offer for addressing these challenges and improving future distance teaching practicum practices?

Method

Research Design

This study employed a phenomenological research design to explore how participants interpret their experiences related to a specific phenomenon. Phenomenology seeks to identify the shared experiences and commonalities among individuals who have encountered the phenomenon under investigation (Creswell, 2013; Lichtman, 2023). In the context of this study, the focus was on examining the experiences of special education teacher candidates during distance teaching practices and understanding how they made sense of these experiences.

Participants

A purposeful sampling method was employed in this study to select participants. An online form was created to facilitate participant recruitment. The form outlined the purpose of this research, included a voluntary participation consent form, and provided fields for participants to enter their contact information. Using the information provided, potential participants who expressed their willingness to participate in this study were contacted by phone to arrange interview schedules. Subsequently, online interviews were organized.

The study sample consisted of senior-year teacher candidates enrolled in Special Education Teaching undergraduate programs at 18 universities across Türkiye. Of the participants, 11 were female, and seven were male. All participants' names were anonymized and replaced with pseudonyms to maintain confidentiality. At the beginning of each interview, the purpose of this study was explained in detail to the participants. They were also informed that the interviews would be recorded using both audio and video, and verbal consent for voluntary participation was obtained before proceeding. Table 1 provides information on the participants' ages and the duration of the interviews.

Table 1

Participant Information

Participants	Age	Interview Duration (min.)
Ayşe	22	46
Fatma	22	51
Ali	25	60
Zeynep	23	33
Can	23	53
Banu	21	38
Erhan	21	41
Ayla	29	51
Bahar	21	45
Bülent	23	67
Cansu	23	44
Çetin	23	62
Çiğdem	23	86
Damla	21	36
Ege	21	57
Elif	23	46
Nil	22	53
Fırat	22	35

Data Collection

Interviews

In phenomenological research design, interviews serve as the primary data collection method. For this study, semi-structured interviews were conducted to examine how teacher candidates experienced the process of distance teaching practice and how they interpreted these experiences. The researchers also sought to identify similarities and differences in the participants' perspectives through these interviews.

The interview questions were collaboratively developed by the study's authors. Following this, expert feedback was obtained from two academics specializing in qualitative research in special education. A pilot interview was conducted with a special education teacher candidate based on expert recommendations. The insights gained from the pilot interview prompted revisions, after which the final version of the interview questions was prepared. To uncover teacher candidates' perspectives on the distance teaching practice process, the interactive, flexible, and probing characteristics of the interview technique were utilized (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Table 2

Interview Questions

-
1. How do you implement the distance teaching practice during the COVID-19 pandemic?
 - Can you give information about your students' participation in distance education?
 - What are your responsibilities during this process?
 2. How do you plan to fulfill your responsibilities in distance teaching practice?
 - Do you receive support during the planning phase? If so, from whom and how?
 - Do you think the support you receive is adequate?
 3. How do you communicate with the classroom teacher?
 - Have you encountered any problems during communication? (If yes) Can you explain?
 - Do you receive feedback from the classroom teacher about the process?
 - What kind of feedback have you received?
 - How has the feedback you received contributed to improving your teaching skills?
 4. How do you communicate with the faculty member responsible for distance teaching practice?
 - Have you encountered any problems during communication? (If yes) Can you explain?
 - Do you receive feedback from the faculty member about the process?
 - What kind of feedback have you received?
 - How has the feedback you received contributed to improving your teaching skills?
 5. What do you think about the teacher training process based on distance education?
 - How has the distance teaching practice process improved your teaching skills?
 6. Have you experienced any problems during the distance teaching practice process? (If yes) Can you explain?
 - Related to the students
 - Related to the lesson delivery
 - Related to the parents
 - Related to the teachers
 - Related to your lecturer
 - Related to your participation
 - What solutions would you suggest for these problems?
 7. If you were a senior authority, how would you ensure that the teaching practice process in special education is effectively carried out during the pandemic?
-

The semi-structured interviews were conducted online using the Zoom platform. Prolonged interview sessions allowed the researchers to collect detailed and in-depth information about the participants' perspectives. Table 1 provides the duration of each interview, while Table 2 presents the final set of interview questions used in the present study.

Data Analysis

Content analysis was employed to analyse the interview data. The analysis process involved coding the data, identifying themes, organizing the codes and themes, and defining the findings (Yıldırım & Şimşek, 2013). After the transcription process was completed, the accuracy of the transcripts was verified by the third researcher, who re-listened to the audio recordings to ensure fidelity. Subsequently, the data were analyzed systematically. Each researcher independently coded the data using the semi-structured interview recordings, related documents, and the researcher's diary. Following this, the researchers convened to compare their individually identified codes. Similar codes were grouped to develop themes collaboratively. Finally, all researchers reached a consensus on the finalized themes.

Trustworthiness and Ethics

Before conducting this research, ethical approval was obtained from the Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated June 29, 2021, and numbered E-54380210-050.99-92821. Following the development of the research questions, feedback was sought from two academics specializing in qualitative research. The questions were revised based on their suggestions and finalized after a pilot interview with a volunteer teacher candidate who did not participate in the main study.

To ensure a diversity of perspectives, interviews were conducted with volunteer participants from 18 universities across 13 cities in Türkiye. Participants were enrolled in undergraduate Special Education Teacher Education programs and had taken part in distance teaching practice activities affiliated with schools in their respective provinces. A voluntary participation form was shared with the participants using Google Forms to obtain informed consent. Before the interviews began, the purpose of this research was explained in detail once again, and verbal consent was also obtained. The inclusion of participants from diverse universities and cities aimed to capture the breadth of experiences, reflecting variations and contrasting perspectives as highlighted in the literature (Creswell, 2013).

To allow participants to provide detailed accounts of their experiences, the interviews were intentionally lengthy, with an average duration of 50 minutes. In total, the interviews amounted to 15 hours of recorded data (see Table 1). Direct quotes from the participants' responses were included in the findings to provide authenticity, with pseudonyms used to maintain confidentiality.

Data triangulation was achieved using multiple sources, including semi-structured interviews, the researcher's diary, and various documents (Merriam, 2009). This study also involved an analysis of the teaching practice procedure guidelines of universities offering Special Education Teacher Education undergraduate programs, as well as official documents published by the Republic of Turkey Ministry of National Education (MoNE) and the Council of Higher Education (YÖK) concerning distance education teaching practices in special education.

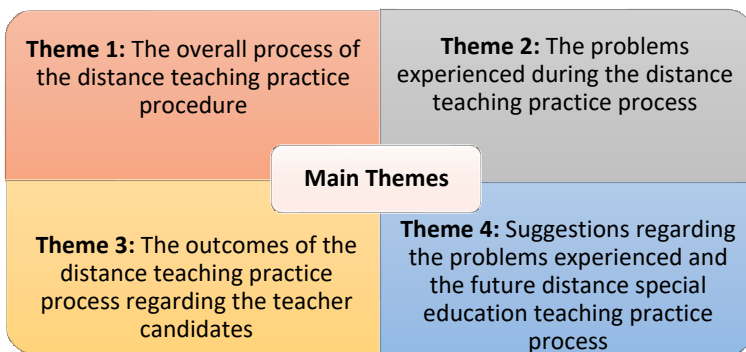
The semi-structured interviews were conducted online by the first researcher, who also maintained a reflective research diary throughout the planning, implementation, and data analysis stages. The diary, which comprised 67 pages, documented observations, reflections, and processes encountered during this study.

Findings

The results of the data analysis revealed four main themes (Figure 1). In the following sections, the main themes and the findings in their sub-themes are explained in detail.

Figure 1

Main Themes



The Overall Process of the Distance Teaching Practice

During the distance teaching practice process, special education teacher candidates were assigned various responsibilities, including preparing lesson plans and programs, designing instructional materials, conducting online observations and implementations, and addressing the feedback provided by faculty members and classroom teachers.

Figure 2

The Sub-Themes of the Overall Process of the Distance Teaching Practice Procedure



The overarching theme of the distance teaching practice process was divided into six sub-themes, as illustrated in Figure 2.

Preparing Plans and Programs

Special education teacher candidates primarily conducted online teaching sessions with students diagnosed with Intellectual Disabilities (ID) or Autism Spectrum Disorders (ASD). However, one candidate reported working with students with hearing loss, while another noted having a student with hearing loss in her class. During the distance teaching practice process, candidates were responsible for preparing lesson plans and programs, designing instructional materials, conducting online observations and implementations, and incorporating feedback from faculty members and classroom teachers. The content and quantity of these plans and programs varied across universities.

For instance, Çetin detailed his responsibilities during the fall semester, stating, *"I prepared two Individualized Instruction Programs (IIP) in the first term for Turkish and Mathematics."* Bahar similarly noted that she created an Individualized Education Program (IEP), explaining, *"In the first week, we conducted observations, then gradually we prepared IEPs, kept anecdotal records, and fulfilled them."* Erhan described his tasks as including the preparation of weekly plans: *"We wrote a lesson plan, that is, a concept teaching plan for one week and a social skills teaching plan for another week; apart from that, we created lesson plans."*

However, it was revealed that some candidates were unable to work with students during the teaching practice process, leading to the preparation of hypothetical plans. Erhan highlighted this situation, stating, *"We always wrote hypothetically; beyond that, the key factor was how implementable this plan was."* Damla similarly explained, *"We chose a topic from the life science course, prepared the plan and material, and prepared it as if there was a student."* Elif shared a comparable experience: *"The teacher tells us the characteristics of the students, we are assigned the skills accordingly, and we teach those skills, but we do it without ever working with an actual student."*

Despite these challenges, some teacher candidates were able to conduct online observations or limited implementations during the spring semester. For example, Çetin shared, *"During my first semester, I could only study on writing plans. In the second semester, I was able to observe our students, but the implementation was very limited, and I could implement only one of my plans."* Fatma also observed students but noted difficulties due to irregular attendance, saying, *"I observed two students and prepared plans separately for each of them. Using my prior knowledge, I selected the topic and the method and tried to do it in the best way possible, but it did not happen."*

Material Preparation

Teacher candidates were also responsible for preparing instructional materials during the distance teaching practice process. All participants reported this as a key responsibility, though the number of materials required varied between universities, mirroring the variation in lesson plans or program requirements. Candidates who lacked opportunities to work with students often prepared their materials hypothetically.

While some candidates utilized ready-made materials, others designed their own. For example, Ege shared, *"In distance education, it is much more advantageous to use these ready-made materials, that is, websites."* In contrast, Nil emphasized her efforts to prepare multiple materials for each online lesson,

stating, *“I was making lots of materials; I was not going through with only two. In fact, I usually made at least five materials for each subject in each lesson.”* Ayla reflected on her material preparation approach, *“In my class, I prepared PowerPoint presentations, for example, with questions, blanks, or matching. Children’s attention was not the same.”* Similarly, Çetin explained, *“I prepared materials on reading and writing digitally or in the form of various worksheets.”*

Online Observation

Candidates who participated in online teaching sessions were able to observe lessons, although the frequency and quality of observations varied. While some reported regular opportunities to observe, others encountered challenges, such as low student attendance or technical limitations.

Banu described her observations, *“As observers, we usually conduct observations, watch the teacher, and ask our questions.”* Firat added, *“Our teacher was connecting with the students via the internet, and we were following the course flow.”* However, some candidates struggled with attendance issues, preventing effective observation (e.g., Erhan, Damla, Elif, Çetin, Ali and Zeynep). Can mentioned conducting only one observation due to technical constraints: *“We observed once by taking the families’ consent via WhatsApp.”* No participant indicated that the number or quality of online observations was sufficient.

Online Lesson Delivery

Teacher candidates generally reported that the number and quality of their online lesson delivery sessions were inadequate. Çiğdem stated, *“I attended their lessons twice, and I taught the lesson once.”* Similarly, Can shared, *“Yes, one material preparation and one teaching session. We wanted to do 3–4 sessions, but we were thankful that we managed to do once before the semester ended.”*

However, the extent of teaching responsibilities varied among candidates. For example, Cansu explained that she delivered lessons weekly: *“Only 1 hour each week, sometimes Turkish, sometimes maths. The teacher chose topics, and I made presentations to the children.”* Nil had a significantly different experience, teaching five hours per week, which she attributed to her classroom teacher’s expectations: *“[...] it was somewhat dependent on the classroom teacher. We faced some difficulties because each teacher was different.”*

Faculty Member’s Feedback

Feedback from faculty members primarily focused on lesson plans, programs, and materials. While some candidates considered the feedback sufficient (e.g., Can, Banu, Bülent, Cansu, Damla, Ege, Elif, Nil and Ali), others found it inadequate (e.g., Ayla, Çetin, Çiğdem, Firat, Fatma and Bahar).

