

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri

MELİH BURAK ÖZDEMİR

Özet

Bu çalışmada, özel eğitim alanının kendine has yönlerine değinerek, sahada çalışan profesyoneller olarak özel eğitim öğretmenlerinin karşılaşılabileceği güçlükler ve bunların çözümü noktasında ortaya konan öneriler ele alınmaya çalışılacaktır. Özel eğitim alanının çalışma koşullarının ağırlığı, özel gereksinimli bireylerle çalışmanın zorluğu, öğretmenlerin sorumluluğu ve öğretmenlerin süreç içerisinde desteğe olan gereksinimleri düşünüldüğünde, alanda çalışan profesyonellerin yaşadığı zorlukların ortaya konmasının gerek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki performanslarının desteklenmesine gerekse özel eğitim alanının önünün açılması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmış, veriler görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 5 soru yöneltilmiş ve içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göz attığımızda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken en fazla davranış sorunlarıyla karşılaştıkları; yaşanan güçlükler karşısında davranış değiştirme ve veli iş birliği yöntemlerini tercih ettikleri; bu süreçte veliden beklentilerinin, çocuklarını evde desteklemeleri olduğu;

– ARASTIRMA MAKALESİ –

MELİH BURAK ÖZDEMİR, mlhbrk52@hotmail.com

Millî Eğitim Bakanlığı

<https://orcid.org/0000-0001-7016-0745>

Geliş tarihi: 14.07.2025 • Kabul tarihi: 06.12.2025

<https://doi.org/10.47646/CMD.2025.346>

yönetimden beklentilerin çoğunlukla materyal gereksinimlerinin karşılanması olduğu ve rehberlik servisinden koordinatörlük yapması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli birey, davranış problemi, veli iş birliği

Problems and Solution Suggestions in the Education of Students with Special Needs from the Perspective of Special Education Teachers

Abstract

This study will address the unique aspects of the field of special education, focusing on the difficulties that special education teachers, as professionals working in the field, may encounter and the suggestions put forward for their resolution. Given the demanding working conditions in the field of special education, the challenges of working with individuals with special needs, the responsibility of teachers, and their need for support throughout the process, the study will examine the following: Considering the demanding working conditions in the field of special education, the difficulty of working with individuals with special needs, the responsibility of teachers, and the need for support for teachers throughout the process, it is believed that identifying the difficulties experienced by professionals working in the field is important both in terms of supporting the professional performance of special education teachers and in terms of paving the way for the field of special education. The sample of the study consists of 10 special education teachers working in preschool. The study used the case study design from qualitative research designs, and the data were obtained through interviews. Participants were asked five semi-structured questions developed by the researcher and the data were analyzed using content analysis. Looking at the findings of the study, teachers encountered behavioral problems most frequently when working with children with special needs; they preferred behavioral modification and parent cooperation methods in the face of these difficulties; their expectations from parents during this process were that they support their children at home; their expectations from the administration were mostly material needs and parent collaboration methods; their expectations from parents during this process were that they support their children at home; their expectations from the administration were mostly that their material needs be met; and their expectations from the guidance service were that it act as a coordinator.

Keywords: Special education, special education teacher, special individuals, behavior problem, parent cooperation

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde hedeflenenlerin gerçekleştirilebilmesi için, süreçte aktif görev alan özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinden başlayarak iyi eğitim alması ve sahada çalışmaya başladıktan sonra da yalnız bırakılmamasının önemine vurgu yapılabilir. Özel eğitimde, bireysel farklılıklar çerçevesinde yapılan öğretimsel yaklaşımlar dikkate alındığında; özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin doğru yöntemlerle, uygun fiziki şartlarda ve gerekli destek sağlanarak yapılması bu anlamda oldukça önemlidir.

Soroko'ya (2018) göre öğrenme, kapasite ve gelişim açısından öğrenciler arası bireysel farklılıklara neden olabilir ve bu durum bazı öğrenciler için özel düzenlemelere gereksinimi doğurabilir. Bu gereksinimlerse, özel eğitimin bir bilim dalı olarak gelişimine aracılık etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimin amacı: "Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri üzerinden özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek yaşamına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını gerçekleştirmektir" şeklinde ifade edilmiştir. Türkiye'de özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminden itibaren her tür ve kademedeki öğrenciler için verilmektedir (Yılmaz ve Bayar, 2019). Öğrenci, yetersizlik durumuna göre normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta kaynaştırma eğitimi alabileceği gibi özel eğitim sınıflarında da öğrenim görebilmektedir. MEB 2023 vizyon belgesinde özel eğitim alanına dönük hedeflerden biri özel gereksinimli öğrenci hizmetlerinin kalitesinin artırılmasıdır.

