



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 2, Sayfa No: 283-306

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 23.12.19

Kabul Tarihi: 21.09.20

Erken Görünüm: 08.10.20

## Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitime Yönelik Görüşleri\*

Sezen Camcı-Erdoğan<sup>ID\*\*</sup>  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Öz

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde istenen başarının elde edilmesi ve her bireyin gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu eğitimi alabilmesi için her branştan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu eğitim sürecine katılması önemlidir. Mevcut çalışmanın amacı öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel bir araştırma olarak planlanan çalışmada veriler, lisans son sınıfa devam eden Sınıf (51), Fen Bilgisi (42) ve Fransızca Öğretmeni (11) adaylarından yarı-yapılandırılmış anket formları ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının %98'inin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk almak gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının en faydalı olabileceklerini düşündükleri grubun fiziksel yetersizlik; en az fayda sağlayabileceklerini düşündükleri grubun ise zihinsel yetersizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu düşünceleri ortaya çıkaran nedenlerin ise belirttikleri grupların diğer gruplara göre daha kolay/zor öğrenmesi, adayların özel eğitime dair gerekli ve yeterli eğitimlerinin varlığı/yokluğu ve adayların özel gereksinimli bireyler ile ilgili deneyimlerinin varlığı/yokluğu gibi durumlarla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Özel gereksinimli birey, özel eğitime yönelik görüş, öğretmen adayları, kaynaştırma, hizmet öncesi eğitim.

### Önerilen Atıf Şekli

Camcı-Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271

\*Bu çalışma, 27-29 Haziran 2019 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen V. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: scamci@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5059-9168>

Günümüzde eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınarak, bu farklılıklara hitap eden öğretimsel uygulamaların seçimi birçok ülkenin eğitim politikasında yerini almıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri de bireysel farklılıklar çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durulan ve üzerine ciddi politikalar oluşturulan konular arasındadır. Yurtdışında ve ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Yılmaz & Batu, 2016). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı “bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği, aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamıdır” (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). Bu bağlamda özellikle 1980’li yıllardan itibaren özel gereksinimli bireyler genel eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrenciler olarak yer almaya başlamış ve 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu uygulama yaygınlaşmıştır. Türkiye’de de özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine uygun eğitim hizmetlerinden faydalanması gerekliliği yönetmelik ve yönergeler ile ortaya koyulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2018a).

Özel eğitim ihtiyacı olan birey “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanırken; özel eğitim "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” (MEB, 2018a, s. 2) olarak tanımlanmıştır. Ülkemizde; zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, ortopedik yetersizlik, birden fazla alanda yetersizlik, otizm, duygusal uyum güçlüğü, süregen hastalık, özel öğrenme güçlüğü, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özel yetenek tanısı alan bireyler özel eğitim kapsamında yer almaktadır (MEB, 2006). Bu sınıflandırmadan da görülebileceği gibi grupların tümü özel eğitim kapsamında olsa da bireysel özellikleri ve gereksinimleri birbirinden farklılaşmaktadır. Bu yüzden bu bireyler, ihtiyaçlarını bilen ve özellikle eğitsel gereksinimlerine yanıt verebilecek personel ve öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Zira özel eğitim süreci ile özel gereksinimli bireylerin toplumla iyi ilişkiler kuran, çevresine uyum sağlayabilen, kendi ayakları üzerinde duran ve toplumda tüketici rolünden çok üretici rolüne sahip bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim sürecinde uygun personelin, öğretim programlarının, materyal ve araç-gereçlerin bu bireylerin gereksinimlerine yanıt verebilecek özellikte olması kaçınılmazdır.

Özel eğitime dair dünya çapındaki son uygulamalar özel eğitimde kaynaştırmanın/bütünleştirmenin gerekliliği üzerine odaklanmaktadır. Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları her ne kadar farklı anlamlar taşıyor olsa da Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018a) eş anlamlı kelimeler olarak ifade edildiği için bu çalışmada da kaynaştırma/bütünleştirme şeklinde kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrılmadan, en az sınırlandırılmış ortamda, genel eğitim sınıflarında gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak birlikte eğitim almalarıdır (Acarlar, 2017). Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018a) kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki akranları ile etkileşim içerisinde bulunarak, en iyi düzeyde eğitim almaları ve destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmıştır. Genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim alacak özel gereksinimli bireylerin eğitiminde özel eğitim öğretmenleri kadar sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin de görev alması önemlidir; çünkü kaynaştırmanın/bütünleştirmenin etkili gerçekleştirilmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin de rolü büyüktür. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesinin artırılması için yasal düzenlemeler açısından çok ciddi aksaklıklar bulunmadığı belirtilirken, yasaların uygulanır hale getirilmesi için gerekli farkındalık, özveri ve denetlemenin gerekli olduğu belirtilmektedir (Diken & Batu, 2010). Yasaların uygulanabilir hale gelmesindeki zincirin bir halkasını da öğretmenler oluşturmaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği dışında kalan alan öğretmenlerinin hem ilkökul hem de ortaokul seviyesinde hizmet verecek olmaları göz önüne alındığında, sınıf yönetimi ve etkili öğretim becerileri sergileyebilmeleri için özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik bilgi birikimlerine sahip olmaları çok önemlidir. Özellikle 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nce (MEB, 2006) özel gereksinimli bireylerin

akranları ile aynı ortamda öğrenim görebilecekleri kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması sonucu sınıf ve alan öğretmenlerinin rolü çok daha önemli bir noktaya gelmiştir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarında sınıf ve branş öğretmenlerinin rolü 2023 Eğitim Vizyonu'nda da vurgulanmış, kaynaştırma uygulamalarının kalitesinin artırılması için sınıf ve branş öğretmenlerine özel eğitim hizmetleri konusunda hizmet içi eğitimlerin verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018b). Bu vizyon, hizmet içi öğretmenler için iyi bir adım olmakla birlikte, kaynaştırma uygulamalarına yönelik kalitenin artırılması çalışmalarının hizmet öncesi dönemden başlayarak gerçekleştirilmesi çok daha etkili olacaktır.

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik gerekli ve yeterli eğitimleri almaları, uygulamaya geçmeden önce konu hakkında farkındalığın oluşması ve algının geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından zaman zaman güncellenmiş ve bu güncellemeler sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik derslerin de yer aldığı gözlenmiştir. YÖK, 2007 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programları kapsamında, öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak Özel Eğitim (2 Teori + 0 Uygulama) dersini birçok öğretmen yetiştirme programına dahil etmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında ise Özel Eğitim dersinin yanında, diğer programlardan farklı şekilde genel kültür dersi olarak İlköğretimde Kaynaştırma (2 Teori + 0 Uygulama) dersi de yer almıştır. YÖK 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarını yeniden güncellemiş ve bu kapsamda programlara Özel Eğitim dersi yerine yine meslek bilgisi dersi olarak (zorunlu) Özel Eğitim ve Kaynaştırma (2 Teori + 0 Uygulama) dersinin koyulduğu görülmüştür. Bunun dışında özel eğitime hizmet edeceği düşünülen *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*, *Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi*, *Öğrenme Güçlüğü* gibi derslere seçmeli meslek bilgisi dersi; *Türk İşaret Dili* dersine ise seçmeli genel kültür dersi olarak yer verilmiştir. YÖK'ün hem 2007 hem de 2018 yılında güncellediği öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Özel Eğitim ile Özel Eğitim ve Kaynaştırma derslerine ait içerik oldukça fazla iken, dersler haftada 2 saat ile sınırlandırılmıştır. Bu durumun, içeriğin yeterince kapsamlı ele alınmasına engel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Melekoğlu, 2013).

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının ve etkin hizmet sırasında öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik sahip oldukları görüşlerine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ya da adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerine (Alptekin & Vural, 2014; Anılan & Kayacan, 2015; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bek, Gülveren, & Başer, 2009; Camadan, 2012; Dedeoğlu, Durali, & Tanrıverdi Kış, 2004; İzci, 2005; Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012) dair çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Farklı branştan öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri ile ilgili çalışmaların, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri ve adayları ile yapılan çalışmalara göre daha az olduğu görülürken (Aker, 2014; Batu, Odluyurt, Alagöz, Çattık, & Şahin, 2017; Demirezen & Akhan, 2016; Dolapçı & Yıldız Demirtaş, 2016; Özyayın & Çolak, 2011; Yılmaz & Batu, 2016), öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının genel olarak özel eğitim ya da özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine yönelik görüşlerine dair çalışmaların (Yaralı, 2015; 2016) da sınırlı olduğu görülmüştür.