Bülent shared his positive experience: *“He said that we could send our IIP reports via e-mail and that he would give feedback; he said that we could find solutions together.”* Conversely, Çiğdem noted that feedback was insufficient for practical teaching: *“...it is sufficient in terms of the lesson plan, but insufficient in terms of seeing students and conducting activities.”* Erhan, who could not implement lessons with students, reflected on the limited impact of feedback: *“As I said, I do not think it contributed much in terms of practice, but thanks to the feedback, I could see things that I could not notice myself, like how to write an appropriate lesson plan.”*

Classroom Teacher's Feedback

Feedback from classroom teachers typically addressed lesson plans, materials, and lesson delivery. While some candidates found this feedback adequate (e.g., Fırat, Fatma, Ali, Can, Banu, Damla, Nil, Ayla, Bahar), others considered it insufficient (e.g., Ayşe, Zeynep, Erhan, Bülent, Cansu, Çetin, Çiğdem, Ege, Elif).

Fırat highlighted the practicality of the feedback he received, stating, *"My teacher also gave me feedback like suggesting that it would be better to use the errorless teaching or the direct teaching method for this topic."* On the other hand, Ayşe expressed disappointment about the lack of communication with experienced teachers: *"I would like to talk more with the teachers in the classroom and understand the process better."* Similarly, Elif shared her frustration, explaining, *"My teacher in the National Education System did not communicate with us. However, there are teachers who are willing to meet and communicate one-on-one."*

The Problems Experienced during the Distance Teaching Practice Process

The teacher candidates stated they encountered various problems during the distance teaching practice. These challenges were categorized under four sub-themes, presented in Table 3.

Table 3

Problems Experienced during the Distance Teaching Practice Process

Sub-Themes
1. Communication problems
2. Technical problems
3. Student participation
4. The role of the families in the process

Communication Problems

Teacher candidates encountered various challenges in communicating with both faculty members and special education classroom teachers during the distance teaching practice process. Ali reflected on the differences in communication between semesters, stating, *"During the first semester, we communicated with the teachers more; we were making presentations to them, but in the second semester, we only had a meeting at the beginning of the year, and we only saw them there."* Similarly, Bahar expressed dissatisfaction with the limitations of online communication compared to face-to-face interaction: *"I do not think it was sufficient; I felt under pressure. I wish it had been face-to-face so that we could go and talk with pen and paper; it was very limited through the phone."*

Bülent pointed out that the limited duration of online theoretical course hours hindered effective communication with lecturers and the ability to receive feedback: *"Since our lecturer had other responsibilities, the time in the theoretical course was not enough because it was 45 minutes."* He also noted the difficulty of obtaining feedback outside class hours: *"In terms of communication, we could not get direct feedback in the parts where we needed to get direct feedback, and our lecturer was busy."* Çetin further highlighted the inadequacy of the lecturers' guidance on navigating the new distance teaching practice system, which was unfamiliar to both students and faculty: *"There were also problems in terms of communication because I think it is a different system for everyone since it is the first time such a system has been introduced... our professors could not provide our orientation, which we can call orientation in this*

process.”

Despite these challenges, some teacher candidates reported having no significant communication problems with their lecturers or classroom teachers (e.g., Ayşe, Banu, Can, Cansu, Damla, Fatma, Fırat, Elif, Nil, Zeynep). For instance, Can expressed satisfaction with his ability to communicate with his lecturer, stating, *“It was enough for two semesters; I mean, I can call our lecturer even if I want to reach him privately now. He says no problem, he says ask any questions you have, we have a meeting for an hour anyway.”*

Technical Challenges in the Distance Teaching Practice Process

Teacher candidates reported experiencing various technical challenges during the online teaching implementations and the online theoretical courses of the distance teaching practice process. These issues included poor sound and/or image quality in online computer applications, unstable internet connections, difficulties in active participation during online lessons, and insufficient technical knowledge among stakeholders.

Ege highlighted the problems caused by internet outages, stating, *“Internet outages created huge problems.”* Similarly, Nil shared, *“There were many problems, there were internet problems.”* Bahar encountered difficulties due to a lack of access to appropriate equipment, explaining, *“I did not have a computer, I could not use my phone, or I did not know [how to participate].”* Ayşe also described similar struggles: *“I did not have a computer, I was logging in from my phone, and notifications were coming from behind. It was solved when I bought a computer, but my friends in my group had too many people in their families, so there were some who could not participate. The internet was going on and off again.”*

In addition to equipment and connectivity challenges, issues arose due to the online computer applications used during the theoretical courses. Damla explained, *“Sometimes there are technical problems. The sound does not come in, cuts out, or does not go out.”* Nil also described difficulties with active participation in theoretical lessons: *“The resolution of the live video was high, but we could not participate vocally. Then it crashed when we turned on an extra microphone, it crashed when a few people turned it on, and it crashed when we turned on the image. But as a message or writing system, it worked well with the teachers.”* Çiğdem similarly pointed out the limitations of their system: *“It is a process in which there should be feedback, the questions should be audio and video, but in our system, only our lecturer has audio and video. We can write messages, which is inadequate.”*

Technical challenges also extended to the teaching practice component affiliated with the Ministry of National Education (MoNE). Nil noted that the EBA system, frequently used for online teaching, often crashed during peak hours, leaving lessons incomplete: *“In general, EBA was crashing because there was too much load during the hours we entered, and the lesson was left unfinished.”* Çetin added that the insufficient technical knowledge of classroom teachers posed additional challenges: *“I realized that some of our teachers do not have technological knowledge about using EBA, and I faced that problem during this period.”*

Despite these challenges, some teacher candidates expressed more positive opinions about alternative online meeting applications used unofficially during the distance teaching practice process. For example, Cansu explained, *“I am not very familiar with it, but I think it is useful. It only has time limitations... I can share the screen and see it on the side of our screen; there is no problem.”*

Challenges in Student Participation

Teacher candidates reported significant issues with student participation during the online teaching process. It was observed that some students were unable to attend lessons due to various limitations and challenges. Çetin highlighted this issue: *“There are four students in total in the class, but two students are in orphanages, and the other two did not participate...”* Similarly, Elif described the attendance challenges faced by students in special education schools: *“In the first semester, most teachers in special education schools stated that their students did not come. Since this was the case, their teachers could not see the students; the MoNE teachers could not. We could not see them from the distance.”* Ayla attributed the challenges in student participation to both internet access issues and the unique characteristics of the students. She explained:

“While even students with normal development do not sit in front of the tablet or phone, it is a disadvantage for individuals with special needs. Socioeconomic difficulties play a role—the school provides aid, but very little, which is a problem. Secondly, there is no internet in the houses. One of my three students stopped connecting in the last weeks because the internet on the phone was over.”

Another significant issue raised by the teacher candidates was maintaining student attention in online education, particularly for students with disabilities. Ayşe elaborated on the difficulties keeping students focused during online lessons: *“... his attention was distracted. His mother would hold him and make him sit at the table. He does not think that it is a school because it is his home; it is very natural. A child with autism cannot distinguish this. There were problems with attention. He recovers with guidance, but it does not last long.”*

Bahar shared a similar experience, describing how a student’s attention could easily shift during online lessons: *“... The child can get bored and leave. Also, our student had such a problem that if the teacher mentioned a piggy bank, he would immediately say that he had one too and get up and leave without asking permission.”*

Erhan emphasized that students’ distractions made it impossible to carry out online observations or lesson implementations effectively. He explained: *“... their attention to the lesson is already low. When they see the camera, their attention goes there, so it seems unlikely that I can connect you to the lesson. So, we canceled the process, that is, the process of connecting to the lesson.”*

Challenges in Ensuring Family Participation

Teacher candidates reported difficulties ensuring family participation during online education and clarifying family expectations. Additionally, families faced challenges understanding how to support their children in online education process effectively. Nil provided an example of these challenges: *“Families were also in great expectation, that is, they were suddenly involved in the process. While I was reading something, they were confused. I was trying to teach the child, and while I was evaluating, they were offering a clue to the child.”* Firat described the complexities of involving families in the process, especially in managing student behavior during online lessons:

“The child is running, for example, no matter how much you say sit down and let us have a lesson, and it is impossible without intervention. The parents are usually on the computer, but they are watching. Since we are also students, we could not ask them to intervene because it might be inappropriate.”

Teacher candidates also noted that some families did not show sufficient interest in online education or failed to create an environment conducive to learning. Ayla emphasized this issue: *“The student enters the lesson in the darkroom at 09:00. Here, we see the family’s indifference; they should be interested and make him sit in the lesson.”* Similarly, Çiğdem pointed out the varied levels of family involvement, explaining: *“Some families provide support for their children to enter EBA, while some families are indifferent. They cannot follow them; the family attitude was also effective.”*

Can highlighted a lack of consistent family involvement: *“The family either does not come to the lesson at all, saying that they are busy, or they come in and leave after 20 minutes, and we cannot say anything.”* He further explained that the student’s participation was often hindered because the family was unwilling to participate in the process.

Outcomes of the Distance Teaching Practice Process

Most teacher candidates emphasized that the distance teaching practice process was insufficient for gaining practical experience. However, despite the challenges and negative aspects discussed in the previous themes, the process was found to provide specific contributions to teacher candidates. These contributions included skills related to developing and implementing plans and programs, as well as gaining experience in working with students with special needs in an online education context.

The distance teaching practice process outcomes were categorized into three sub-themes, as presented in Table 4. These sub-themes are detailed under the following headings.

Table 4

The Distance Teaching Practice Process Outcomes Regarding the Teacher Candidates

Sub-Themes
1. Acquiring experience in creating plans and programs
2. Acquiring experience in online education with special needs
3. Qualification problems in education and anxiety

Acquiring Experience in Creating Plans and Programs

Teacher candidates who had opportunities to conduct online observations and implementations during the distance teaching practice process acknowledged the inadequacy of the process but also highlighted its positive contributions. One significant benefit was the experience they gained in creating plans and programs. Elif reflected on this contribution: *“Even if it was on paper, at least we were interested in things like how to plan something, teach it, what are the prerequisites, or what I can do if I cannot teach it. I think it was useful.”*

Bahar shared a similar view, emphasizing the theoretical contributions of the process: *“I wish it were face-to-face. I do not think it was efficient, especially in a department like special education, but it made a general contribution to preparing an IEP and keeping ABC records; it taught general things. These were usually in theory.”* However, Fatma noted the gap between theoretical knowledge and practical application: *“Actually, we know in theory. However, we do not know anything in practice.”* Çetin further supported these perspectives by adding: *“It contributed a lot to us in terms of lesson planning. This semester, I had the opportunity to lecture with students for the first time.”*

Acquiring Experience in Distance Education

Another benefit of the distance teaching practice process was that teacher candidates gained experience providing distance education to students with special needs. Three teacher candidates highlighted the positive aspects of this experience:

- Bahar expressed her confidence in handling future distance education scenarios: *"...when I encounter a distance education later, I can be better. I mean, I will not be surprised. Other than that, it is going well right now; I am quite satisfied."*
- Ege explored different features of the EBA platform during the teaching practice: *"We can share activities, open discussions, ask test questions... We earn points with these questions, discussions, and activities we share on EBA. The points we earned increased our class score. This was very enjoyable for me, for example."*
- Çetin emphasized how the process contributed to developing technological competence: *"If I am not mistaken, MEB had something about teaching competence. There is a step related to technology... the contribution of the online education process to us was a contribution in that regard since it obliged us to do this part with technology."*

Qualification Problems in Education and Anxiety

Despite the limited contributions of the distance teaching practice process, many teacher candidates expressed concerns about the quality of their training and their need for preparedness for the teaching profession. Several candidates noted that the process did not provide sufficient opportunities to develop teaching competencies, leading to anxiety about their future teacher roles.

Ayşe shared her frustration and concerns: *"Honestly, it was not very useful; everyone has realized this now. It is an awful feeling to sit here and seem to be doing something but not doing something; for example, I do not know what I will do when I start teaching."* Similarly, Ali, who faced difficulties with observing and practicing with students, expressed his worries: *"We encountered a serious deficiency in terms of practice, and I think this will affect me badly in my professional life, to be honest."*

Çiğdem highlighted the challenges of becoming a teacher without hands-on experience:

"Inexperienced teachers are trained without seeing the student and his/her characteristics, which is a disadvantage to the family, to us, and to the student... unfortunately, at the moment, this work is progressing with documents and theory, and in an inexperienced way. So, as I said, special education teachers should make extra effort for this; they should see the student. It has led us to be uninformed teachers in this field."