Özel gereksinimli çocukların bulundukları çevrede bağımsız, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler olabilmesi ancak ihtiyaçları doğrultusunda gereksinimleriyle uyumlu eğitim ortamlarının dizayn edilmesi ile mümkündür (Şahbaz ve Kalay, 2010). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların yetersizlik durumları birbirlerinden farklılık gösterdiği için sınıflandırma yapılarak eğitim verilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireyler 'Zihin yetersizliği olan birey, birden fazla yetersizliği olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey (DEHB), dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, otistik birey, özel

öğrenme güçlüğü olan birey, süregen hastalığı olan birey, özel yetenekli birey' şeklinde sınıflandırılmıştır (Vuran, 2013).

Bu anlamda, özel gereksinimli bireylere verilecek eğitim hizmetleri, bireylerin gereksinim durumu dikkate alınarak alanında uzmanlaşmış kişilerce verilmelidir (Cavkaytar, 2019). Okul öncesinde özel eğitimle ilgili çalışmalar 0-6 yaş arası çeşitli yetersizliği olan çocuklarla velilerine uzmanlarca verilen eğitimsel faaliyetlerden oluşur. Bu eğitim faaliyeti çocuğun yaşı ve gelişim durumuna göre ev, okul gibi farklı mekanlarda verilebilir (Başal, 2003).

Eğitimin temel amacının bireylerin toplumsal yaşama uyumlarını sağlamak, istenmeyen davranışları ortadan kaldırarak öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek, etkili ve verimli bireyler yetiştirmektir. Okulda kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerlerse çocuğun yalnızca öğrenim yaşantısını değil; kendisi ve kendi dışındaki dünyayla olan iletişimini de ciddi şekilde etkilemektedir (Sadık, 2000; Senemoğlu, 1992).

Özel eğitim, başta aileler olmak üzere sosyal desteğe gereksinim duyan bir alandır. Bu anlamda toplumun özel eğitime yönelik farkındalık düzeyinin artırılması oldukça önemlidir. Aksi durum öğretmen ve öğrenciler üzerinde baskı yaratarak durumu daha da zorlaştırmaktadır (Russell, 2003; Altinkurt, 2008).

Tipik gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, okul yaşına geldiğinde genel eğitim ortamlarından yararlanma olasılığını arttırmak ve ailelerinin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunları azaltmak hedeflenmektedir (Akçamete, 1998). Bu anlamda okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocukların da ihtiyaçlarını dikkate alarak, tüm çocuklara öğrenme ve ilkökula hazırlık noktasında eşit imkanlar sunmayı hedefler (Gürkan, 2013).

Literatür Taraması

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12 maddesinde; erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerince verildiği ifade edilir. Özel eğitim öğretmeni de bu alanda lisans seviyesinde eğitim almış öğretmendir. Girgin ve Baysal (2005) ile Hallahan, Kaufman ve Pullen'a (2013) göre öğretmenlik; profesyonel bir meslek olup, alanında

uzman kişilerce icra edilebilir. Özel eğitim öğretmenleri temel olarak öğrenme, zeka, duygusal veya fiziksel engelleri olan öğrencilere özel bazı yöntemlerle eğitim vermek üzere eğitim almış profesyonellerdir. Özel eğitim öğretmenliği sabır ve emek isteyen özel bir alandır. Özel eğitim öğretmenleri farklı öğrenme stil ve gereksinimi olan bireylerle çalışacakları için pedagojik bilgiye derinlemesine de hakim olmalıdır (Coladarci ve Breton, 1997).

Öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve motivasyonlarının yüksek oluşu, işlerini isteyerek yapmaları, okul ortamı, iş arkadaşları ve öğrencileriyle aralarındaki iletişimin niteliği gibi değişkenler, eğitim sisteminin başarısı adına oldukça önemlidir (Sudarjat, Abdullah ve Sunaryo, 2015). Bu sebeple doğrudan ya da dolaylı eğitimde başarıda öğretmenlerin duygu, düşünce ve davranışları ayrı bir yer tutmaktadır.