Anılan ve Kayacan (2015), ilkokullarda sürdürülen kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini ve irdelenmesini amaçladıkları çalışmalarında, 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik planlı bir eğitim almadıkları ve sınıf yönetiminde ve öğrencileri kontrol etmede zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Sadioğlu ve diğerleri (2012) ise çalışmalarında özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 23 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sonucunda akademik ve sosyal olarak geliştiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin öğretimsel sorunlarının yoğun olduğunu ve öğretimsel sorunların öğrencileri duygusal olarak etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bek ve diğerleri (2009) sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, sınıf öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 130 kişi ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları arasında, kaynaştırma eğitimi alan ve özel eğitim ile doğrudan bir yaşantı içine giren öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur. Camadan (2012) ise sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada, 107 öğretmen adayı ve 131 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarına ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu; her iki grubun da kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma uygulamalarına ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini araştırdıkları çalışmalarında, 40 sınıf öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. İzci (2005) ise sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü araştırmasında sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan 132 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı ortaya koyulmuştur.

Batu ve diğerleri (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için Eskişehir’de devlet anaokullarında çalışan, geçmişte ya da çalışmanın yapıldığı süreçte kaynaştırma uygulamalarından faydalanan öğrencilere sahip olan 45 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, bu uygulamalar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenler özel gereksinim türleri ve özellikleri, kaynaştırma uygulamaları, etkili öğretim yöntemleri ve uyarılma gibi konularda eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Demirezen ve Akhan (2016) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitim düzeyindeki mevcut kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında 21 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapmış ve sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının önemini farkında olmalarına karşın, bu konuda istedikleri düzeyde performans sergileyemediklerini ortaya koymuşlardır.

Yılmaz ve Batu (2016) bir ilkokuldaki öğretmenlerin BEP yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlayarak, sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve rehberlik branşlarından 17 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sınıf mevcutları, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme konularında olumsuzluklar olduğu ve süreçte yer alan bireylerin yeterince bilgilendirilmediği ortaya koyulmuştur. Özaydın ve Çolak (2011) çalışmalarında, okul öncesi dönemde kaynaştırma konulu hizmet içi eğitim etkinliğine katılan ve en az bir eğitim öğretim yılı sınıfına özel gereksinimli bir çocuğun yerleştirilmesi ile kaynaştırma deneyimi yaşayan 9 okul öncesi öğretmeninin, kaynaştırma uygulamalarına ve katıldıkları bu hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, uygulamada yaşanan sorunlarla ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine yönelik ihtiyaçları olduğu ortaya koyulmuştur.

Yaralı’nın (2015), öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemesini amaçladığı çalışmasına, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 209 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının *duyarlılık* alt boyutunda cinsiyete ve yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türüne göre anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Yaralı’nın (2016) bir diğer araştırmasının temel amacı ise öğretmen adaylarının özel eğitim dersine

yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma Türkçe, sosyal bilgiler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 209 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin sadece *inanma* alt boyutunda önemli bir farklılaşmaya sahip olduğu, diğer değişkenlerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Alptekin ve Vural (2014) zihin engelliler öğretmeni adaylarının uygulamada karşılaştığı problemleri belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında, zihin engelliler öğretmenliği programında okuyan gönüllü 12 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, uygulama konuları ile ilgili bilgi eksikleri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve eğitimleri konusunda spesifik eğitim alarak yetişmelerine rağmen, çalışmalarda bu öğretmenlerin dahi özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yetersiz kaldığı noktalar olabildiği görülmektedir. Gerek kaynaştırma uygulamaları süresince gerek BEP geliştirilmesinde özel eğitim öğretmenleri kadar branş öğretmenlerinin sorumluluk alması gerektiği açıktır. Bu yüzden branş öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere ve eğitimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu noktada çalışmanın amacını, özel eğitim öğretmenliği branşından farklı branşlarda (sınıf, fen bilgisi ve Fransızca öğretmenliği) yer alan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ve bu bireylerin eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Farklı branşlardan (sınıf, fen bilgisi ve Fransızca öğretmenliği) öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen betimsel çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

#### Katılımcılar

2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya, İstanbul ilinde yer alan bir devlet üniversitesinde lisans son sınıfa devam eden sınıf, fen bilgisi ve Fransızca öğretmeni adayları katılmıştır. Katılımcıların seçiminde, öğretmen adaylarının son sınıfta olmaları ve Özel Eğitim, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I gibi uygulama derslerini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacı sınıf, fen bilgisi ve Fransızca öğretmenliği programlarında Özel Eğitim dersi yürüttüğü ve bu dersi her üç grupta da aynı içerik ve süreç ile tamamladığı için katılımcıları -gönüllü olarak katılmak isteyenler arasından- bu üç programdan belirlemiştir. Çalışmaya 104 öğretmen adayı katılmıştır. Bu adayların 51'i (%49) sınıf, 42'si (%40.4) fen bilgisi ve 11'i (%10.6) Fransızca öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların 97'si (%93.3) kadın ve 7'si (%6.7) de erkektir. Katılımcılardan 26'sı (%25) özel gereksinimli bir yakını olduğunu ve bu yakınların çoğunlukla amca, teyze, kuzen ya da uzak akraba, tanıdık düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları, öğretim programlarında yer alan Özel Eğitim dersini (2 teori + 0 uygulama) almışlardır. Sınıf öğretmeni adayları ve fen bilgisi öğretmeni adayları eğitimlerinin yedinci döneminde Özel Eğitim dersi alırken, Fransızca öğretmeni adayları eğitimlerinin sekizinci döneminde bu dersi almışlardır.

#### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket formunda kişisel bilgiler (bölüm, cinsiyet, özel gereksinimli bir yakını olup olmadığı) ve özel gereksinimli bireylere ve eğitimlerine yönelik daha önceden oluşturulmuş açık uçlu sorular yer almıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda, araştırmacı tarafından konu kapsamında yer alabilecek sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan altı soru, nitel araştırma kapsamı ve amacı doğrultusunda üç soruya indirilmiştir. Özel eğitim üzerine nitel çalışmaları

bulunan iki özel eğitim uzmanından sorular hakkında görüş alınmıştır. Uzmanlardan soruların konuyu kapsayıp kapsamadığı, anlaşılır olup olmadığını incelemesi istenerek, uzmanların her soru hakkında uygun ya da uygun değil şeklindeki görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin gözlenmesi amacı ile üç özel eğitim öğretmeni adayını ile ön uygulama gerçekleştirilmiş ve anlaşılmayan noktalar var ise düzenlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış anket formunda kişisel bilgiler dışında yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde branş öğretmeni olarak sorumluluk almak gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.
2. Özel eğitime gereksinim duyan gruplar içerisinde en çok fayda sağlayacağınızı düşündüğünüz grup hangisidir? Neden? Açıklayınız.
3. Özel eğitime gereksinim duyan gruplar içerisinde en az fayda sağlayacağınızı düşündüğünüz grup hangisidir? Neden? Açıklayınız.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmaya ait veriler, 2018-2019 öğretim yılı Güz ve Bahar döneminde araştırmacının yürüttüğü özel eğitim derslerinin sonunda toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış anket formu öğretmen adaylarına toplu olarak uygulanmış ve adaylardan sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Veriler her gruptan ayrı ayrı toplanmış ve öğretmen adaylarının sorulara yanıt vermesi yaklaşık 15-20 dk. sürmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacı bizzat görev almıştır.

Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Katılımcıların görüşlerini daha etkileyici ve açıklayıcı hale getirmek için çoğunlukla bireylerin görüşlerinden örneklemelere de yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu analizde amaç ortaya çıkan bulguların düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır.