Suggestions regarding the Problems Experienced and the Future Special Education Teaching Practice Process

The teacher candidates emphasized the importance of face-to-face education in special education. They also suggested various ways to implement a more qualified distance education process, explaining their suggestions in two sub-themes in case a similar situation arises again (Table 5).

Table 5

*Suggestions Regarding the Problems Experienced and the Future Special Education Teaching Practice Process**Sub-Themes*

1. Suggestions for increasing family and student participation
2. Suggestions for the implementation of the teacher practice process

Suggestions for Increasing Family and Student Participation

Teacher candidates identified various challenges related to the participation of families and students in distance education and proposed several solutions to address these issues.

Banu emphasized the importance of orienting families before starting distance education: *“Families should be orientated before starting distance education.”* She suggested that family education programs be developed to improve family participation quality and quantity. Similarly, Bülent recommended offering practical support through the EBA platform, suggesting: *“It could be done by giving activity ideas to parents in EBA.”*

Ayşe further elaborated on the importance of educating families, explaining: *“Firstly, the family should be educated about what online education is, so that the child does not study in the kitchen, but at least has a desk so that he/she sees it as a part of the school. This way, he/she can pay attention, and I believe that all kinds of education can be given from home after educating the family.”*

Many teacher candidates highlighted the need for technical and infrastructural support to enhance student participation. Erhan proposed that the state provide internet access and technological devices to families: *“At least studies could be conducted to encourage family participation; most of my friends may say that the state should provide internet access to all families, I do not know, provide technological tools.”* Ayla also emphasized this point: *“Maybe I can divide the children into groups, maybe an hour lesson, maybe with one person, maybe such education is needed, but for this, all students need to be given tablets and internet.”* Similarly, Ayşe stressed the significance of creating systems tailored to the needs of students with disabilities: *“I would like to make such systems technologically so that students can do lessons as if they were in their class.”*

Ayla suggested recording teachers' lessons and sharing them with parents to reinforce learning at home: *“It can be possible to video every application made by the teacher and send it to the parents to watch it again with the children.”* She also proposed creative solutions, such as preparing slides in advance, creating short animations, and sharing them with parents and students to make lessons more engaging: *“Preparing the subject of the day in advance by sending the slide to the parents or the teacher, making short animations at home and showing them to the children, that is, sending it to the child and reinforcing the subject would be original, we can think like YouTube videos.”*

Suggestions for the Implementation of the Teaching Practice Process

While most teacher candidates agreed that the teaching practice process should ideally be conducted face-to-face, they also provided suggestions for improving the quality of distance teaching practice under compulsory circumstances.

Bahar proposed that teacher candidates should conduct online teaching implementations at least once a week to enhance their practice experience: *“We could have at least one hour of practice per week without overwhelming the students too much.”*

Cansu recommended reducing the number of students assigned to each teacher candidate to allow for more individualized interactions: *“It would have been more useful if I, for example, took care of one student instead of five, and if I took performance with the teacher one-on-one. I did not have a chance to get to know any students.”*

Elif suggested that teacher candidates should have the opportunity to practice in schools located in their provinces to improve accessibility and engagement: *“We could have ensured that everyone went to a special education institution in their city. At least, I would have provided easier access here; maybe we could have video recorded what we did there and shared them with our faculty lecturers.”*

Lastly, Ayşe proposed creating a virtual student system for teacher candidates to practice with when working with real students, which is not possible: *“There should be a system so that we could create an artificial human and practice with him/her.”*

Discussion, Conclusions, and Suggestions

This study was conducted with students from 18 universities offering the Special Education Teacher Education undergraduate program, where the teaching practice process was implemented through distance education during the 2020–2021 academic year. This research aimed to examine the opinions of special education teacher candidates regarding distance teaching practice. Four main themes that emerged from the findings are detailed below. Teacher candidates prepared lesson materials, plans, and programs for students during the distance teaching practice process. However, responsibilities varied due to differences in university policies. Some candidates were unable to participate in online lessons with students with special needs or could implement only a few lessons, forcing them to make hypothetical preparations. Faculty lecturers provided feedback on the plans and programs, while classroom teachers gave feedback on the candidates’ online implementations and the materials they prepared. Previous studies have similarly reported inadequacies in the quality and quantity of teaching practices involving students with special needs (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2021; Terzioğlu & Yıkılmış, 2022; Yılmaz-Atman et al., 2023). These issues led some teacher candidates to express concerns about the lack of opportunities for active participation and the limited development of teacher competencies. Some were worried about their preparedness for face-to-face teaching when they began their careers.

Despite these challenges, the distance teaching practice process contributed to developing skills in lesson planning and program development. Studies have also highlighted that teacher candidates gained experience preparing plans and activities through distance education (Yılmaz-Atman et al., 2023; Rojas, 2022; Weir et al., 2020). The teacher candidates encountered several challenges during the distance teaching practice process, which can be categorized into the following areas. Some teacher candidates reported difficulties communicating with classroom teachers and faculty lecturers, noting that online communication was more restrictive than face-to-face interactions. Communication challenges were attributed to limited theoretical course hours and difficulties engaging outside scheduled class time. The irregularity of theoretical courses further exacerbated these issues. Similar findings were observed in studies on special education teacher candidates (Terzioğlu & Yıkılmış, 2022; Yılmaz-Atman et al., 2023).

Technical issues, such as poor sound/image quality, unstable internet connections, and technological inadequacies, hindered active participation in both teaching practice and theoretical courses. These challenges are compatible with the findings from previous studies (Aslan-Altan, 2021; Terzioğlu & Yıkımsı, 2022; Yılmaz-Atman et al., 2023). Technical inadequacies and their individual characteristics impacted the participation of students with special needs in online lessons. Students struggled with attention problems, which limited their ability to engage with lessons delivered on-screen. Families also faced challenges in supporting their children and, in some cases, showed insufficient interest in their education. These challenges are consistent with findings obtained in previous studies (Akbayrak et al., 2021; Aslan et al., 2023; Karasel & Kara, 2024; Köken & Sazak-Duman, 2024; Schuck & Lambert, 2020; Şenol & Yaşar, 2020; Verulava et al., 2022).

Teacher candidates emphasized the need for additional training and observation opportunities to develop skills in preparing materials suitable for students with special needs, as well as planning and implementing lessons. Yılmaz and Gürgür (2023) highlighted the benefits of providing training on digital material development and its use in online teaching. Including such topics in undergraduate programs could bridge the gap between theoretical knowledge and practical application.

Teacher candidates provided several suggestions to enhance the quality of distance teaching practice. Candidates emphasized the importance of informing families about distance education and providing technical facilities for students with special needs. Most candidates agreed that teaching practice should ideally be conducted face-to-face, with distance education used only in emergencies, such as pandemics. Candidates suggested creating different teaching practice procedures for distance education and reducing the number of students assigned to each candidate.

This research revealed that teacher candidates had varied experiences during the distance teaching practice process. Most candidates reported challenges in transferring their theoretical knowledge into practice due to the lack of active implementation and mentoring support opportunities. Fatma's statement captures this sentiment: "Actually, we know in theory, but we do not know anything in practice." The candidates acknowledged that the transition to distance education was an emergency response and tried to adapt to the process. However, factors such as student and family participation, limited support from faculty lecturers and classroom teachers, and the technical challenges of distance education influenced their experiences. These challenges also highlighted the gap in expectations and responsibilities among teacher candidates across different universities. It was noted that candidates who lacked prior experience working with students with special needs experienced difficulties developing self-efficacy. Their suggestions for improving the quality of distance education practices are valuable for shaping future implementations.

Suggestions

For Distance Special Education Practices:

- Improve the technical infrastructure of online platforms used in distance education.
- Address access-related issues by providing internet connectivity and technical devices for students with special needs.
- Increase family and student participation by offering education programs about distance learning to families.

- Introduce flexibility in teaching practice programs to accommodate varied educational practices.
- Integrate distance education as a complement to face-to-face teaching, rather than using it only for emergencies.
- Expand undergraduate course offerings and revise course content to better prepare teacher candidates for using technology effectively in teaching.

For Further Research on Distance Special Education Practices:

- Conduct studies using varied research methods to improve the quality of distance special education practices.
- Explore ways to integrate distance education with face-to-face teaching practices.
- Develop programs to train teachers and teacher candidates on implementing high-quality distance education for students with special needs.

Design family education programs to support the involvement of families in distance education for students with special needs.

Ethics Committee Approval: This research was approved by the decision of Anadolu University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee dated 29.06.2021 and 79841.

Author Contributions: The first author contributed 45%, the second author 45%, and the third author 10% to the study.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri

Duygu Büyükköse^a  Elçin Yüksel Akgün^b  Erkan Kurnaz^c 

^a Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, dbuyukkose@anadolu.edu.tr

^b Dr. Öğr. Üyesi., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, elcinogut@anadolu.edu.tr

^c Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, erkankurnaz@anadolu.edu.tr

ÖZET

Araştırma, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2020-2021 öğretim yılında 18 farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çevrim içi form ve gönüllü katılım yoluyla seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dört ana tema belirlenmiştir: uzaktan öğretmenlik uygulamasının genel işleyişi, uzaktan uygulama sürecinde yaşanan sorunlar, uzaktan öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenler açısından sonuçları, yaşanan sorunlara ve gelecekteki uzaktan özel eğitim öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin öneriler. Öğretmen adaylarının plan ve program hazırlama, ders materyali oluşturma, çevrim içi gözlem ve ders anlatımı gibi sorumlulukları olduğu bulunmuştur; ancak bu sorumlulukların yerine getirilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Öğretmen adayları, uzaktan öğretmenlik uygulamalarında teknik sorunlar, öğrenci ve aile katılımında yetersizlikler ve iletişimde güçlüklerle karşılaşmışlardır. Buna rağmen, uzaktan öğretmenlik uygulamasının bazı olumlu katkıları da olmuştur. Öğretmen adayları, plan ve program hazırlama, uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda deneyim kazanmışlardır. Yine de, çoğu öğretmen adayı bu deneyimlerin yüz yüze eğitimde gereken yeterliliği sağlamadığını ifade etmiş ve mesleki kaygılarını dile getirmiştir. Araştırma, uzaktan eğitimde teknik alt yapıların iyileştirilmesi, aile ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik bilgilendirmeler yapılması ve öğretmenlik uygulamalarının daha esnek ve çeşitli eğitim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini önermektedir. Bununla birlikte, gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak için daha fazla araştırma yapılması ve öğretmen adaylarına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü

Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim tarihi:

07.07.2024

Kabul tarihi:

20.10.2024

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim,
Öğretmenlik Uygulaması,
COVID-19 Pandemisi,
Özel Eğitim, Öğretmen
Adayları

Atıf Bilgisi: Büyükköse, D., Yüksel Akgün, E., ve Kurnaz, E. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulaması deneyimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 1549-1587. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1511495>

Sorumlu yazar: Erkan Kurnaz, e-posta: erkankurnaz@anadolu.edu.tr

Giriş

2019 yılı Aralık ayında başlayan ve küresel bir salgın olan Covid-19, dünya genelinde ekonomik, sosyal ve pedagojik alanlarda büyük değişimlere neden olmuştur (Can, 2020). Bu salgın nedeniyle, birçok ülkede okullar ve üniversiteler yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Bu zorunlu uzaktan eğitim süreci, öğretmenler ve öğrenciler için çeşitli zorluklar yaratmakla birlikte, farklı bir bakış açısıyla incelendiğinde, öğretmenleri ve öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamaları konusunda yenilikçi düşünmeye teşvik etmiştir (Schuck ve Lambert, 2020; Schultz ve Love, 2022; Sirkko ve Takala, 2022).

Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri geliştirebilme, yüksek düzeyde planlama ve organizasyon yapabilme, zorluklarla karşılaştıklarında öğretim stratejilerini uyarlayabilme ve gerektiğinde yardım arayabilme gibi niteliklere sahip olmaları, mesleki yeterlilikler bağlamında önemlidir (Lazarides ve Warner, 2020). Bu açıdan bakıldığında, zorunlu uzaktan eğitime geçiş sürecinin, özellikle teknolojinin getirdiği yenilikleri takip etme ve eğitim uygulamalarında kullanma açısından öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkıda bulunduğu söylenebilir (Aslan-Altan, 2021; Verulava ve diğerleri, 2022).

Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde en çok etkilenen alanlardan biri de öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalardır. Bu dönemde öğretmenlik uygulaması süreci de çevrim içi yürütülmek durumunda kalmıştır. Weir ve diğerleri (2020) öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle yüz yüze uygulamalara devam edemedikleri için, fakültelerin öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik çeşitli uyarlamalar ve sorumluluklar eklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; bu süreçte aday öğretmenlerin planlamalarına; özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri için kaynaklar oluşturmak, Pinterest panoları tasarlamak, web seminerlerine ve öğrenme modüllerine katılmak veya diğer öğretmen adaylarıyla bir kitap kulübü kurmak gibi alternatif etkinlikleri dahil ettikleri görülmektedir.

Pandemi nedeniyle Türkiye'deki üniversitelerde Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak gerçekleştirmesi gereken özel eğitim öğretmenlik uygulamaları, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmek durumunda kalmıştır. 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemine denk gelen 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde öğretmenlik uygulaması dersleri uzaktan eğitim şeklinde yürütülmeye başlanmıştır. 2020-2021 öğretim yılında da birçok üniversite öğretmenlik uygulamasını uzaktan uygulama biçiminde gerçekleştirmeye devam etmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021).

Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde Türkiye'de çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), EBA TV, çalışma kâğıtları ve çeşitli çevrim içi uygulamaların kullanıldığı bilinmektedir (Erdem ve diğerleri, 2021). Öğretmen adayları da bu süreçte söz konusu bu çevrim içi uygulamalara katılarak öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sürecin öğretmen adaylarının gelişimine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Terzioğlu ve Yıkılmış (2022) özel eğitim öğretmen adaylarının, süreçte hem sınıf arkadaşları hem de öğretim elemanları ile daha az etkileşim kurduğunu ve çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yılmaz-Atman ve diğerlerinin (2023) özel eğitim öğretmenleri ve adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar, uzaktan özel eğitim öğretmenlik uygulamasının yetersiz deneyim sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları,

özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimlerinin az olduğunu ve materyal geliştirmede uzaktan eğitimin yeterli deneyim kazandırmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın uzaktan öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının plan yazma becerisine olumlu katkı sağlamıştır. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2021), özel eğitim aday öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen eğitiminde dijital ortamda öğretim tasarımları ve etkileşime fırsat veren düzenlemelerin gerekli olduğunu bulmuşlardır. Aday öğretmenler, erişilebilirlik ve imkânları sınırlı olan öğrenciler için yerel yönetimler tarafından destekleyici merkezler açılmasını da önermişlerdir. Mengi ve Alpdoğan (2020) de benzer şekilde, eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Teknolojik altyapının ve aile eğitimlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Yılmaz ve Gürgür (2023) özel eğitim öğretmen adaylarının çevrim içi öğretmenlik uygulamasında materyal tasarımı ve kullanımı yeterliliklerini geliştirme üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada, adayların olumlu geri bildirimler verdiklerini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitime acil geçiş süreci, tüm kademelerdeki öğrencileri ve ailelerini de etkilemiştir. Aileler, çevrim içi öğretim uygulamalarına çocuklarının aktif katılımını sağlamaya çabalamışlardır. Uzaktan eğitim uygulamalarına katılımda veliler ve çocuklar çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Bu da eğitimde çeşitli eşitsizliklere yol açmıştır (Alba ve diğerleri, 2022; Ferraro ve diğerleri, 2020; Sani-Bozkurt ve diğerleri, 2022; Simó-Pinatella ve diğerleri, 2022; Yazçayır ve Gürgür, 2021). Uzaktan eğitimde kullanılan çevrim içi uygulamaların öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun biçimde uyarlanmadığı, aile, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin etkili biçimde kurulacağı uygulamalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Uygun materyal ve yardımcı teknolojinin kullanılmaması, öğretimin planlanamaması, uygun olmayan ev ortamı ve ailelerin öğrencileri destekleme konusunda bilgi eksiklikleri gibi sorunlar nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin de eğitime katılımı konusunda problemler ortaya çıkmıştır (Akbarak ve diğerleri, 2021; Aslan ve diğerleri, 2023; Karasel ve Kara, 2024; Köken ve Sazak-Duman, 2024; Şenol ve Yaşar, 2020; Schuck ve Lambert, 2020; Verulava ve diğerleri, 2022).

Özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarını sadece pandemi dönemi boyutunda değil, daha genel bir bakış açısıyla düşünmek gerekmektedir. Giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim araçlarının, yetersizliği olan öğrenciler ve eğitimde görev alan tüm paydaşlar tarafından erişilebilirliği ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun tasarlanması da önem taşımaktadır (Verulava ve diğerleri, 2022; Weir ve diğerleri, 2020; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bu bakımdan, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin ele alınması, süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlerin aktarılması, ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilecek uzaktan eğitim uygulamaları açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını uzaktan gerçekleştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan özel eğitim öğretmenlik uygulamasının genel işleyişi nasıldır?
2. Uzaktan öğretmenlik uygulamasının özel eğitim öğretmen adayları açısından başarılı yönleri nelerdir?
3. Uzaktan özel eğitim öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının yaşanan sorunlara ve uzaktan özel eğitim öğretmenlik uygulamasının gelecekteki sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada olgu bilim tekniği kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında, araştırmaya katılan kişilerin belirli bir olgu hakkında deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını tanımlamak amaçlanmaktadır. Olgu biliminde, olguyu deneyimleyen katılımcıların ortak noktalarını belirlemeye odaklanılmaktadır (Creswell, 2013; Lichtman, 2023). Bu araştırmada da özel eğitim öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulamasına dair deneyimlerinin neler olduğu ve bunları nasıl yorumladıklarına odaklanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara ulaşmak için çevrim içi bir form oluşturulmuştur. Formda araştırmanın amacı yazılmış, gönüllü katılım formu eklenmiş ve gönüllü katılmak isteyen kişilerin iletişim bilgilerine formda doldurdukları bilgiler üzerinden ulaşılmıştır. Daha sonra telefon ile katılımcılar aranmış ve çevrim içi görüşme planlaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye’de bulunan 18 farklı üniversitede özel eğitim öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 11’i kadın, 7’si erkektir. Katılımcıların bilgilerini gizli tutmak için isimleri değiştirilerek kod isimler verilmiştir. Tüm katılımcılara görüşmenin başında görüşmenin amacı tekrar açıklanmış, ses ve görüntü kaydı alınacağı bildirilmiş ve görüşmeye gönüllü katılımlarına dair sözlü onam alınmıştır. Katılımcıların yaşları ve görüşme süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Yaş	Görüşme Süresi (dakika)
Ayşe	22	46
Fatma	22	51
Ali	25	60
Zeynep	23	33
Can	23	53
Banu	21	38
Erhan	21	41
Ayla	29	51
Bahar	21	45
Bülent	23	67
Cansu	23	44
Çetin	23	62
Çiğdem	23	86
Damla	21	36
Ege	21	57
Elif	23	46
Nil	22	53
Fırat	22	35

Veri Toplama Teknikleri

Görüşme

Olgu bilim deseninde görüşmeler temel veri kaynağıdır. Bu araştırmada da yarı-yapılandırılmış

görüşmeler ile öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl gerçekleştirdikleri, öğretmenlik uygulaması sürecindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve katılımcılar arasındaki ortak ve farklı görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları araştırmannın yazarları tarafından ortak olarak hazırlanmış; daha sonra bu yarı-yapılandırılmış sorular için özel eğitim alanında nitel araştırmalar gerçekleştiren iki öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra bir öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrası araştırmacılar soruları tekrar gözden geçirmiş ve son halini vermiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulamasına ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmak için görüşme tekniğinin etkileşim, esneklik ve sondajlar yoluyla irdeleme özellikleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Özel eğitim öğretmen adayları ile Zoom uygulaması kullanılarak çevrim içi yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler uzun tutularak katılımcıların bakış açılarına dair derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Tablo 1’de katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin sürelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Tablo 2’de ise araştırmada kullanılan sorular bulunmaktadır.

Tablo 2

Görüşme Soruları

1. COVID salgını sürecinde uzaktan öğretmenlik uygulamasını nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - Uzaktan eğitime katılan öğrencileriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - Bu süreçteki sorumluluklarınız nelerdir?
2. Uzaktan öğretmenlik uygulamasında sorumluluklarınızı yerine getirmek için planlamalarınızı nasıl yapıyorsunuz?
 - Planlama aşamasında destek alıyor musunuz? Kimden ve nasıl?
 - Aldığınız desteklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Öğretmenle/öğretmenlerle iletişimi nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - İletişim esnasında sorun yaşadınız mı? (Evet ise) Açıklayabilir misiniz?
 - Öğretmenlerden sürece ilişkin dönüt alıyor musunuz?
 - Ne tür dönütler aldınız?
 - Aldığınız dönütlerin öğretmenlik becerilerinizi geliştirmenizde size ne gibi faydaları oldu?
4. Uzaktan öğretmenlik uygulamasından sorumlu öğretim elemanı ile iletişimi nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - İletişim esnasında yaşanan sorunlar oldu mu? (Evet ise) Açıklayabilir misiniz?
 - Öğretim elemanından sürece ilişkin dönüt alıyor musunuz?
 - Ne tür dönütler aldınız?
 - Aldığınız dönütlerin öğretmenlik becerilerinizi geliştirmenizde size ne gibi faydaları oldu?
5. Uzaktan eğitime dayalı öğretmen yetiştirme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Çevrim içi öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmenlik becerilerinizi geliştirmeye olan katkıları nelerdir?
6. Uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecinde sorun yaşadınız mı? (Evet ise) Açıklayabilir misiniz?
 - Öğrenciler ile ilgili
 - Öğretim sunma süreci ile ilgili
 - Aileler ile ilgili
 - Uygulama öğretmenleri ile ilgili
 - Uygulama öğretim elemanları ile ilgili
 - Kendi katılımınız ile ilgili
 - Yaşanan bu sorunlara ne gibi çözümler önerirsiniz?
7. Üst düzey bir yetkili olsaydınız pandemi sürecinde özel eğitimde öğretmenlik uygulamasının nasıl yürütülmesini sağlardınız?

Veri Analizi

Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler kodlanmış, temalara ulaşılmış, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dökümler bittikten sonra üçüncü araştırmacı ses kayıtlarını tekrar dinleyerek dökümlerin doğruluğunu kontrol etmiştir. Daha sonra veriler incelenmiş; araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları, dokümanları ve araştırmacı günlüğünü kullanarak öncelikle ayrı ayrı kodlara ulaşmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları kodları karşılaştırmış, benzer kodları bir araya getirerek temalar oluşturmuşlardır. Son olarak tüm araştırmacılar temalarda uzlaşmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı ve Etik

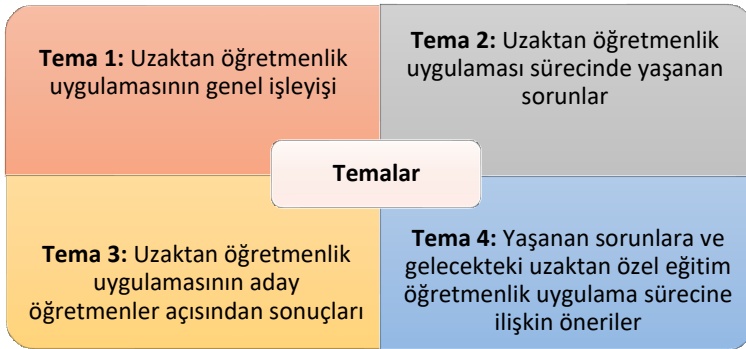
Araştırma öncesinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 29.06.2021 tarihli E-54380210-050.99-92821 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırma soruları oluşturulduktan sonra nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiş ve araştırmanın katılımcısı olmayan bir gönüllü öğretmen adayı ile pilot çalışma yapıldıktan sonra son haline getirilmiştir. Görüşlerde çeşitlilik sağlamak için 18 farklı üniversitede öğrenim gören gönüllü katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara Google form üzerinden gönüllü katılım formu gönderilmiş ve onamları alınmıştır. Kaydı başlatmadan önce araştırmanın amacı tekrar detaylı biçimde açıklanmış ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü katılım gösterdiklerine dair sözlü onam da alınmıştır. Katılımcılar 13 farklı ilde eğitim görmektedir ve bu illerdeki okullara bağlı uzaktan öğretmenlik uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Farklı üniversite ve şehirlerden katılımcılara ulaşmanın amacı deneyimlerindeki çeşitliliği ortaya koymaktır. Görüşmeler uzun tutulmuş, katılımcıların deneyimlerini detaylı anlatmalarına fırsat verilmiştir. Ortama görüşme süresi 50 dakika olmakla beraber toplam görüşme süresi 15 saattir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki çeşitlilik ve birbirine uymayan deneyimler yansıtılmıştır. Birbirine uymayan görüşlerin de rapora yansıtılması önemlidir (Creswell, 2013). Uzaktan öğretmenlik uygulamasına ilişkin karşıt deneyimlere ve görüşlere yer vermeye özen gösterilmiştir. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılar yapılmıştır; katılımcıların isimleri değiştirilerek kod isimler verilmiştir.