Özel eğitimde eğitim ortamlarının özel gereksinimli bireyler için nasıl hazırlandığı, öğretmenlerin eğitimi, mesleki süreçteki bilgi, beceri ve yetkinliklerinin nasıl değerlendirildiği oldukça önemlidir (Billingsley ve McLeskey, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli bireylerin kendilerine yeter hale gelebilmeleri ve sosyalleşmeleri ise ancak onlara sağlanacak eğitimle mümkündür (Acar, 2000). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde birtakım sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların başında özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kabullerinde farklı sebeplerle engellenmeleri gelmektedir (Praisner, 2003). Başka bir sorunsu, bu bireylerin okula uyum ve öz bakım becerilerinde yaşadıkları zorluklardır (Barrafato, 1998). Demir ve Kale'ye (2019) göre özel eğitim gereksinimli çocuklar öğretim sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır ve özellikle uyum sorunları bunların başında gelmektedir. İfade edilen sorun alanlarıyla ilgili yapılmış çalışmalara göz attığımızda;

Marj ve Williams (2005) özel eğitimin daha fazla iş ve sorumluluk gerektirdiği için bu alanda çalışan öğretmenlerin daha çok yıprandığı ve desteğe gereksinimlerinin olduğu; Özyürek (2008) özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında güncel teorik ve pratik bilgiye, bireylerin ve ailelerinin gereksinimlerini anlayabilmek adına da etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği; O'Gorman ve Drudy (2011) özel eğitim öğretmenlerinin iş yükünün karmaşık ve ağır olduğu, bu anlamda okuldaki tüm personelin sürece katılımının önemli olduğu; Karasu ve arkadaşları (2013) öğretmenlerin öğretimsel konularda, davranış problemleriyle baş etmede ve yönetsel alanlarda problemler yaşadıkları; Kılıç (2020) öğretmenlerin veliden kaynaklı 'fazla müdahale, bilgi ve destek

eksikliği, farkındalık düzeyinin düşük oluşu', öğrenciden kaynaklı 'davranış problemleri ve kural tanımama', öğretmenden kaynaklı 'bilgi eksikliği ve alan dışı olmanın getirdiği yetersizlik', yöneticilerden kaynaklı 'yönetim ve gereksinimleri karşılamada yetersizlik', fiziki koşullardan kaynaklı 'donanım eksikliği'; Çelik ve arkadaşları (2024) özel eğitimde ders saatinin yetersizliği, materyal eksikliği, mesleğe olan toplumsal bakış açısı ve istihdam sorunları, davranış problemleri olan öğrencilerle çalışmanın zorluğu, öğretmen veli iletişiminde yaşanan zorluklar vb. sonuçlara çalışmalarında ulaşmışlardır.

Bu sebeple, özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarının ortaya çıkarılması ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesiyle sosyal ve akademik alanda etki yaratılması beklenir. Çünkü özel eğitim alanında yaşanan sorunlar bir noktada özel eğitim öğretmenlerinin çalışma performansını da düşürmektedir (Işıkhani, 2017).

Bu bilgilerden hareketle, özel eğitim alanının çalışma koşullarının ağırlığı, özel gereksinimli bireylerle çalışmanın zorluğu ve öğretmenlerin sorumluluğu düşünüldüğünde bu alanda çalışan profesyonellerin yaşadığı zorlukların belirlenmesinin gerek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki performanslarının desteklenmesi gerekse de özel eğitim alanının önünün açılması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanda yaşanan pek çok problem göz önüne alındığında, özel eğitim öğretmenlerinin sahada yaşadığı zorlukların önerileriyle birlikte ortaya konmasının önemi bu anlamda yadsınamaz. Amerika ve Avrupa ile karşılaştırdığımızda ülkemizde özel eğitimin alanının halen çözülmesi gereken pek çok probleminin olduğu aşıkardır. Özel eğitim alanından mezun olmayan öğretmenlerle hizmet verilmeye çalışılması, fiziki şartların yetersizliği, materyal eksikliği, yönetim anlayışı gibi pek sorun halen çözüm beklemektedir. Bu anlamda sorunların sahada çalışan öğretmenlerin gözünden masaya yatırılmasının projeksiyon işlevi görmesi ve sorunlara dönük olarak politika yapıcılar, YÖK ve üniversitelerce gerekli adımların atılması elzemdir. Bu anlamda alana ışık tutmak, olanı olduğu gibi öğretmenlerin gözünden ortaya koymak çalışmanın amaçları arasındadır. Bu nedenle özel eğitim alanının sorunlarının ortaya konması; yönetici, öğretmen ve velilerin rollerine daha iyi hazırlanmaları ve etkin şekilde görevlerini yerine getirmeleri için önemlidir denebilir.