Çalışmada öğretmen adaylarının açık uçlu sorular için verdiği yanıtlar tündengelim yöntemiyle analiz edilmek üzere sistematik ve açık bir şekilde dökümleri yapılmış ve katılımcılar K1, K2 ... şeklinde kodlanmıştır. Verilen yanıtlar tek tek incelenerek alanyazında ve açık uçlu sorularda yer alan boyutlardan yola çıkılarak bir çerçeve ve bu çerçeve altındaki temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre veriler işlenmiş konu ya da sorular ile ilgili olmayan veriler dışarıda bırakılmıştır. Ayrıca temalara örnek teşkil edecek ifadeler de bu aşamada seçilmiştir. Düzenlenen veriler son aşamada tanımlanmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Roberts, Priest ve Traynor (2006) araştırmacının verilerini ve kodlamalarını bağımsız araştırmacılara göndererek analizlerin doğruluğu hakkında dönütler almasının nitel bir çalışmanın güvenilirliğinin artırılmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması açısından, katılımcı ifadeleri ve temalar özel eğitim alanında uzman iki akademisyene gönderilmiş ve bu verilerin temalara göre kodlanması hakkında görüş istenmiştir. Karşılıklı görüş paylaşımı sonunda görüş ayrılığı yaşanan ifadeler üzerinde tartışılarak, karşılıklı ikna üzerine fikir birliğine varılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular sırası ile paylaşılmıştır. Her açık uçlu soruya yönelik veriler tablolarla görselleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk almak gerekliliğine yönelik görüşlerine dair bulgular Tablo 1'de ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Sorumluluk Almaya Yönelik Görüşleri*

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk alınmalı mıdır?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Evet	45	88.2	42	100	11	100	98	94.2
Hayır	6	11.8	0	100	0	100	6	5.8
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 98'inin (%94.2) özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk almak gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Sorumluluk almak gerekmediğini düşünen 6 (%5.8) katılımcının sınıf öğretmenliği programından olduğu görülmüştür.

Tablo 2

*Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Sorumluluk Almak/Almamak Gerektiğine Yönelik Nedenleri*

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde neden sorumluluk alınmalıdır/alınmamalıdır?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bütünleştirme/toplumsal kabul/kazandırma	15	29.4	10	23.8	2	18.2	27	26.0
Öğretmenlik mesleği gereği/meslek etiği	9	17.6	10	23.8	3	27.3	22	21.2
Daha fazla ilgi gösterme ve destek verme	3	5.9	10	23.8	2	18.2	15	14.4
Özel eğitimle ilgili ders almış olma	7	13.7	4	9.5	0	0	11	10.6
Kendini geliştirme /kendini adama	3	5.9	4	9.5	2	18.2	9	8.7
Farkındalık sağlama/tanımlama/yönlendirme	4	7.8	2	4.8	2	18.2	8	7.7
İşbirliği yürütme	5	9.8	1	2.4	0	0	6	5.8
Duygusal ve psikolojik destek verme	2	3.9	1	2.4	0	0	3	2.9
Sorumluluk almaya gerek yok	2	3.9	0	0	0	0	2	1.9
Yanıt yok	1	2	0	0	0	0	1	1
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar en çok özel gereksinimli bireylerin bütünleştirilmesi ve topluma kazandırılması (%26), öğretmenlik mesleği etiği gereği her öğrenciye eğitim verilmesi gerekliliği (%21.2), bu öğrencilerin daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaç duyması (%14.4) ve özel eğitimle ilgili ders almış olma (%10.6) gibi nedenlerle sorumluluk almak gerektiğini ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları en çok bireylerin bütünleştirilmesi ve topluma kazandırılması (%29.4) yönünde görüş bildirirken, fen bilgisi öğretmeni adayları en çok bütünleştirmek ve topluma kazandırmak (%23.8), öğretmenlik mesleği gereği sorumluluk almak (%23.8) ve özel gereksinimli bireylere daha fazla ilgi göstermek ve destek vermek gerektiğini (%23.8) ifade etmişlerdir. Fransızca öğretmeni adayları ise en çok öğretmenlik mesleği ve etiği gereği özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk almak gerektiğini (%27.3) ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarından 2'si (%1.9) ise özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sorumluluk almanın gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların özel gereksinimli bireylerin eğitiminde neden sorumluluk almak ya da almamak gerektiğine yönelik görüşlerine dair bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Herkesin eğitim alma hakkı vardır. Onları diğerinden ayıran bu özelliği eğitimini engelleyemez.” (K80, Fen Bilgisi Öğretmenliği)*

*“Özel gereksinimli bireyler için öğretmen, hem bu yetersizliğin giderilmesinde veya en aza indirilmesinde, hem de bireyin topluma en olumlu şekilde kazandırılmasında büyük rol oynar.” (K98, Fransızca Öğretmenliği)*

*“Bireyleri toplumsallaştırmak ve kaynaştırmak amacıyla sorumluluk alınması gerektiğine inanıyorum.” (K24, Sınıf Öğretmenliği)*

“Özel eğitim dersi aldığım için öğretmen olarak sorumluluk alabilirim.” (K22, Sınıf Öğretmenliği)

“Yeterli eğitim almadığım ve bu alanda başarılı olacağıma inanmadığım ve bu yönde çalışma isteğim olmadığı için sorumluluk almam gerektiğini düşünmüyorum.” (K41, Sınıf Öğretmenliği)

Tablo 3

*Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde En Faydalı Olabileceklerini Düşündükleri Grup*

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en faydalı olacağınızı düşündüğünüz grup hangisidir?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Fiziksel yetersizlik	10	19.6	8	19	0	0	18	17.3
Özel yetenek	10	19.6	5	11.9	1	9.1	16	15.4
Görme yetersizliği	5	9.8	4	9.5	4	36.4	13	12.5
İşitme yetersizliği	6	11.8	4	9.5	1	9.1	11	10.6
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	4	7.8	4	9.5	2	18.2	10	9.6
Zihinsel yetersizlik	4	7.8	4	9.5	1	9.1	9	8.7
Hiçbirine faydalı olamam	6	11.8	3	7.1	0	0	9	8.7
Dil ve konuşma bozukluğu	1	2	2	4.8	2	18.2	5	4.8
Özel öğrenme güçlüğü	0	0	2	4.8	0	0	2	1.9
Hepsi	0	0	2	4.8	0	0	2	1.9
Süreğen hastalıklar	0	0	1	2.4	0	0	1	1
Sosyal uyum güçlüğü	0	0	1	2.4	0	0	1	1
Geçersiz yanıt	1	2	1	2.4	0	0	2	1.9
Yanıt yok	4	7.8	1	2.4	0	0	5	4.8
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en faydalı olabilecekleri gruba dair görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların en faydalı olacaklarını düşündükleri özel eğitim grubunun en çok fiziksel yetersizlik (%17.3) olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziksel yetersizliği sırası ile özel yetenek (%15.4), görme yetersizliği (%12.5), işitme yetersizliği (%10.6) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (%9.6) izlemektedir. Katılımcılar en faydalı olabilecekleri grupları düşündüklerinde, en az belirtilen gruplar ise özel öğrenme güçlüğü (%1.9), süreğen hastalıklar (%1) ve sosyal uyum güçlüğü (%1) olmuştur.

Sınıf öğretmeni adayları, en faydalı olabileceklerini düşündükleri gruplar arasında en fazla fiziksel yetersizliği (%19.6) ve özel yeteneği (%19.6) seçerken; fen bilgisi öğretmeni adayları en fazla fiziksel yetersizlik grubunu seçmiştir (%19). Fransızca öğretmeni adayları için ise en faydalı olabilecekleri grup görme yetersizliği olmuştur (%36.4). Katılımcılardan 2'si (%1.9) tüm gruplara faydalı olabileceğini ifade ederken, 9 (%8.7) katılımcı ise hiçbirine faydalı olamayacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan 2'si (%1.9) verdiği cevapta herhangi bir özel eğitim grubundan bahsetmediği için yanıtları geçersiz olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde En Faydalı Olabilecekleri Gruba Yönelik Nedenleri*

Neden bu gruba faydalı olacağınızı düşünüyorsunuz?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Diğer gruplara göre daha kolay öğrenmesi	10	19.6	6	14.3	1	9.1	17	16.3
Faydalı olabileceğimi düşünmüyorum	7	13.7	7	16.7	1	9.1	15	14.4
Formasyon eğitiminin etkisi	7	13.7	3	7.1	4	36.4	14	13.5
İlgilerini çekecek etkinlik/çalışma üretebilme	7	13.7	4	9.5	1	9.1	12	11.5
Eğitimim/deneyimim var	5	9.8	3	7.1	3	27.3	11	10.6
İlgi duyma/eğitim alma isteği	4	7.8	5	11.9	0	0	9	8.7
Akranları ile etkileşimini artırma isteği	1	2	5	11.9	0	0	6	5.8
Kişisel özelliklerin uygunluğu	2	3.9	1	2.4	1	9.1	4	3.8