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve dokümanlar kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır (Merriam, 2009). Araştırmada Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenliği programı olan üniversitelerin öğretmenlik uygulamasına yönelik kılavuzları, MEB ve YÖK'ün özel eğitim bölümlerinin uzaktan eğitim öğretmenlik uygulamasına ilişkin yayınladıkları dokümanlar incelenmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup; araştırmanın planlaması, gerçekleştirilmesi ve verilerin analiz süreçlerinde de araştırmacı günlüğü aynı araştırmacı tarafından yansıtıcı biçimde yazılmıştır. Günlük toplamda 67 sayfadan oluşmaktadır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda dört ana tema olduğu bulunmuştur (Şekil 1). İlerleyen bölümlerde ana temalar ve bu temaların alt temalarında yer alan bulgular detaylı biçimde açıklanmıştır.

Şekil 1

Ana Temalar**Uzaktan Öğretmenlik Uygulamasının Genel İşleyişi**

Uzaktan öğretmenlik uygulamasında özel eğitim öğretmeni adaylarının plan ve program hazırlama, ders materyali hazırlama, çevrim içi gözlem gerçekleştirme, çevrim içi ders anlatımı, öğretim elemanı ve öğretmenden aldığı dönütlerin gerekliliklerini yerine getirme gibi sorumlulukları olduğu bulunmuştur. Uzaktan öğretmenlik uygulamasının genel işleyişi ana temasının ilişkin Şekil 2’de görüldüğü gibi altı alt teması bulunmaktadır.

Şekil 2

Uzaktan Öğretmenlik Uygulamasının Genel İşleyişinin Alt Temaları**Plan ve Program Hazırlama**

Öğretmen adayları uzaktan öğretmenlik uygulamasını genel olarak Zihin Yetersizliği (ZY) olan ya da Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle gerçekleştirmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise işitme kayıplı öğrencilerle öğretmenlik uygulaması gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen adayının sınıfında da işitme kayıplı bir öğrenci bulunmaktadır. Uzaktan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik program ve planlar hazırladıkları; ancak

bu plan ve programların içerik ve sayı bakımından üniversiteden üniversiteye farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Çetin *“İlk dönem iki tane bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırladım akademik olarak istedi Türkçe ve Matematik için”* ifadeleriyle öğretmenlik dersinde güz döneminde iki Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) yazma sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Bahar ise *“İlk hafta gözlem daha sonra yavaş yavaş kaba değerlendirme, BEP hazırladık, anekdot kaydı tuttuk bunları yerine getirdik”* şeklinde bir öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladığını ifade etmiştir. Erhan *“Ders planı yani bir hafta kavram öğretim planı bir haftada sosyal beceri öğretimi planı yazdık onun dışında ders planı yaptık”* ifadeleriyle sorumluluklarını aktarmıştır.

Bazı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrenciler ile çalışmadığı ve gerçekleştirdikleri plan/programların hipotetik yazıldığı bulunmuştur (Erhan, Damla, Elif, Çetin, Ali, Zeynep). Erhan uzaktan öğretmenlik uygulaması boyunca hiç öğrenci ile ders anlatımı gerçekleştirmediği için planların hipotetik yazıldığını *“Hep farazi olarak ütopyik olarak yazıyorduk onun dışında hep şeydi önemli olan bu planın uygulanabilirlik düzeyiydi”* cümleleri ile anlatmıştır. Damla *“Hayat bilgisi dersinden birer konu aldık planını materyalini hazırlayıp bir öğrenci varmış gibi hazırlıyoruz.”* ifadesiyle öğrenci gözlemi ve ders anlatımı gerçekleştirmediğini ve hipotetik olarak plan yazdığını ifade etmiştir. Elif de *“... hoca bize öğrencilerin özelliklerini söylüyor... Biz de o becerilere uygun olarak hangi beceriyse bize veriliyor ve biz de onu öğretiyoruz ama bir öğrenci görmeden yapıyoruz.”* şeklinde öğretmenlik uygulaması boyunca hiç öğrenci ile çalışmadığını aktarmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında yaşasan aksaklıkların devam etmesine rağmen, bazı öğretmen adaylarının bahar döneminde çok az sayıda da olsa gözlem ya da uygulama gerçekleştirdiği görülmüştür. Çetin *“Benim birinci dönem sadece plan yazmakla geçti. İkinci dönem öğrencilerimizi gözlemleyebildim ama uygulama çok sınırlı oldu sadece bir planımı uygulayabildim.”* ifadesiyle durumu açıklamıştır. Fatma ise öğrencileri gözlemleyebilse de derse düzenli katılmadıkları için planladığı ders için uygulama yapamamıştır. Bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“İki öğrenciyi de gözlemleyip ayrı ayrı hazırladım daha önceki bilgilerimi de ekleyerek konuyu ben seçtim yöntemi seçtim en iyi şekilde yapmaya çalıştım ama gerçekleşmedi.”*

Ders Materyali Hazırlama

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bir diğer sorumluluğunun materyal hazırlama olduğu bulunmuştur. Tüm katılımcılar öğretmenlik uygulamasında materyal hazırlamakla sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarından beklenen materyal sayısı da ders planı ya da program sayısı gibi üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Öğrenci ile çalışma fırsatı bulamayan öğretmen adaylarının ders materyallerini de hipotetik hazırladığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bazıları hazır materyalleri kullandıklarını ifade ederken bazıları ise kendileri materyal hazırladıklarını söylemiştir. Ege çevrim içi öğretim esnasında web sitelerinden bulduğu ders materyallerini kullandığını şu sözlerle belirtmiştir: *“... uzaktan eğitimde bu hazır materyaller yani WEB sitelerini kullanması çok çok daha avantajlı yani.”* Nil anlattığı çevrim içi dersler için her derse hazırlık yaptığını *“Bir sürü materyal yapıyordum sadece iki materyal ile geçmiyordum. Hatta genelde her ders her konu için en az beş materyal yaptığım da oldu.”* ifadeleri ile anlatmıştır. Ayla da *“Daha çok PowerPoint sunularıyla mesela soru var boşluk var ya da eşleştirme ile tabi çocukların dikkati aynı değildi benim sınıfımda”* şeklinde materyal hazırlama konusunda görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından Çetin de *“Materyallerimde dijital olarak okuma yazma üzerine ya da çeşitli çalışma kağıtları şeklinde materyaller hazırladım hocam.”* ifadeleriyle materyal hazırlama sorumluluğunu yerine

getirdiğini anlatmıştır.

Çevrim İçi Gözlem

Çevrim içi öğretim uygulaması gerçekleştiren sınıflarda uygulama yapan öğretmen adayları ders gözlemi gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında gerçekleştirdikleri gözlem sayısı farklılaşmaktadır. Bazı adaylar düzenli olarak gözlem yapabildiklerini ifade ederken, bazıları ise çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Banu çevrim içi ders gözlemlerini düzenli biçimde gerçekleştirdiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Gözlemci olarak bizim genelde gözlem yapıyoruz hocayı izliyoruz sorularımızı soruyoruz.”*. Fırat da *“Bulunan hocamız öğrencilerle internet üzerinden bağlantı kuruyordu, biz de o ders akışını takip ediyorduk.”* ifadeleri ile haftalık olarak düzenli ders gözlemleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları sınıflarındaki öğrenciler derslere katılmadığı için çevrim içi gözlem gerçekleştirmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Erhan, Damla, Elif, Çetin, Ali, Zeynep). Bazı öğretmen adayları ise öğrenci özelliklerinin yanı sıra teknik imkanlar nedeniyle yeterince gözlem gerçekleştirememişlerdir. Mesela Can çevrim içi gözlemi güz döneminde sadece bir kere yapabildiğini ifade etmiştir: *“... WhatsApp’tan aileden rica edip gözleyip yaptık.”*. Çevrim içi gözlem sayısının ya da niteliğinin yeterli olduğuna dair görüş bildiren bir katılımcı ise olmamıştır.

Çevrim İçi Ders Anlatımı

Öğretmen adayları genel olarak çevrim içi ders anlatım sayılarının ya da niteliğinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından Çiğdem güz döneminde sadece bir uygulama yaptığını şöyle anlatmıştır: *“İki defa derslerine katıldım bir kere de ben ders anlattım.”*. Can da güz döneminde sadece bir uygulama yapabildiğini ifade etmiştir: *“Evet hocam bir materyal ve bir ders oturumu. Biz de istiyorduk 3-4 oturum yapmak ancak biz yaptık dönem bitti yetiştiğine şükrettik.”*. Bununla birlikte çevrim içi ders anlatımında öğretmen adayların deneyimlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Örneğin, Cansu her hafta bir konu anlattığını belirtmiştir: *“Sadece haftada 1’er saat bazen Türkçe bazen matematik hoca konular seçiyordu çocuklara sunum yaptım.”*. Öğretmen adaylarından biri ise diğer katılımcıların aksine, çevrim içi ders anlatımında kendisine fazla sorumluluk verildiğini ifade etmiştir. *“Genelde diğer arkadaşlarım en fazla haftada bir saat ders anlattılar ya da çoğu hiç anlatmadı benim sürecim bu beşer saat ders anlatmakla geçti.”* ifadeleriyle Nil diğer katılımcılardan farklı olarak çevrim içi olarak haftalık beş saat ders anlattığını belirtmiştir. Uygulamalardaki bu farklılığı da Nil *“...biraz da sınıf öğretmeni inisiyatifine kaldı. Biraz zorlandık yani her hoca farklı olduğu için.”* sözleri ile açıklamıştır.

Öğretim Elemanından Alınan Dönütler

Öğretim elemanları genellikle program, ders planı ve materyal üzerine dönüt vermiştir. Öğretmen adaylarının canlı ders anlatımına öğretim elemanlarının genellikle katılmadıkları ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları öğretmenlik uygulamasında öğretim elemanından aldıkları dönütleri yeterli bulmuşlardır (Can, Banu, Bülent, Cansu, Damla, Ege, Elif, Nil, Ali). Öğretim elemanının verdiği dönütlerin yeterli olduğunu belirtenlerden biri olan Bülent: *“BÖP raporlarımızı e-posta yoluyla iletebileceğimizi ve dönüt vereceğini söyledi, birlikte çözüm önerisi bulabileceğimizi söyledi, biz iletip hocam şunu şöyle şöyle yapsam ya da işte düzeyine uygun mu desem dönüt alabiliyordum.”* ifadesiyle aldığı dönütleri örneklendirmiştir. Bazı adaylar ise aldıkları dönütlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Ayla, Çetin, Çiğdem, Fırat, Fatma, Bahar). Örneğin, Çiğdem dönütlerin plan yazmada faydalı olduklarını ancak ders anlatımına yönelik olmadıkları için yetersiz kaldıklarını belirtmiştir: *“...ders planı anlamında yeterli ama öğrenci görmek etkinlik yapmak anlamında yeterli değil.”*

Bunların yanı sıra; öğretmenlik uygulamasında ders anlatamayan öğretmen adaylarından Erhan ve Zeynep dönüt aldıklarını ama uygulama yapmadıkları için dönütleri yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Erhan bu konuda görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Söylediğim gibi uygulama açısından çok bir şey kattığımı düşünmüyorum ama hani uygun bir ders planı nasıl yazılır uygulamada nelere dikkat edilir hani kendi göremediğim şeyleri görebiliyorum en azından geri dönütlerle fark edebiliyorum.”*

Öğretmenlerden Alınan Dönütler

Öğretmenlerin dönütlerinin genellikle ders planı, materyal ve konu anlatımı üzerine olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazıları sınıf öğretilerinin dönütlerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir (Fırat, Fatma, Ali, Can, Banu, Damla, Nil, Ayla, Bahar). Fırat öğretmeninden aldığı dönütler hakkında şu örneği vermiştir: *“Öğretmenim de işte oradaki hoca da bu konu için yanlışsız öğretim yönteminin ya da doğrudan öğretim yöntemini daha iyi olabilir tarzında geri dönütler veriyordu şunu yapsan daha iyi olabilir gibi programdan dönütler veriyordu.”* Banu da *“Öğretmen genelde iyi dönüşler yaptı ...bu görsel iyiydi görseli kullanmanız dikkat çekmek için anlaşılır olmanız iyidir şeklinde”* ifadesiyle öğretmenin konu anlatımına yönelik verdiği dönütlerden bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarından bazıları ise dönütlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir (Ayşe, Zeynep, Erhan, Bülent, Cansu, Çetin, Çiğdem, Ege, Elif). Ayşe *“Aslında yeterli değil daha fazla sınıftaki öğretmenle konuşup süreci daha iyi anlamak isterdim ama mesleğe ilk başladığımızda siz ne yaptınız diye başlamak isterdim.”* ifadeleriyle çevrim içi uygulama sürecinde deneyimli öğretmenlerle iletişim kurmanın sınırlılıklarından bahsetmiştir. Elif de *“Şöyle benim kendi Milli Eğitim’deki hocam bizimle görüşmedi ama görüşmek isteyen hocalar da oluyor bire bir iletişim kurmak isteyen hocalar da oluyor.”* ifadesiyle sınıf öğretmeniyle iletişim kuramadığı için dönüt de alamadığını aktarmıştır.

Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Öğretmen adayları uzaktan öğretmenlik uygulamasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemler dört alt tema içinde ele alınmıştır. Alt temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Uzaktan Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Yaşanan Sorunlar Temasının Alt Temaları

Alt Tema
1. İletişimde yaşanan sorunlar
2. Teknik sorunlar
3. Öğrencilerin katılımı
4. Ailelerin süreçteki rolü

İletişimde Yaşanan Sorunlar

Uzaktan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve özel eğitim öğretmenleri ile iletişimde güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Ali bu durumu şöyle dile getirmiştir: *“İlk dönem hocalarla daha çok karşılaştık sunumu onlara da yapıyorduk ama ikinci dönem sadece sene başında toplantı yaptık sadece orada gördük.”* Bahar ise *“Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum baskı altında hissediyordum keşke yüz yüze olsaydı da kalem kâğıtla gidip konuşsaydık telefonda çok sınırlı oldu.”* sözleri ile çevrim içi iletişimin yüz yüze iletişime göre daha sınırlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Bülent öğretmenlik uygulamasına yönelik çevrim içi teorik ders saatinin öğretim elemanları ile iletişim kurma ve dönüt alma bağlamında yeterli olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Hocamızın başka sorumlulukları da olduğu için teorik derste zaman da 45 dakika olduğu için yetmeyebiliyordu.”* Dönüt

almak için teorik ders saati dışında kalan zamanlarda yaşadıkları iletişim güçlüğü de *“İletişim açısından direkt geri dönüt almamız gereken kısımlarda direkt geri dönüş alamayabiliyorduk hocamız da yoğundu.”* şeklinde açıklamıştır. Çetin ise iletişim sorunlarına ek olarak, süreçte öğretim elemanlarının uzaktan öğretmenlik uygulamasının nasıl gerçekleşeceği konusunda yönlendirmelerini yeterli bulmadığını da belirtmiştir: *“İletişim anlamında da sıkıntı yaşandı çünkü ilk defa böyle bir sisteme geçildiği için herkes için farklı bir sistem olduğunu düşünüyorum ... hocalarımızın da bu süreçte oryantasyon diyebiliriz bizim oryantasyonumuzu sağlayamadılar açıkçası.”*

Öğretmen adaylarından bazıları ise iletişim kurma konusunda herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir (Ayşe, Banu, Can, Cansu, Damla, Fatma, Fırat, Elif, Nil, Zeynep). Örnek olarak Can bu konuda görüşünü *“İki dönem içinde yeterliydi yani hocamıza ben şimdi özel olarak ulaşmak istesem de arayabiliyorum sorun yok diyor kafanıza takılan soruları sorun diyor bir saat toplantımız oluyor zaten.”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Teknik Sorunlar

Öğretmen adayları hem uzaktan öğretmenlik uygulamasında hem de öğretmenlik uygulamasının teorik dersinde teknik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu teknik sorunlar çevrim içi uygulamalarda ses ve/veya görüntü kalitesinin yeterli olmaması, internet bağlantısı sorunları, öğretmen adaylarının derslere aktif katılımı güçlükler yaşamaları, paydaşların teknik bilgi yetersizlikleri şeklinde sıralanmaktadır.

Ege internet bağlantısı ile ilgili sorunlarını şu şekilde dile getirmiştir: *“İnternet kesintileri çok büyük sorunlar yarattı.”* Nil de benzer şekilde internet bağlantısı ile ilgili sorunlar yaşandığını anlatmıştır: *“Çok fazla sıkıntı yaşanıyordu internet sıkıntısı oluyordu.”* Bahar ise bilgisayarı olmadığı için öğretmenlik uygulamasına katılmada sorunlar yaşamıştır: *“Bilgisayarım yoktu telefonda da olmuyordu ya da ben bilmiyordum.”* Ayşe benzer sorunlar yaşadığını şu ifadelerle anlatmıştır: *“Bilgisayarım yoktu telefonda giriyordum arkadan bildirim geliyordu, bilgisayar alınca çözüldü ama grubumdaki arkadaşlarım da ailesinde çok fazla kişi vardı, bundan dolayı katılamayan oldu, yine internet gidip geliyordu.”*

Bunların yanı sıra, Damla üniversitenin kullandığı çevrim içi uygulama hakkında *“Bazen teknik problemler oluyor. Ses gelmiyor kesiliyor veya gitmiyor genelde.”* ifadesiyle teorik derste sorun yaşadığını anlatmıştır. Nil ise öğretmenlik uygulaması teorik derslerine aktif katılım sağlamada yaşanan sorunlara ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: *“Canlı video çözünürlüğü de fazlaydı ama biz pek sesli katılamıyorduk, o zaman çöküyordu fazladan mikrofon açınca birkaç kişi açınca çöküyordu bir de görüntü açınca çöküyordu ama mesaj olarak ne bileyim ya da yazma olarak hocalarla iyiydi.”* Çiğdem de: *“Geri dönüt olması gereken bir süreç soruların sesli ve görüntülü olması gerek ama bizim sistemde yalnız hocamızın ses ve görüntüsü var biz mesaj yazabiliyoruz bu da yetersiz kalıyor.”* sözleri ile teorik derslere aktif katılımı sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulamasının uygulama boyutuna katılımı yaşanan teknik sorunlara yönelik ise Nil: *“Genel olarak çok fazla bizim girdiğimiz saatlerde yüklenme olduğu için EBA çöküyordu ders yarım kalıyordu.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Buna ek olarak Çetin, sınıf öğretmenin teknik bilgisinin yetersiz olduğunu bu durumun uzaktan öğretmenlik uygulamasında sorun oluşturduğunu belirtmiştir: *“... kullanma konusunda bazı öğretmenlerimizin teknolojik bilgisi olmadığını fark ettim hocam bu dönemde o sorunla karşılaşıyorum.”*

Son olarak, öğretmenlik uygulamasında gayri resmi olarak tercih edilen ve sıkça kullanılan, teknik

özellikleri bağlamında da diğerlerine göre daha olumlu görüşler sunulan bir programa ilişkin Cansu düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *“Çok hakim değilim ama kullanışlı bence sadece zaman kısıtlaması var... ekran paylaşabiliyorum, kendi ekranımızda yanda görebiliyorum sorun yok.”*

Öğrencilerin Katılımı

Öğretmen adayları öğrenci katılımı konusunda sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin çeşitli imkansızlıklar nedeniyle derslere hiç katılmadığı belirtilmiştir. Çetin *“Toplam dört tane öğrenci var sınıfta hocam ama iki öğrenci yetimhanedeler iki öğrenci de katılmadılar...”*. Elif de öğrencilerin derse katılımıyla ilgili sorunları *“İlk dönem özel eğitim okullarında da çoğu hoca öğrencisinin gelmediğini belirtmişti. İşte öyle olduğu için kendi hocaları da göremiyordu Milli Eğitim'deki hocalar da göremiyordu öğrencileri. Uzaktan bizim görmemiz çok mümkün olmadı.”* sözleri ile dile getirmiştir. Ayla öğrenci katılımında yaşanan sorunların internet erişimi ve öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını belirtmiştir:

“Öğrenciler normal gelişim gösterenler bile tablet, telefon karşısında oturmazken özel gereksinim gerektiren bireyler için dezavantaj hem sosyoekonomik olarak zor okul yardım yapıyor ama çok az, bu sıkıntı ikinci olarak evlerde internet yok üç öğrencimden biri son haftalarda bağlanmamaya başladı çünkü telefondaki internet bitmişti.”

Yetersizliği olan öğrencilerin dikkat sorunları yaşadıkları ve çevrim içi eğitimde öğrenci dikkatini sürdürmenin daha zor hale geldiği ifade edilen başka bir konudur. Ayşe bunu şu sözlerle anlatmıştır: *“... dikkati dağılıyordu annesi tutup masaya oturtuyordu orası evi olduğu için bir okul olduğunu düşünmüyor çok doğal otizmlili bir çocuk bunu ayırt edemez dikkat konusunda sıkıntı yaşıyordu yönlendirmeye toparlıyor ama uzun sürmüyor.”*. Bahar da bu konuda düşüncelerini örnek vererek aktarmıştır: *“... Çocuk sıkılıp gidebiliyor. Bir de bizim öğrencide şöyle bir sorun vardı öğretmen kumbaradan bahsediyor ise hemen benimde var deyip izin almadan kalkıp gidiyordu.”*. Erhan: *“...derse dikkatleri zaten düşük bir de kamerayı görünce dikkatleri de oraya gidiyor bu yüzden sizi derse bağlamam pek olası gözüküyor dedi bu şekilde süreci iptal etmiş olduk yani derse bağlanma sürecini”* ifadesiyle öğrencilerin dikkati dağıldığı için çevrim içi gözlem ve uygulama yapamadığını anlatmıştır.

Ailelerin Süreçteki Rolü

Çevrim içi eğitimde aile katılımının nasıl sağlanacağı, aileden beklentilerin neler olacağı konusunda öğretmen adaylarının zorluklar yaşadığı görülmüştür. Aileler de çevrim içi eğitimde öğrenciye nasıl destek olacakları konusunda sorunlar yaşamışlardır. Nil yaşanan bu sorunlara dair şu örneği vermiştir: *“Aileler de büyük bir beklenti içerisindeydi yani bir anda sürece dahil oluyorlardı ben bir şey okuturken karışıyordu çocuğa öğretmeye çalışıyordum ben değerlendirme yaparken çocuğa bir ipucu sunuyordu.”*. Fırat çevrim içi eğitimde aile katılımını nasıl sağlayacağı konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir:

“Çocuk koşuyor mesela siz ne kadar otur gel ders yapalım cümleler kursanız da orada bir müdahalede bulunmadan pek mümkün değil. Velisi de bilgisayar başında oluyor genelde ama izliyor. Biz de öğrenci olduğumuz için ayıp olur diye bir müdahale eder misiniz diyemedik.”

Öğretmen adayları ailelerin çevrim içi eğitim konusunda yeterli ilgiyi göstermediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ayla: *“Öğrenci karanlık odada derse giriyor saat 09:00. Burada ailenin ilgisizliğini görüyoruz ilgilenip derse oturtması gerek.”* sözleriyle ailenin çevrim içi eğitim için uygun ortamı oluşturmadığını ifade etmiştir. Çiğdem bazı ailelerin yetersiz ilgisi konusunda görüşünü şu

şekilde açıklamıştır: “Bazı aileler çocukların EBA’ya girmesi konusunda destek sağlıyorlar bazı aileler de umursamazlar takip edemiyorlar aile tutumu da etkili oldu.”. Can aile katılımı konusunda yaşadığı sorunu: “Aile derse ya hiç gelmiyor işim var deyip ya da girip 20 dakika sonra çıkıyor bir şey diyemiyoruz.” ifadesiyle aktarmış ve aile katılmak istemediği için öğrencinin katılmadığını dile getirmiştir.