Tablo 4 (devamı)

Neden bu gruba faydalı olacağınızı düşünüyorsunuz?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Materyal imkânının fazlalığı	1	2	0	0	0	0	1	1
Yanıt yok	3	5.9	8	19	0	0	11	10.6
Geçersiz yanıt	4	7.8	0	0	0	0	4	3.8
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Katılımcıların belirttikleri gruplara faydalı olabileceklerini düşünme sebeplerine bakıldığında ise, seçilen grubun diğer gruplara göre daha kolay öğrenmesinin (%16.3) en çok ortaya koyulan neden olduğu belirlenmiştir. Bunu sırası ile öğretmen adaylarının aldıkları formasyon eğitimi ile bu gruba faydalı olabileceği (%13.5), grubun ilgisini çekebilecek etkinlik/çalışma üretebileceği (%11.5) ve bu grup hakkında eğitiminin ya da deneyiminin olması (%10.6) gibi nedenler izlemiştir. Seçilen grubun diğer gruplara göre daha kolay öğrenmesi sınıf öğretmeni (%19.6) ve fen bilgisi öğretmeni (%14.3) adaylarının en çok belirttiği sebep olurken; Fransızca öğretmeni adayları (%36.4) tarafından en çok ifade edilen sebep öğretmen adaylarının aldığı formasyon eğitiminin etkisi ile seçilen grubun eğitiminde faydalı olabilecekleridir. Katılımcılardan 4'ü (%7.8) verdiği cevapta herhangi bir neden belirtmediği için yanıtları geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların belirttikleri özel eğitim gruplarında neden en faydalı olabileceklerine yönelik görüşlerine dair bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Eğitim tarzları diğer özel gereksinimli öğrencilere göre daha kolay olduğu için.” (K24, Sınıf Öğretmenliği)*

*“Aldığım eğitim nispeten bu alanın ihtiyaçlarına bir nevi cevap verebilir.” (K41, Sınıf Öğretmenliği)*

*“Daha önce bu tarz çocuklarla çalışmalar yaptım.” (K99, Fransızca Öğretmenliği)*

*“Bu konuya ilgi duyduğum ve gerekli eğitimleri almak istediğim için işitme yetersizliği olan bireylere faydalı olabileceğimi düşünüyorum.” (K57, Fen Bilgisi Öğretmenliği)*

Tablo 5

## Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde En Az Fayda Sağlayabileceklerini Düşündükleri Grup

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az fayda sağlayacağınızı düşündüğünüz grup hangisidir?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Zihinsel yetersizlik	20	39.2	20	47.6	3	27.3	43	41.3
İşitme yetersizliği	10	19.6	5	11.9	2	18.2	17	16.3
Görme yetersizliği	5	9.8	6	14.3	1	9.1	12	11.5
Özel yetenek	2	3.9	2	4.8	3	27.3	7	6.7
Fiziksel yetersizlik	3	5.9	0	0	0	0	3	2.9
Hiçbirine faydalı olamam	3	5.9	0	0	0	0	3	2.9
Sosyal uyum güçlüğü	0	0	2	4.8	0	0	2	1.9
Dil ve konuşma bozukluğu	0	0	1	2.4	0	0	1	1
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	0	0	0	0	1	9.1	1	1
Çoklu yetersizlik	0	0	1	2.4	0	0	1	1
Yanıt yok	7	13.7	4	9.5	0	0	11	10.6
Geçersiz yanıt	1	2	1	2.4	1	9.1	3	2.9
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az fayda sağlayabilecekleri gruba dair görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, katılımcıların en az fayda sağlayacağını düşündüğü özel eğitim grubu olarak yoğunlukla zihinsel yetersizlik grubu (%41.3) gösterilmiştir. Zihinsel yetersizliği sırası ile işitme yetersizliği (%16.3) ve görme yetersizliği (%11.5) takip etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından 20'si (%39.2), fen bilgisi öğretmeni adaylarından 20'si (%47.6) ve Fransızca öğretmeni adaylarından 3'ü (%27.3)

zihinsel yetersizlik grubunu en az fayda sağlayabileceği grup olarak ifade etmiştir. Katılımcıların 3'ü (%2.9) hiçbir gruba faydalı olamayacağını ifade ederken, 3 katılımcı (%2.9) cevaplarında özel gereksinimli birey gruplarından bahsetmediği için cevapları geçersiz sayılmıştır.

Tablo 6

*Katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde En Az Fayda Sağlayabilecekleri Gruba Yönelik Nedenleri*

Neden bu gruba en az fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?	Sınıf		Fen		Fransızca		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Yetersiz eğitim/deneyim	19	37.3	6	14.3	4	36.4	29	27.9
İletişim/empati problemi	5	9.8	7	16.7	0	0	12	11.5
İşaret dili/Braille bilmeme	7	13.7	3	7.1	0	0	10	9.6
Daha özel ilgi/eğitim ihtiyacı	4	7.8	3	7.1	2	18.2	9	8.7
Öğretme zorluğu	2	3.9	4	9.5	1	9.1	7	6.7
Nasıl bir yol izleyeceğini bilmeme	1	2	3	7.1	0	0	4	3.8
Faydalı olabileceğimi düşünmüyorum	0	0	2	4.8	1	9.1	3	2.9
İşbirliği ile her gruba yardımcı olurum	0	0	1	2.4	0	0	1	1
Yanıt yok	9	17.6	12	28.6	3	27.3	24	23.1
Geçersiz yanıt	4	7.8	1	2.4	0	0	5	4.8
Toplam	51	100	42	100	11	100	104	100

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların belirttikleri gruplara en az düzeyde faydalı olacağını düşünme nedenleri en çok seçilen gruba yönelik yetersiz eğitime ya da deneyime sahip olma (%27.9), daha sonra iletişim kurmada/empatik davranmada yetersiz kalma (%11.5) ve işaret dili/Braille alfabesi bilmeme (%9.6) olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları (%37.3) ve Fransızca öğretmeni adayları (%36.4) en çok yetersiz eğitime/deneyime sahip olma sebebi ile belirttikleri gruplara en az düzeyde faydalı olacağını düşünürken; fen bilgisi öğretmeni adayları (%16.7) en çok iletişim ve empati problemleri yaşayacaklarından dolayı en az düzeyde fayda sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 1'i (%1) ise işbirliği ile her gruba yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların belirttikleri özel eğitim gruplarında neden en az fayda sağlayacaklarına yönelik görüşlerine dair bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Bu konuda yeterli bilgiye sahip değilim (Zihinsel yetersizlik).” (K96, Fransızca Öğretmenliği)*

*“Onlarla tam olarak nasıl iletişim kurabileceğimi bilmiyorum (Zihinsel yetersizlik).” (K9, Sınıf Öğretmenliği)*

*“İşbirliği ile hepsine yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.” (K75, Fen Bilgisi Öğretmenliği)*

*“Daha çok kendini bu alana adanmış insanlar ilgilenmeli (Zihinsel yetersizlik).” (K72, Fen Bilgisi Öğretmenliği)*

*“Daha özel bakıma ihtiyaçları var (Fiziksel Yetersizlik)”. (K7, Sınıf Öğretmenliği)*

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaçla sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni ve Fransızca öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%98) özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde branş öğretmeni olarak sorumluluk almak gerektiğine inandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları en çok özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılması/bütünleştirilmesi, topluma kazandırılması noktasında sorumluluk almak gerektiğini vurgulamışlardır. Bu düşünce özel eğitimin temel amaçları (MEB, 2018a) ile tamamen örtüşmektedir ve özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmasında öğretmenler büyük sorumluluğa sahiptir (Rizzo, 1985). Özel eğitim öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerinin ve uzmanların işbirliği içinde çalışmasının sadece özel gereksinimli bireylere değil, öğrenme ortamındaki tüm

paydaşlara olumlu etkisi bulunduğu ifade edilmektedir (Çolak, Vuran, & Uzuner, 2013). İş birliği ile çalışılması gereken noktalardan birisi de BEP geliştirme ve uygulama sürecidir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında dikkat çeken noktalardan biri ise sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlanması ve uygulanması sürecinde görev almak ve hatta iş birliği ile çalışmak durumunda olmalarına (Batu, 2013; Kargın, 2015) rağmen, öğretmen adaylarının yanıtlarında BEP’i işaret eden çok fazla içeriğe rastlanılmamasıdır. Öğretmen adaylarının cevaplarında BEP ile ilgili ifadelere yer vermemesinde, bu konudaki farkındalığın ve sorumluluğa yönelik bilincin olmaması; almış oldukları Özel Eğitim dersinin BEP geliştirilmesi ve uygulanması noktasında yeterli katkıyı yapamaması ya da BEP geliştirilme sürecinin zor bir süreç olarak algılanmasının etkili olduğu söylenebilir. Zira sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin hem kaynaştırma uygulamalarına hem de BEP hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik kendilerini yetersiz gördükleri ortaya koyulmuştur (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Batu vd., 2017; Çuhadar, 2006; Demirezen & Akhan, 2016; Öztürk & Eratay, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018a) uyarınca hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri BEP geliştirme birimi üyelerinden olmakla birlikte, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla da kendi sınıflarında eğitim alacak özel gereksinimli bireylerin eğitiminin sürdürülmesi ve uyarlanması sürecinde de doğrudan sorumludur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla görevlerini yerine getirme, ilgili kişilere cevap verebilir olma, eleştiri ve önerileri dikkate alma ve bir başarısızlık, yetersizlik durumunda sorumluluğu üzerine alması beklenmektedir. Sahip olunan kaynağın öğrencilerin eğitiminin kalitesinin artırılmasında etkin ve verimli bir şekilde kullanılması eğitimde hesap verilebilirlikte en ön sıralarda gelmektedir (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Bu yüzden tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sahip olduğu sorumluluğun farkında olması, buna dair gerekli ve yeterli bilgiyi edinmesi, bu sorumlulukları alabilecek yetkinlikte olması gerekmektedir. Bu yüzden sınıf ve branş öğretmen adaylarının BEP geliştirme ve öğretimsel düzenleme yeterliklerinin artırılması için Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde kaynaştırma uygulamalarından faydalanan öğrencilerin de yer aldığı okullarda gözlem ve uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Bu gözlem ve uygulamalar almış oldukları teorik bilgiyi güçlendirme fırsatı yaratabilir. Bununla birlikte Özel Eğitim dersi yürüten öğretim üyeleri sahada kaynaştırma uygulamalarında başarılı olan farklı branşlardan öğretmenleri sınıfa davet ederek ya da başarılı uygulamaları paylaşarak öğretmen adaylarının yeterliklerinin geliştirilmesini sağlayabilirler.

Öğretmen adayları, özel eğitim gruplarından en faydalı olabilecekleri grubu en yüksek yüzdeyle fiziksel yetersizlik olarak ifade ederken; onu özel yetenekliler ve görme yetersizliği takip etmektedir. Bu seçimlere neden olarak en çok, bu grupların diğer gruplara göre daha kolay öğrenebilmesi, alınan formasyon eğitiminin (teknik, yöntem, materyal vb.) yeterli olacağına düşünülmesi ve konuya dair eğitim ya da deneyimin olması gösterilmiştir. Adı geçen özel eğitim grupları, Gök ve Erbaş’ın (2011) çalışmasında da benzer şekilde zihinsel problemler yaşamadıkları için diğer gruplara göre daha kolay öğrenebilen gruplar olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, öğrenme ortamında fiziksel uyarlamalar yaparak en rahat şekilde fiziksel yetersizlik grubuna ulaşabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Nitekim fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme için gerekli duyumlama, işleme ve düşünme yetilerinin diğer gruplara göre daha öğretiler olduğu yönünde katılımcı ifadeleri de bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğretmen adayları fayda sağlayabileceklerini düşündükleri bir diğer grup olan özel yeteneklilerin eğitiminde daha çok sahip oldukları formasyon eğitiminin, üniversite eğitimi süresince aldıkları strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yeterli olabileceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen adayları cevaplarında öğrencilerin ilgilerini çeken ek etkinlikler, çalışmalar üretebileceklerini ifade etmişlerdir. Fakat özel yeteneklilerin eğitimi uzmanlık gerektiren, ilgi çeken farklı etkinlikler sunmaktan çok daha öteye geçen, programlanmış öğrenmelerin gerçekleştirildiği bir süreç olmalıdır (Meador, 2005). Özel yeteneklilere sağlanacak eğitim, bu bireylerin ihtiyaçları, yetenekleri, ilgi alanları ve kendilerini en iyi ifade etme biçimleri dikkate alınarak farklılaştırılmalıdır (Davashgil, 2004; Renzulli & Renzulli, 2010). Bu yüzden özel yetenekli öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin mutlaka bu öğrencilerin özelliklerinin farkında olması, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış öğretim sağlayarak bu çocukların potansiyelini en iyi düzeyde sergileyebilmesine rehberlik edebilmesi ve aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına da cevap verebilecek yeterlikte olması gerekmektedir.

(Parke, 1992). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında yürütülen Özel Eğitim dersi içeriğinin, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bu öğrenciler için yapılabilecek çok genel uyarlamalara ait bilgilerden öteye geçemeyeceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerle çalışırken bu öğrenciler için geliştirilmiş farklı öğretim strateji ve modellerinden faydalanmaları ve bu bilgileri edinmek için de daha detaylı, derinlemesine yapılandırılmış eğitim ya da dersler almış olmaları gerektiği aşikardır.

Öğretmen adaylarının özel eğitim gruplarından en az fayda sağlayabileceklerini düşündükleri grubun zihin yetersizliği olduğu görülmektedir. Her üç öğretmen adayı grubu da özel eğitim gereksinimi olan gruplar içerisinde zihinsel yetersizliği olan bireylere en az düzeyde fayda sağlayacaklarını düşünmektedirler. Zihinsel yetersizliği ise yüzde sıralamasına göre işitme yetersizliği ve görme yetersizliği takip etmektedir. Bu seçimlere, sınıf öğretmeni adayları ve Fransızca öğretmeni adayları en çok konu hakkında eğitimlerinin ya da deneyimlerinin olmamasını sebep gösterirken; fen bilgisi öğretmeni adayları ise belirtilen gruptaki öğrenciler ile iletişim kuramama/empati yapamama durumunu neden olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %10.6'sı en faydalı olabileceği grup için eğitim/deneyimi olması nedenini gösterirken; %27.9'u en az faydalı olabileceği grup için eğitiminin/deneyiminin olmamasını neden göstermiştir. Bek ve diğerlerinin (2009) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada özel gereksinimli bireyler ile daha önce çalışmış olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya koyulmuştur. Eğitim/deneyim nedeni ile daha faydalı olacaklarını düşünen öğretmen adayları Özel Eğitim dersi aldıkları için; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersinde ve vakıf/dernek bünyesinde özel gereksinimli bireylerle gönüllü olarak çalıştıkları için bu gruplara faydalı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gök ve Erbaş'ın (2011) okul öncesi öğretmenler ile yürüttüğü çalışma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve eğitim eksikliğine dikkat çektikleri ortaya koyulmuştur. Şekercioğlu (2010) ise branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarından faydalanan öğrenciler ile iletişim problemi yaşadıklarını, bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu ve buna bağlı olarak özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olumsuz yaklaşımda bulduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada da öğretmen adaylarının yanıtlarında bahsettikleri olası iletişim ve empati problemlerinin de eğitim ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bulgular ve öğretmen adaylarının ifadeleri, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda çok daha kapsamlı eğitimlere ve deneyimlere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bularak, gerekli eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Sadioğlu, 2011). Batu ve diğerleri (2017) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu bilgilere sahip olsa da konu hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Dedeoğlu ve diğerlerinin (2004) özel eğitim öğretmeni adayları ve mezunları ile yapmış olduğu çalışmada her iki gruptaki katılımcıların da aldıkları derslerin yeterli olmadığını ve farklı içerikte derslerin gerekli olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Aynı çalışmada, mezun olan öğretmenlerin ise lisans eğitimi süresince derslerde uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini belirttikleri ifade edilmiştir. Bu yüzden hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik sayıca daha fazla, detaylı ve çoğunlukla uygulamaya dönük derslere ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, farklı türlerde gereksinimi olan bireylerle öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları ve bu konuda cesaretlendirilmeleri sağlanmalıdır. Her branştan öğretmen adayının özel gereksinimli bireyler ile deneyim edinebilmeleri için Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde projeler geliştirmesi ya da üniversiteler kapsamında yer alan özel gereksinimi olan bireylere hizmet veren uygulama ve araştırma merkezlerinde gönüllü çalışmalar yapması teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