Uzaktan Öğretmenlik Uygulamasının Aday Öğretmenler Açısından Sonuçları

Öğretmen adaylarının çoğu uzaktan öğretmenlik uygulamasının deneyim kazanmada yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, daha önceki temalarda bahsedilen tüm olumsuzluklara rağmen uzaktan öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına plan/program geliştirme, uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilerle uygulama yapma gibi konularda bazı katkılar sağladığı bulunmuştur. Uzaktan öğretmenlik uygulamasının sonuçları hakkında üç alt temaya ulaşılmıştır (Tablo 4). Alt temalar başlıklar halinde açıklanmıştır.

Tablo 4

Uzaktan Öğretmenlik Uygulamasının Aday Öğretmenler Açısından Sonuçları Alt Temalar

Alt Tema
1. Plan ve program oluşturmada deneyim kazanma
2. Uzaktan eğitim konusunda deneyim kazanma
3. Eğitimde nitelik sorunları ve kaygı

Plan ve Program Oluşturmada Deneyim Kazanma

Öğretmenlik uygulamasında gözlem ve uygulama yapma fırsatı bulan öğretmen adayları çevrim içi eğitimin yetersizliğini vurgulamakla birlikte uygulamaların bazı olumlu katkıları olduğunu da belirtmişlerdir. Bu katkılardan biri plan ve program oluşturmada deneyim kazanmalarınıdır. Elif bu konuda düşüncesini: “Kâğıt üzerinden bile olsa en azından bir şeylerle tek başımıza kalıp onun planlaması nasıl olur, nasıl öğretilir, ön koşullar nedir ya da işte öğretemezsem ne gibi şeyler yapabilirim gibi şeylerle ilgilendik. Bence faydalı oldu.” şeklinde dile getirmiştir.

Bahar uygulamanın katkılarına ilişkin görüşünü: “Keşke yüz yüze olsaydı verimli olduğunu düşünmüyorum özellikle özel eğitim gibi bir bölümde ama genel bir katkı sundu BEP nasıl hazırlanır ABC kaydı nasıl tutulur genel bir şeyler öğretti. Teoride kalıyordu bunlar genelde.” sözleriyle anlatmıştır. Fatma da teorik olarak bilgisi olduğunu ama uygulamaya yansıtamadığını “Aslında teoride biliyoruz ama uygulama olarak hiçbir şey bilmiyoruz.” ifadesiyle aktarmıştır. Çetin’in şu sözleri de bu görüşleri desteklemektedir: “Ders planlaması konusunda bize çok katkısı oldu bu dönem ilk defa öğrencilerle ders anlatma fırsatı elde ettim.”.

Uzaktan Eğitim Konusunda Deneyim Kazanma

Uzaktan eğitimde uygulama gerçekleştirmenin öğretmen adaylarına bir diğer katkısı da özel gereksinimli öğrencilere uzaktan öğretim sunma deneyimi kazandırmasıdır. Üç öğretmen adayı uzaktan eğitimin olumlu yönleri konusunda görüş bildirmiştir. Kazandıkları bu deneyimler hakkındaki görüşleri şunlardır:

- Bahar: “...daha sonra bir uzaktan eğitimle karşılaştığımda daha iyi olabilirim yani şaşırمام kalmam onun dışında şu an iyi gidiyor aslında gayet memnum.” ifadesiyle uzaktan eğitimin kendisine deneyim kazandırdığını belirtmiştir.
- Ege öğretmenlik uygulaması esnasında EBA’nın farklı özelliklerini keşfetmiştir: “Etkinlik

paylaşabiliyor tartışma açabiliyor test sorusu sorabiliyoruz...Bu paylaştığımız sorular, açtığımız tartışmalarla, etkinliklerle puan kazanıyoruz EBA'da. Kazandığımız puan sınıf puanımızı artırıyor ... Bu çok zeekli geldi mesela bana."

- Çetin sürecin çevrim içi uygulamalarda öğretmen yeterliliğinin artmasını sağladığını ifade etmiştir: *"Öğretmenlik yeterliliği ile ilgili MEB'in bir şeyi vardı yanılmıyorsam orada teknolojiyle ilgili bir basamak yer alıyor... çevrim içi eğitim sürecinin bize katkısı bu teknolojiyle olan kısmı yapmamızı zorunlu kıldığı için o konuda bir katkısı oldu hocam."*

Eğitimde Nitelik Sorunları ve Kaygı

Öğretmen adayları uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenlik yeterliliklerini geliştirmede gereken niteliği sağlamadığını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından bazıları yeterlilikleri edinemediği düşüncesi ile kaygı duyduğunu belirtmişlerdir. Ayşe duyduğu kaygıyı şöyle ifade etmiştir: *"Açıkçası çok bir faydası olmadı herkes anladı artık bunu. Burada oturup bir şeyler yapıyor gibi görünüp bir şeyler yapmamak çok kötü bir his mesela öğretmenlik açısından başladığımda ne yaparım bilmiyorum."* Öğrenci ile gözlem ve uygulama yapmada sorun yaşayan bir diğer öğrenmen adayı Ali de: *"Uygulama olarak ciddi bir eksikle karşılaştık bunun beni meslek hayatında kötü etkileyeceğini düşünüyorum yani açıkçası."* ifadesiyle öğretmen olarak çalışmaya başladığında yeterli deneyim kazanamadığı için ne olacağına dair kaygısını dile getirmiştir.

Çiğdem de bu konudaki görüşlerini:

"Tecrübesiz öğretmen yetişiyor öğrenci ve özelliklerini görmeden aileye de bize de öğrenciye de dezavantaj ki... şu an maalesef evraklarla teoriyle bu iş ilerliyor ve tecrübesiz bir şekilde yani dediğim gibi bunun için özel eğitim öğretmeni kişilerin ekstra çaba sarf etmeli öğrenci görmeli bizi bu alanda bilgisiz öğretmen olmaya sürükledi." şeklinde ortaya koymuştur.

Yaşanan Sorunlara ve Gelecekteki Uzaktan Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler

Öğretmen adayları özel eğitimde yüz yüze eğitimin önemini vurgulamışlardır. Gelecekte yine benzer bir durum ortaya çıkarsa daha nitelikli bir uzaktan eğitim nasıl gerçekleştirilebilir konusunda çeşitli öneriler vermişlerdir. Öneriler iki alt tema içinde açıklanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Yaşanan Sorunlara ve Gelecekteki Uzaktan Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler Teması Alt Temaları

Alt Tema
1. Aile ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik öneriler
2. Uygulamaya yönelik öneriler

Aile ve Öğrenci Katılımını Artırmaya Yönelik Öneriler

Uzaktan eğitimde ailenin ve öğrencilerin katılımı ile ilgili çeşitli sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bu sorunları çözmeye yönelik öğretmen adayları çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Banu: *"Uzaktan eğitime başlamadan önce ailelere de oryantasyon yapılmalı."* ifadesiyle ailelerin katılımını artırmak ve nitelikli hale getirmek için uzaktan eğitim hakkında aile eğitimi sunulmasını önermiştir. Bülent, benzer biçimde: *"EBA'da velilere etkinlik fikri verilerek olabilirdi."* önerisinde bulunmuştur.

Ayşe de aileye verilecek eğitim için görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Önce aile eğitilmeli çevrim içi eğitim nedir diye çocuk mutfakta ders çalışmasını en azından masası olsun ki onu okulun bir parçası olarak görsün ki dikkatini toplasın aileyi eğittikten sora evden her türlü eğitimin verileceğine inanıyorum.”.

Erhan ise öğrencilerin katılımını artırmak için “En azından aile katılımını teşvik edici çalışmalar yapılabilirdi çoğu arkadaş şöyle diyor olabilir devlet bütün ailelere internet erişimi sağlasın ne bileyim teknolojik araç sağlasın.” ifadesiyle teknik imkân ve alt yapı desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayla da teknik imkân desteğinin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “Çocukları belki gruplara bölerim bir saat ders belki bir kişi ile belki böyle eğitim gerek ama bunun için tüm öğrencilere tablet ve internet verilmesi gerekiyor.”. Benzer şekilde, Ayşe “Teknolojik olarak öyle sistemler yapmak isterdim ki öğrenciler kendi sınıfında gibi ders yapabilsinler.” diyerek yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine uygun teknik imkanlar sağlanmasının önemini vurgulamıştır.

Tüm bunlara ek olarak, Ayla özel gereksinimli çocuklarla yapılan derslerde aile katılımını arttırmaya yönelik: “Öğretmenin yaptığı her uygulamayı videoya alıp velilere gönderip bir daha çocuklara izletmek olabilir.” ifadesiyle bir öneride bulunmuştur. Yine Ayla, konuya hazırlık veya konu tekrar için “O gün ki konuyu slaydı veliye göndererek önceden hazırlık ya da öğretmenin evde kısa animasyonlar çekerek çocuklara izletmesi yani bunu çocuğa gönderip konuyu pekiştirmek orijinal olurdu YouTube videoları gibi düşünebiliriz.” önerisini vermiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmen adayları genel olarak öğretmenlik uygulamasının yüz yüze olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Zorunlu koşullarda uzaktan öğretmenlik uygulamasının daha nitelikli gerçekleşmesine yönelik ise çeşitli öneriler vermişlerdir. Bu önerilerden bazıları şu şekildedir:

Bahar öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayının haftada en az bir kez ders anlatmasına ilişkin öneri vermiştir: “En azından haftada bir saat uygulama yapabiliydik öğrencileri de çok bunaltmadan.”.

Cansu öğretmen adaylarının uygulamada sorumlu olduğu öğrenci sayısının azaltılmasını önermiştir: “Öğretmeninde eşlik edeceği şekilde ben mesela beş değil bir öğrenci ile ilgilensem performans alsam birebir öğretmen eşliğinde daha yararlı olurdu. Hiç öğrenci tanıma fırsatı verilmedi.”.

Elif herkesin bulunduğu ildeki bir okulda öğretmenlik uygulaması yapmasına dair önerisini: “Herkesin kendi şehrindeki bir özel eğitim kurumuna gitmesini sağlayabiliydik. En azından burada daha kolay erişim sağlardım belki orada yaptığımız şeyleri video kayıtlarına alabiliydik bunları uygulama hocalarımızla paylaşıyor olabiliydik.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Ayşe öğrenci ile uygulama imkanı olmaması durumunda sanal bir öğrenci oluşturulması ve onunla pratik yapılabilmesine ilişkin öneri sunmuştur: “Bir sistem olmalı ki bunu kendimiz yapay insan yaratıp uygulama yapabiliydik.”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği programında öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştiren 18 farklı üniversitenin öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uzaktan öğretmenlik uygulaması ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın dört temel teması bulunmaktadır. Araştırmanın ilk teması uzaktan öğretmenlik uygulamasının genel işleyişidir. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulamasında ders materyali ve planı hazırladıkları, öğrencilere yönelik programlar

hazırladıkları bulunmuştur. Öğretmen adayları farklı üniversitelerde öğrenim gördükleri için sorumlulukları birbirinden farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarından bazıları öğrencilerle çevrim içi uygulamalar yapamamış ya da çok az sayıda uygulama gerçekleştirebilmiştir bu nedenle hazırlıklarını hipotetik yapmak zorunda kalmıştır. Öğretim elemanları genellikle hazırlanan planlar ve programlar üzerinden dönütler vermiştir. Sınıf öğretmenleri de çevrim içi uygulamaya katılan öğretmen adaylarına uygulama ve hazırladıkları materyal, plan ve programlar hakkında dönütler vermiştir. Uzaktan öğretmenlik uygulaması hakkında yapılan diğer araştırmalarda da öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamalarında ders anlatımının niteliği ve niceliği açısından çeşitli yetersizlikler olduğu görülmüştür (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2021; Terzioğlu ve Yıkılmış, 2022; Yılmaz-Atman ve diğerleri, 2023). Yaşanan bu sorunlardan dolayı bazı öğretmen adayları uygulamanın öğretmen yeterliliklerini geliştirmede gereken imkanları sağlayamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları uzaktan eğitim sürecine aktif katılım için fırsatlarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmen adayları öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında edinilen tecrübenin yüz yüze eğitim sunmak için yetersiz kalacağı kaygısını yaşamışlardır.