Öğretmen adayları ile yapılan bu çalışma sonucunda, eğitim fakültelerinde öğrenim gören çeşitli branş öğretmenlerinin almış olduğu Özel Eğitim dersinin, özel gereksinimli bireyler ve eğitimine yönelik farkındalığın oluşması, toplumsal kabul ve katılımın sağlanması yönünde bireylerin desteklenmesi konularında olumlu bir etki yaptığı söylenebilir; fakat uygulamaya dönük noktalarda bu dersin yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. YÖK tarafından 2007 yılında öğretmen yetiştirme programlarına yapılan güncelleme çerçevesinde birçok öğretmen yetiştirme programında Özel Eğitim dersi zorunlu ders olarak yer almıştır. Öğretmen adaylarının

neredeyse tamamı özel gereksinimli bireyler için sorumluluk alması gerektiğini düşünmüş, hatta bazıları Özel Eğitim dersinin özel gereksinimli bireylere faydalı olma noktasında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise konu ile ilgili eğitimlerinin yetersiz olduğu gerekçesi ile bazı gruplara fayda sağlayamayacağını ifade etmişlerdir. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ve bunu da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalmasına bağladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada bu eksikliğin giderilmesinde etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Buell, Hallam, Gamel-McCormic ve Scheer (1999) özel eğitim öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına dair algı, yeterlik ve anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek puanlara sahip olduğunu ve özellikle sınıf öğretmenlerinin daha fazla profesyonel eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bilen'in (2007) çalışmasında ise kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, eğitim almayanlara göre daha olumlu olduğu ortaya koyulmuştur. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde görev alan tüm öğretmenlerin, bu öğrencilerin öğrenme özelliklerini bilmeleri ve bu özelliklere bağlı olarak öğrenmenin geliştirilmesinde gereken tüm uyarılma, destek ve yönlendirmeleri yapmaları gerektiği açıklar. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik daha etkili ders ya da seminerlere ve özel gereksinimli bireylerle etkileşime girebilecekleri uygulamalara ihtiyaç duydukları söylenebilir (Melekoğlu, 2013). Fakat 2018 yılında öğretmen yetiştirme programları YÖK tarafından tekrar güncellenmiş ve Özel Eğitim dersi yerine Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi programa yerleştirilmiştir. Özel Eğitim dersi içerik olarak oldukça yoğun bir ders iken, farklı bir ders olarak programda yer alabilecek Kaynaştırma Eğitimi dersi içeriği ile birleştirilmiş ve tek bir zorunlu ders haline getirilmiştir. Güncellenmiş öğretmen yetiştirme programlarında *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*, *Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi*, *Öğrenme Güçlüğü* ve *Türk İşaret Dili* dersleri ise seçmeli ders olarak sunulmuş, derslerin açılması ve seçilmesi inisiyatifte bırakılmıştır. Bu güncellenmenin, daha derin ve etkili bir içerik ile uygulama ihtiyacı içerisinde olan öğretmen adayları için yeterli olduğunu söylemek çok güçtür. Bu ihtiyacın giderilmesinde, Özel Eğitim dersinin teorik ve pratik olarak ayrılması, ders saatinin artırılması ya da her branş özelinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin desteklenmesi konusunda zorunlu derslerin yürütülmesi etkili olabilir.

Mevcut çalışma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet öncesinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik daha nitelikli ve uygulamaya dayalı eğitimler alması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde Özel Eğitim dersinin hem teorik hem de uygulama derslerinin olması, alan bazlı özel eğitim derslerinin açılması, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projeleri ve üniversite araştırma/uygulama merkezlerince yürütülen uygulamalara katılmaları sağlanabilir. Özel Eğitim dersi kapsamında kaynaştırma uygulamalarından faydalanan öğrenciler ile çalışan farklı branşlardan öğretmenler sınıf ortamına davet edilebilir ya da başarılı uygulama örnekleri paylaşılabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının ders içerik ve işleyişi planlanırken ya da güncellenirken, öğretmen adaylarının da görüş ve önerileri dikkate alınabilir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sonuçları bu planlama ve güncellemelere yol gösterebilir. Bu çalışma, İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi, sınıf ve Fransızca öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda çalışacak olan öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler de incelenebileceği gibi verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılarak daha detaylı veriler toplanabilir. Öğretmen adaylarının, sahaya çıktıktan sonraki düşüncelerindeki değişime yönelik de çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma [Inclusion in preschool]* içinde (ss. 19-72). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları [The attitudes of teacher candidates towards inclusion education]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 370424)
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri [The suggestions and opinions for the problems of mental retardation practicum students which are encountered on teaching practicum]. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 127-139. doi: 10.7827/TurkishStudies.6213
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayii13199
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Batu, E. S. (2013). Özel eğitimde personel işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* içinde (ss. 21-35). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi [The analysis of prospective primary education teachers attitudes towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168. doi: 10.12780/UUSBD51
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 211466)
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156. doi: 10.1080/103491299100597
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi [Determining primary school teachers' and primary school pre-service teachers' self-efficacy beliefs towards integrated education and IEP preparation]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Çolak, A., Vuran, S., & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları [Studies on defining and improving social competence characteristics in an elementary school inclusive classroom]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000183

- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the views of the form masters and the principals concerning the preparation, implementation, monitoring and evaluation of the IEP for the students that are subject to coalescence education in classes 1-5 of elementary education]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 187138)
- Davaslıgil, T. Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâli çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı [Gifted children: Selected article books]* içinde (ss. 289-300). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi K1ş, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri [Thoughts and suggestions of mentally handicapped education department's 3rd, 4th grade students and graduates on their education programs, teacher training and education faculties]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000074
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of the social studies teachers on inclusion practices]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma [Inclusion in primary education]* içinde (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolapçı, S., & Yıldız Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları [Prospective teachers' self-efficacy perceptions and perspectives on inclusive education]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/31813/349090> adresinden edinilmiştir.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Hammond, L. D., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-38. doi: 10.14507/epaa.v22n86.2014
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri [The competencies of classroom teacher candidates on special education]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kargın, T. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students in need of special education and special education]* içinde (ss. 61-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Meador, K. S. (2005). Thinking creatively about science: Suggestions for primary teachers. In S. K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Science education for gifted students* (pp. 13-23). Texas: Prufrock Press.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi [Examining the impact of interaction project with students with special needs on development of positive attitude and awareness of general education teachers towards inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053- 1077.

- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Regulation governing special education services]*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Regulation governing special education services]*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu [2023 Education Vision]*. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi kaynaştırma eğitimi hizmet-içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 146-159.
- Parke, B. N. (1992). *Challenging gifted students in the regular classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED352774)
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. doi: 10.1177/026142941002600303
- Rizzo, T. I. (1985) Attributes related to teacher' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739-742. doi:10.2466/pms.1985.60.3.739
- Roberts, P., Priest, H., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45. doi: 10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma [A qualitative study of primary school teachers' problems expectations and suggestions related to inclusive education]* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası:306363)
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [Primary school teachers' opinions related to inclusion of students with special needs]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173558> adresinden edinilmiştir.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, E. S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1743-1765. doi: 10.12738/estp.2013.3.1546
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri [Primary school branch teachers' opinions about problems they are facing during inclusive education]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 279695)



- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [The investigation of the prospective teachers' attitudes towards the individuals with special needs in terms of some variables]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456. doi: 10.17556/jef.02712
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Examining prospective teachers' attitudes towards special education lesson in terms of some variables]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59-76.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education] (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları [*Teacher training undergraduate programs*]. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları [New teacher training undergraduate programs]*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlar> adresinden edinilmiştir



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 2, Page No: 283-306

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271

RESEARCH

Received Date: 23.12.19

Accepted Date: 21.09.20

OnlineFirst: 08.10.20

## Opinions of Pre-service Teachers About the Education of Individuals with Special Needs\*

Sezen Camcı-Erdoğan \*\*  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### Abstract

The aim of the study was to identify the opinions of pre-service teachers about the education of individuals with special needs. This study employed a case study methodology. A semi-structured form was distributed to a total of 104 pre-service teachers. Descriptive analysis was used for data analysis. It was concluded that 98% of the teacher candidates thought they should take the responsibility in the education of individuals with special needs. Pre-service teachers thought that they would be most beneficial for physically disabled people and the least beneficial for mentally disabled people. The reasons for these thoughts were that individuals in these groups learned more easily than individuals in other special education groups, the presence/absence of necessary and sufficient training given to the candidates in terms of special education, and the presence/absence of their experience with individuals with special needs.

*Keywords: Individuals with special needs, opinions about special education, teacher candidates, inclusion, pre-service education*

### Recommended Citation

Camcı-Erdoğan, S. (2021). Opinions of pre-service teachers about the education of individuals with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(2), 283-306. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271

\*This study is an expanded version of the oral presentation at V. TURKCESS International Education and Social Sciences Congress organized between 27-29 June 2019.

\*\**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: scamci@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5059-9168>

In Turkey, the students with mental disability, hearing impairment, visual impairment, physical disability, language and speech difficulties, special learning disabilities, multiple disabilities, socio-emotional adjustment difficulties, chronic illness, Autism Spectrum Disorders, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and giftedness are included in special education (Ministry of National Education [MoNE], 2006). Although all groups are within the scope of special education, their individual characteristics differ from each other. Therefore, these students need qualified staff members and learning environment that consider and respond to their individual and educational needs. The special education services aim that individuals with special needs build a good relationship with the society, adapt to their environment, live independently and have a productive role rather than a consumer role in the society. In this context, appropriate staff, curricula, materials and equipment are crucial to address the needs of individuals during the provision of these services. As the students with special needs receive education with their typically-developing peers in mainstream classes, it is important that classroom and other branch teachers work together with special education teachers in that they play a major role in the effective implementation and continuity of inclusion practices. There are no reported serious concerns in the legal arrangements while improving the quality of inclusive practices in Turkey. However, it is stated that awareness, devotion, and supervision are necessary to make the laws applicable (Diken & Batu, 2010). Teachers also play a key role in the implementation of laws about inclusive education.

As the teachers except special education teachers are expected to serve at both primary and secondary levels, it is very important that they have knowledge about the education of individuals with special needs in order to manage a classroom effectively and use effective teaching skills. The role of the classroom and branch teachers has become even more important with the expansion of inclusive practices in which students with special needs can receive education in the same environment with their peers within the scope of Special Education Services Regulation which has come into force since 2006. Besides, this significant role has also been highlighted in the 2023 Education Vision (MoNE, 2018b).

It is important for pre-service teachers to receive the necessary and sufficient trainings that include the characteristics and educational needs of individuals with special needs so that their awareness and perception could be raised beforehand. Teacher training programs have been occasionally updated by the Council of Higher Education (CHE). As a result of these updates, these programs have included the courses for the education of individuals with special needs. In the latest version in 2018, the Special Education and Inclusion course has been added to the curricula of these programs but it is limited to 2 hours a week.

Previous studies mostly examined the opinions of special education teachers, classroom teachers or pre-service teachers towards inclusive education (Alptekin & Vural, 2014; Anılan & Kayacan, 2015; Babaođlan & Yılmaz, 2010; Bek, Gülveren & Başer, 2009; Camadan, 2012; Dedeoğlu, Durali, & Tanrıverdi Kış, 2004; İzci, 2005; Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012). The studies on the opinions of teachers and pre-service teachers from different branches towards inclusive education were seen to be less in number (Aker, 2014; Batu, Odluyurt, Alagoz, Çattık, & Şahin, 2017; Demirezen & Akhan, 2016; Dolapçı & Yıldız Demirtaş, 2016; Özaydın & Çolak, 2011; Yılmaz & Batu, 2016). In general, that there are limited studies on the opinions of teachers or pre-service teachers about individuals with special needs and their education (Yaralı, 2015; 2016). It is obvious that branch teachers as well as special education teachers should take the responsibility in the development of Individualized Education Program (IEP) during the inclusive practices. Therefore, it is important to identify the opinions of the branch teachers towards individuals with special needs and their education. The aim of the study is to identify the opinions of the pre-service teachers who are from different areas of study (Classroom Education, Science Education and French Language Teaching) about individuals with special needs and their education.

## Method

### Research Design

The study was carried out as a case study in order to identify the opinions of pre-service teachers from different branches (Classroom Education, Science Education and French Language Teaching) about the education of individuals with special needs.

### Study Group

In the 2018-2019 academic year, a total of 104 senior pre-service candidates of Classroom Education (n = 51, 49%), Science Education (n = 42, 40.4%) and French Language Teaching (n = 11, 10.6%) who studied at a public university in the city of Istanbul participated in the study. The inclusion criteria of the participants were (i) being a senior student and (ii) taking the courses such as Special Education, School Experience and Teaching Practice I. The researcher identified the participants from these three programs as she gave the Special Education course among these programs and completed this course with the same content. Ninety-seven of the participants (93.3%) were female and 7 were male (6.7%). Twenty-six (25%) of the participants stated that they had a relative with special needs and that these relatives included aunt, cousin, etc.

### Data Collection Tools

Semi-structured form was used in data collection. The form included personal information (including the department, gender) and open-ended questions about individuals with special needs and their education. As a result of the literature review, a pool of open-ended questions was created by the researcher. Six questions in the question pool were reduced to three questions in line with the scope and purpose of qualitative research. Questions were examined by two special education experts who had carried out qualitative studies on special education. The experts were asked to examine whether the questions covered the subject and whether they were comprehensible or not. The form was finalized in accordance with their opinions about each question. A pilot study was carried out before the implementation of the study with three special education teacher candidates to evaluate whether the questions were clear and understandable. The candidates were asked to answer the following questions:

1. Do you think it is necessary to take responsibility in special education as a branch teacher? If yes or no, then why?
2. Among the groups that have special needs, which group do you think you would be more beneficial? Why do you think so?
3. Among the groups that have special needs, which group do you think you would be least beneficial? Why do you think so?

### Data Collection and Analysis

The data were collected at the end of the Special Education course conducted by the researcher in the Fall and Spring semesters of 2018-2019 academic year. The semi-structured form was given collectively to pre-service teachers and they were asked to answer questions. The data were collected separately from each group and pre-service teachers answered the questions within approximately 15-20 minutes. The researcher collected the data. Descriptive analysis was used in data analysis.

The responses given by the participants for open-ended questions were systematically and clearly transcribed. They were analyzed through deductive method. The participants were coded as K1, K2, etc. Based on the dimensions in the literature and open-ended questions, a framework and the themes under this framework were formed. In order to ensure the reliability of the data analysis, the statements and themes were sent to two experts in the field of special education. Their opinions on the coding of these data into the themes were received. At the end of the mutual exchange of views, the situations where the experts expressed disagreement were resolved

through consensus. Roberts, Priest and Traynor (2006) stated that this procedure was effective in increasing the reliability of a qualitative study.

### Results

Pre-service teachers' opinions about the necessity of taking responsibility in the education of individuals with special needs were examined. 98 of the participants (94.2%) thought that it was necessary to take responsibility in the education of individuals with special needs. Six participants (11.8%) thought that there was no need to take responsibility. These participants were from the Department of Classroom Education. The participants indicated that they should accept the responsibility mostly due to the inclusion of individuals with special needs (26%), providing education to each student in accordance with the ethics of the teaching profession (21.2%), the need of individuals with special needs in terms of care and support (14.4%), and taking course or training on special education (10.6%). While Classroom Education teacher candidates mostly stated opinions about the necessity of inclusion and integration of individuals to the society (29.4%); Science teacher candidates stated that they should integrate the individuals with special needs to the society (23.8%), take the responsibility due to the nature of the profession (23.8%), and show more attention and support to them (23.8%). The candidates of French Language Teaching stated that it was necessary to take the responsibility due to their teaching profession and ethics (27.3%).

When the opinions of pre-service teachers about which group they would be most beneficial were investigated, mostly the physical disability group (17.3%) was specified by them. Physical disability was followed by giftedness (15.4%), visual impairment (12.5%), hearing impairment (10.6%), Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (9.6%). While Classroom Education candidates mostly specified physical disability (19.6%) and giftedness (19.6%); Science teacher candidates specified the group of physical disability the most (19%). As for the French language teacher candidates, the visual impairment (36.4%) was the group that they thought they could be most beneficial. While two of the participants (1.9%) stated that they could be beneficial for all groups, nine of the participants (8.7%) stated that they could be beneficial for none of the groups.