Yaşanan zorluklara karşın uzaktan öğretmenlik uygulamasının bazı katkıları da olmuştur. Öğretmen adayları uygulamanın ders planı, programlarının nasıl yapılacağına dair katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer araştırmalarda da benzer biçimde öğretmen adaylarının plan ve etkinlik hazırlamada deneyim kazandıkları belirtilmiştir (Yılmaz-Atman ve diğerleri, 2023; Rojas, 2022; Weir ve diğerleri, 2020). Öğretmen adaylarından bazıları uzaktan eğitim konusunda tecrübe kazandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında sınıfındaki öğrenciler uzaktan eğitime katılmadığı için uygulama yapamayan öğretmen adayları için Weir ve diğerlerinin (2020) çalışmasındaki gibi öğrencilere ve ailelere yönelik farklı etkinlikler gerçekleştirerek daha aktif katılım gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer tema uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlardır. Bazı öğretmen adayları öğretmenlerle ve öğretim elemanları ile iletişimde sorunlar çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Çevrim içi iletişimin yüz yüze iletişime kıyasla daha sınırlayıcı olduğu belirtilmiştir. İletişimde güçlük yaşamadığını ifade eden öğretmen adayları da olmuştur. İletişimde yaşanan sınırlılıkların teorik ders saatinin az olması ve ders saatleri dışında iletişim kurma ile güçlük yaşamaları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulamasının teorik derslerinin düzenli yapılamamış olması da bir diğer neden olarak ifade edilmiştir. Beklenmedik bir durum şeklinde gelişen uzaktan eğitime geçişle öğretmen adaylarının yüz yüze yerine çevrim içi ders planlama ve materyal hazırlığında konusundaki bilgi yetersizliklerinin daha fazla desteğe ihtiyaca yol açtığı düşünülmektedir. Çevrim içi iletişim sonuç olarak bazı öğretmen adayları için yeterli olmamıştır. Özel eğitim öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Terzioğlu ve Yıkılmış, 2022; Yılmaz-Atman ve diğerleri, 2023).

Öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaşılan bir diğer sorun da çevrim içi uygulamada ortaya çıkan teknik problemlerdir. Ses ve/veya görüntü kalitesinde, internet bağlantısında yaşanan sorunlar ile çeşitli teknolojik yetersizlikler kaynaklı öğretmen adaylarının aktif katılımında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Yaşanan teknik sorunlar hem öğretmenlik uygulamasında hem de teorik derste öğretmen adaylarının güçlükler yaşamalarına neden olmuştur. Uzaktan eğitimde yaşanan teknik sorunlara ilişkin diğer araştırmalarda da benzer bulgular mevcuttur (Aslan-Altan, 2021; Terzioğlu ve Yıkılmış, 2022; Yılmaz-Atman ve diğerleri, 2023).

Özel gereksinimli öğrencilerin derslere katılımında da sorunlar olduğu görülmüştür. Bu sorunların teknik yetersizlikler ve öğrencilerin özelliklerinden dolayı ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin dikkat sorunları ekran karşısında ders dinlemelerini olumsuz etkilemiştir. Aileler de öğrencileri nasıl destekleyecekleri konusunda belirsizlikler yaşamışlardır. Özel eğitim öğretmen adayları da ailelerden uzaktan eğitimde nasıl destek alacaklarını belirlemede zorlanmışlardır. Öğretmen adaylarına göre bazı aileler de çocuklarının eğitimi konusunda yeterli ilgiyi göstermemişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitimde katılımına ilişkin yaşadıkları sorunlar alan yazında birçok çalışmada da ifade edilmiştir (Akbayrak ve diğerleri, 2021; Aslan ve diğerleri, 2023; Karasel ve Kara, 2024; Köken ve Sazak-Duman, 2024; Schuck ve Lambert, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020; Verulava ve diğerleri, 2022).

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle çevrim içi eğitim uygulamalarında öğrencilerin özelliklerine uygun materyal hazırlama, planlama yapma, ders anlatma gibi konularda daha çok bilgiye ve örnek uygulamaları gözlemlemeye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Yılmaz ve Gürgür (2023) yaptıkları çalışmada çevrim derslere yönelik materyal geliştirme ve kullanımı konusunda öğretmen adaylarının yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik sunulan eğitimlerin hem öğretmen adaylarına hem sınıf öğretmenlerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde dijital materyal geliştirme ve kullanımı ile çevrim içi öğretime yönelik konulara lisans derslerinde yer verilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adayları uzaktan özel eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik çeşitli öneriler vermişlerdir. Bu öneriler aile ve öğrenci katılımını artırmaya, uygulamaları daha nitelikli hale getirmeye yönelik önerilerdir. Öğretmen adayları uzaktan eğitime ilişkin ailelere bilgilendirme çalışmaları yapılmasının ve özel gereksinimli öğrencilere teknik imkanların sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Bununla birlikte; öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlik uygulamasının yüz yüze olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının ancak pandemi gibi zorunlu hallerde gerçekleşebileceği ama normal koşullarda yüz yüze olması gerektiğini düşünmektedirler. Uzaktan öğretmenlik uygulamasına ilişkin öneriler arasında ise ders dışında çevrim içi ve dışı farklı öğretim uygulamaları oluşturma, öğretmen adayının sorumlu olduğu öğrenci sayısını azaltma olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulamasındaki deneyimlerine ilişkin düşüncelerinin farklı boyutları olduğu görülmüştür. Genel olarak uygulama sürecinde çoğu öğretmen adayı yeterli verimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları aldıkları teorik bilgi ve uygulama arasındaki uçurumu ifade etmeye çalışmışlardır. Teorik bilgilerini çevrim içi uygulamalara aktarmakta birçok öğretmen adayı güçlük yaşamış, bu konuda yeterli mentorluk desteğini de alamamıştır. Fatma'nın ifadesi durumu özetler niteliktedir: *"Aslında teoride biliyoruz ama uygulama olarak hiçbir şey bilmiyoruz."* Öğretmen adayları ortaya çıkan acil uzaktan eğitimin zorunlu bir durum olduğunu kabul ederek uzaktan eğitim uygulamalarına uyum sağlamaya çalışmışlardır. Uyum sürecinde ailelerin ve öğrencilerin çevrim içi uygulamalara katılımının, öğretmen ve öğretim elemanlarından aldıkları desteklerin, çevrim içi uygulamalarda yaşanan sorunların etkileri olmuştur. Öğretmen adaylarından süreçte beklentilerin farklılık gösterdiği dolayısıyla sorumluluklarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli öğrencilerle öğretmenlik deneyimi ile yeni karşılaşmaya başlamış, henüz öz yeterlilik geliştirmek için yeterli deneyimi olmayan öğretmen adaylarının çoğunun bu süreçte çeşitli güçlükler deneyimledikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazıları gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarının daha nitelikli olmasına yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler gelecekteki uygulamaların niteliğinin artması açısından önem taşımaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin öneriler şunlardır:

- Uzaktan özel eğitim uygulamalarında kullanılan çevrim içi uygulamaların teknik alt yapılarının iyileştirilmesi gelecekteki uygulamalarda yarar sağlayacaktır.
- Öğrenci ve ailelerin katılımlarını artırmak için önlemlerin alınması gerekmektedir. İnternet ile ilgili erişim sorunlarının giderilmesi, ailelere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirmeler yapılması bu konuda önem taşımaktadır.
- Öğretmenlik uygulamalarında uzaktan eğitimde esneklik sağlanması ve farklı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesine imkân tanınacak eğitim programlarının sağlanması faydalı olacaktır.
- Sadece acil durumlarda kullanılacak bir uygulama olarak değil yüz yüze eğitimi desteklemede uzaktan eğitim uygulamalarını öğretmenlik uygulamalarına entegre etmek daha nitelikli uygulamaların ortaya çıkmasına fırsat sunacaktır.
- Özel eğitim öğretmen adaylarının teknolojiyi daha etkin kullanmalarına yönelik lisans derslerinin sayısının artırılması ve içeriklerinin gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin gerçekleştirecek araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

- Uzaktan özel eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılmasına yönelik farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan özel eğitim uygulamalarının var olan yüz yüze eğitim uygulamalarına entegrasyonunun nasıl gerçekleşmesi gerektiği hususuna yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına nitelikli uzaktan eğitim uygulamaları sunmalarına yönelik programlar geliştirilebilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik uzaktan aile eğitim programları geliştirilebilir.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.06.2021 tarih ve 79841 kararıyla onaylanmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmaya birinci yazar %45, ikinci yazar %45 ve üçüncü yazar %10 katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Akbayrak, K., Vural, G., & Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri [Special education teachers' experiences and opinions on distance education during the coronavirus pandemic]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- Alba, L. A., Mercado Anazagasty, J., Ramirez, A., & Johnson, A. H. (2022). Parents' perspectives about special education needs during COVID-19: Differences between Spanish and English-speaking parents. *Journal of Latinos and Education*, 21(3), 239-250. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2056184>
- Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları [New adventure in distance education: online teaching practices]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 753-766. <https://doi.org/10.21666/muefd.975495>
- Aslan, İ., Aktay, M., Kurul, M. Ş., & Aruser, S. (2023). Özel eğitim öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitime yansımalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the opinions of teachers working with special education students on the reflections of distance education applications on special education]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 243-264.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Coronavirus (COVID-19) pandemic and pedagogical reflections: Open and distance education practices in Turkey]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53
- Creswell, J. W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, SAGE Publications.
- Erdem, R., Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2021). COVID-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitime yönelik ebeveynlerin görüşleri [Parents' views on distance education in special education during COVID-19]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 465-479. <https://doi.org/10.53444/deubefd.929329>
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2020). Distance learning in the COVID-19 era: Perceptions in Southern Italy. *Education Sciences*, 10(12), 355.
- Karasel, N., & Kara, N. (2024). Yönetici ve öğretmen gözü ile COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkileri [The effects of distance education practices in the COVID-19 process on the social skills development of students with special needs through the eyes of administrators and teachers]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1101024>
- Köken, H. İ. & Sazak Duman, E. (2024). COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesi [Parents' evaluation of distance education provided to children with special education needs during the COVID-19 pandemic]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 303-339. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1339063>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide*. Routledge.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examining teachers' views on

- distance education processes of special education students during the COVID-19 pandemic]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri [Teaching practice course and teacher experiences in special education during the coronavirus (COVID-19) pandemic]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/813169>
- Rojas, C. U. (2022). *The impact of COVID-19: Special education student teachers' practicum experience during the spring of 2020* [Doctoral dissertation, University of Minnesota].
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İcüyüz, R., Doğan, M., Şafak, P., & Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı [Expert perspective on distance special education practices for students with special needs and their families in Turkey during the COVID-19 pandemic]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). "Am I Doing Enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. *Educational Sciences*, 10(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci10110320>
- Schultz, S., & Love, K. (2022). How COVID-19 pandemic experiences can inform teacher education and professional development practices. *Global Education Review*, 9 (3), 38-57.
- Simó-Pinatella, D., Goei, S. L., Carvalho, M., & Nelen, M. (2022). Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 907-920. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1963152>
- Sirkko, R., & Takala, M. (2024). Distance education for pupils with intellectual disabilities—teachers' experiences. *Education Inquiry*, 15(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2073054>
- Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "Özel eğitim" ["Special education" from the perspective of teachers and parents during the COVID-19 pandemic]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Terzioğlu, N. K., & Yıkılmış, A. (2022). Özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden öğrencilerin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Opinions of students attending the special education teaching undergraduate program on distance education in the COVID-19 process]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 693-709. <https://doi.org/10.24315/tred.925629>
- Verulava, T., Darbaidze, M., Baramia, M., & Bouadze, C. M. (2022). Online learning of students with special needs: Teachers' perspectives. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 1-7.
- Weir, K., Wohlman-Izakson, M., & Gilić, L. (2020). Teaching & learning during COVID-19: Alternative instructional activities through individualized learning plans. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 3(2), 17-25. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol3/iss2/10>

-
- Yazcayir, G., & Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. (9. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, Y., & Gürgür H. (2023). Improving the teacher training process in special education: An action research. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 16(3), 502-535. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1254380>
- Yılmaz-Atman, B., Altun, N., Elçi, A. N., & Karahmetoğlu, B. (2023). Sınıfa girmeden öğretmenliği deneyimlemek: Özel eğitim öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları neler söylüyor? [Experiencing teaching without entering the classroom: What do pre-service special education teachers and practicum instructors say?]. *TEBD*, 21(3), 1257-1287. <https://doi.org/10.37217/tebd.1217143>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2021). Küresel salgında yeni normalleşme süreci [New normalization in the pandemic]. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salgindayeni-normallesme-sureci-2020.pdf>