The reasons given by the participants for the groups that why they could be most beneficial were considered. Pre-service teachers thought they could be more beneficial for the specified groups (e.g. physical disability, giftedness, hearing impairment) as individuals in these groups learned more easily than individuals in other groups (16.3%). They also stated that they could address the groups which they could be more beneficial with their pedagogical training they had received (13.5%) and they could prepare activities that might be of interest to these groups (11.5%). Classroom Education (19.6%) and Science Education teacher (14.3%) candidates mostly stated that they could be more beneficial especially for individuals with physical disability as they thought that the students in this group could learn more easily than students in other groups. French teacher candidates (34.4%) mostly stated that they could be more beneficial especially for individuals with visual impairment thanks to their professional training provided at undergraduate level.

When the opinions of pre-service teachers about which group they would provide the least benefit were examined. The mental disability group (41.3%) was mostly specified. Mental disability was followed by hearing impairment (16.3%) and visual impairment (11.5%), respectively. The reasons that the participants would be the least beneficial to the groups included inadequate education or experience (27.9%), inadequate communication or empathy (11.5%) and not knowing sign language/Braille alphabet (9.6%). Classroom Education candidates (37.3%) and French teacher candidates (36.4%) would be the least beneficial to the groups they specified due to inadequate education or experience. Science teacher candidates (16.7%) stated that they could provide the least benefit as they would experience problems in terms of communication and empathy.

### Discussion and Conclusion

Most of the teacher candidates (98%) believed that it was necessary to take the responsibility in terms of inclusion, adaptation and socialization of the individual with special education needs. This finding coincides with

the fundamental aims of special education (MNE, 2018a) and teachers have a significant responsibility in the inclusion of the children with special education needs (Rizzo, 1985). It is stated that the collaboration of special education teachers with other experts and branch teachers has a positive effect not only on individuals who need special education but also on all stakeholders in the learning environment (Çolak, Vuran, & Uzuner, 2013).

Although the classroom and branch teachers are supposed to work collaboratively in the process of preparing and implementing IEP (Batu, 2013; Kargin, 2015), they have not made any statements regarding this point in their responses. This may refer to the lack of awareness or responsibility on IEP, the inadequacy of the Special Education course they take in terms of developing and implementing IEP or the perception of the IEP development process as difficult. Previous studies that included Classroom Education and branch teachers revealed that teachers considered themselves insufficient both for inclusive practices and IEP preparation and implementation processes (Babaođlan & Yılmaz, 2010; Batu et al., 2017; Çuhadar, 2006; Demirezen & Akhan, 2016; Öztürk & Eratay, 2010). Effective and efficient use of the resources to increase the quality is at the forefront of accountability in education (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Therefore, all teachers should be aware of the responsibility in the education of students with special needs, acquire necessary and sufficient knowledge and be capable of taking these responsibilities. In this context, as part of the courses such as School Experience or Teaching Practice I/II, making observations at schools that have inclusion students to increase the IEP development and instructional competencies may create an opportunity to strengthen the theoretical knowledge of teacher candidates. In addition, faculty members who give Special Education courses can contribute to the competencies of the candidates by inviting teachers (especially from different branches) who are successful in the inclusion practices.

Pre-service teachers stated they would be beneficial mostly for students with physical and visual impairment, and gifted students. The most stated reason while specifying the groups in which pre-service teachers would be more beneficial was that individuals in these groups learned more easily than individuals in other groups. In the study of Gök and Erbaş (2011), individuals in physical disability group were evaluated as learners who could learn easily compared to the other special education groups as they did not have cognitive problems. In this context, it can be said that teacher candidates could teach the physical disability group in the most comfortable way by making physical adaptations in the learning environment.

Pre-service teachers also thought that the professional training they received during undergraduate studies might be sufficient in the education of gifted students. They stated that they could prepare additional activities that could attract the attention of the students. However, the education of gifted students should also be planned professionally, which goes far beyond offering different kinds of activities and requires expertise. (Meador, 2005). Teaching gifted students need to be different as their abilities, interests and ways of expression should be considered (Davashgil, 2004; Renzulli & Renzulli, 2010). Therefore, teachers who work with gifted students must be aware of the characteristics of these students, be able to provide differentiated instruction for these student to make them achieve their potential and at the same time be sufficient to respond to their social and emotional needs (Parke, 1992). Therefore, it can be said that the content of the Special Education course in teacher training programs cannot go beyond describing the characteristics of the gifted students and offering general adaptations for these students.

All three pre-service groups thought that they would provide the least benefit in the education of individuals with mental disabilities. Mental disability was followed by hearing impairment and visual impairment. While Classroom Education and French language teacher candidates stated the lack of education or experience as a reason, Science teacher candidates stated they would have problems in terms of communication or empathy with the students. While 10.6% of teacher candidates named training/experience as the reason that they could be most beneficial; 27.9% of them referred to the lack of training/experience as the reason that they could be the least beneficial. Bek et al. (2009) showed that the pre-service teachers who worked previously with children in special education had more positive attitudes toward inclusive education. Pre-service teachers who thought that they would be more beneficial due to their education or experience stated that they took Special Education course, they

volunteered with individuals with special needs in the School Experience and Teaching Practice I courses as well as the associations. The participants of the study drew the attention to the lack of information and education, which supported the finding of Gök and Erbaş (2011). Şekercioğlu (2010) stated that branch teachers had communication problems with students in inclusive practices and there was a lack of knowledge about the characteristics of these students. Therefore, they had a negative attitude towards students in these contexts. The communication and empathy problems in the current study might also stem from the lack of education and experience with individuals with special needs. The candidates needed more comprehensive trainings and experiences about the education of individuals with special needs. In the study of Dedeoğlu et al. (2004) with the candidates and graduates of the special education program, the participants in both groups stated that the courses they had received were not sufficient and they needed additional and intensive courses. They also stated that more emphasis should be given to practice during undergraduate education. Therefore, pre-service teachers needed more detailed and mostly practical courses for the education of individuals with special needs. In addition, students should be encouraged to take part in social projects where they can have additional experiences with individuals with special needs. The teacher candidates from every branch can also develop projects following the Community Service Practices course, or they can take part in volunteering activities among research and application centers that serve individuals with special needs.

It could be said that the Special Education course taken by teachers from different branches holds a positive effect on forming awareness about individuals with special needs, their education and supporting them in order to ensure social acceptance and participation. Almost all of the teacher candidates thought that they should take the responsibility for individuals with special needs. Some even stated that the Special Education course contributed to their knowledge regarding the education of individuals with special needs. Some pre-service teachers stated that they might not be beneficial for some groups due to the insufficient training. Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal (2013) stated that classroom teachers considered themselves insufficient in terms of inclusion practices and attributed this to the lack of pre-service and in-service trainings. These authors also suggested that effective pre-service and in-service trainings should be organized. In the study of Buell, Hallam, Gamel-McCormic and Scheer (1999), the awareness levels of special education teachers and classroom teachers regarding inclusion were examined in terms of the perception, competence and understanding. The authors stated that special education teachers had higher scores than classroom teachers who needed more professional support for inclusion. Bilen (2007) found that the attitudes of the teachers who received training on inclusion were more positive than those who did not. It is clear that every teacher who takes part in the education of individuals with special needs should know the learning characteristics of these students and make all adaptations and support necessary. In this context, it can be inferred that pre-service teachers need more effective courses or seminars about the characteristics and education of students with special needs (Melekoğlu, 2013). In 2018, teacher training programs were updated by CoHE. "Special Education" course was also replaced with the course entitled "Special Education and Inclusion". Although Special Education course is very intense in content, it is combined with the content of "Inclusive Education" course. While these two courses can be included in the program as different courses, they have been recently turned into one compulsory course. In the updated version of teacher training programs, Attention Deficiency and Hyperactivity Disorder, the Education of Hospitalized Children, Learning Difficulty and Turkish Sign Language courses are offered as elective courses. This update cannot be said to be sufficient for pre-service teachers who need deeper and more effective content supported with practice. Therefore, adding another Special Education course that has a practical focus, increasing the course hours or compulsory courses on supporting the education of individuals with special needs in each department can be more effective.

It is concluded that classroom and branch teachers should receive training on the education of individuals with special needs before the service. Therefore, there is a need for Special Education courses who have both theoretical and practical focus in education faculties. While planning or updating the content of teacher training programs, the opinions and suggestions of pre-service teachers can also be taken into consideration. The results of the studies with pre-service teachers can guide the next updated version of the teacher training programs. This study was conducted with senior students at a public university in Istanbul. The opinions of pre-service teachers

from different branches can be examined, as well as interview technique can be used to collect more detailed data. It is also suggested to carry out longitudinal studies on the opinions of pre-service teachers about individuals with special needs and their education.