Bu amaçlar doğrultusunda öğretmen görüşleri ışığında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
2. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaştığınız sorunlarla baş etme yöntemleriniz nelerdir?
3. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde velilerinden beklentileriniz nelerdir?
4. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?
5. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul rehberlik servisinden beklentileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konmasına dönük sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma, sosyal gerçekliği kendi içinde ve ortamında, bütünsel ve derinlemesine inceleyen yorumlayıcı bir yaklaşımdır (Husen, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada, tecrübeyi değerlendirmeye odaklanan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır (Jasper, 1994; Miller, 2003). Bu desende yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanarak olgu açıklanmaya çalışılır (Wimpenny ve Gass, 2000). Çalışmada, görüşme tekniğinin tercih edilme sebebi bu nedenle derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etme amacıdır. Araştırma çalışma grubunda yer alan katılımcıların araştırma konusu hakkındaki duygu, düşünce ve bilgileri aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği, görüşme olarak isimlendirilir. Görüşmenin hedefi, katılımcıların iç dünyalarına ulaşarak, özgün bakış açılarının belirlenmesidir. Görüşme, araştırılan konu hakkında bireyin yaşamışlıkları, farklı tecrübeleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına da imkan sağlar (Bengtsson, 2016).

Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türüdür ve araştırılan olgu ya da olayın kökenlerine odaklanır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavram ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Nitel araştırmada çalışmacı topladığı tanımlayıcı

ve ayrıntılı verilerden hareketle probleme ilişkin temaları keşfetme, elde ettiği verileri anlamlı ve sistematik yapılara dönüştürme yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma ya da bir kuramı doğrulama gayreti içerisinde. İncelenen olay ya da olguya esas oluşturabilecek bir kuramın olmaması halinde tümevarımcı analiz yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir (Baltacı, 2017).

Çalışma Grubu

Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Dağılım

Cinsiyet	Mezuniyet Alanı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Kadrolu-Sözleşmeli/ Ücretli	MEB öncesi çalışmışlık
E1	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	Rehabilitasyon merkezi (1 yıl)
K1	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5yıl	Sözleşmeli	--
K2	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	--
E2	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	Rehabilitasyon merkezi (1.5 yıl)
K3	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	Rehabilitasyon merkezi (2 yıl)
K4	Alandışı	Lisans	0-5 yıl	Ücretli	MEB ücretli (1 yıl)
K5	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	MEB ücretli (1 yıl)
E3	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	Rehabilitasyon Merkezi (2 yıl)
K6	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Sözleşmeli	--
K7	Özel Eğitim Öğretmenliği	Lisans	0-5 Yıl	Sözleşmeli	2 yıl ücretli ve 1 yıl rehabilitasyon (3 Yıl)

Çalışma gurubunu 10 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 1 tanesi alan dışı olup ücretli çalışırken, diğerleri alan mezunu ve sözleşmelidir. Mesleki tecrübeleri 0-5 yıl aralığında olan

öğretmenlerin, 7'sinin farklı kurumlarda 1-3 yıl aralığında tecrübeleri söz konusudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan sorular alan yazın taraması neticesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu katılımcılara uygulanmadan önce kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, geri dönütler neticesinde soru sayısı aynı kalmakla birlikte cümleler revize edilerek sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırma sorularını hazırlama sürecinde soruların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcı grubuyla aynı özellikleri taşıyan bir (1) özel eğitim öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Bununla hedeflenen, soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığını sınamaktır. Sorular tüm katılımcılara aynı şekilde yöneltilmiştir. Bununla hedeflenen geçerlik sağlamaya çalışmaktır. Son şekli verilen sorulardan elde edilen veriler öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması, sonrasında ortaya çıkan kavramların düzenlenerek, temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubundaki öğretmenlerin gizliliğinin sağlanması için her bir öğretmenin cevabı erkekler için E1, E2, E3 şeklinde; kadın öğretmenlerin cevapları ise K1, K2, K7 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı teyidiyle de geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Sorular tüm katılımcılara aynı biçim ve sırada sorulmuş, yanıtlar yazılı olarak not alınmıştır. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için katılımcı görüşleri düzenlendikten sonra katılımcılara cevapları tekrar gönderilmiş, verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenmiş ve cevaplarla ilgili katılımcılardan teyit alınmıştır. Metin içerisinde katılımcı ifadelerine de yer verilerek okuyucuya sunulmuş, araştırmanın güvenilirliği (Rubin ve Rubin, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2000) sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere yönlendirilen 5 soruya ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Karşılaşılan sorunlar	Eğitim	Davranış problemi	(E2) Aşırı hareketlilik. (K4) İlk defa eğitime başlayan çocuklarda adaptasyon sorunu yaşanabiliyor. Atak geçirdiklerinde sakinleşmeleri uzun sürebiliyor. (K5) Çocukların yaşı gereği hiperaktif olmaları ve bundan dolayı yönergelere uymakta zorlanmaları.
		Temizlik/özbakım	(K2) Ailelerin çocuklarının temizliğine gereken önemi göstermemeleri. (K4) Kendilerini ifade etme noktasında sorun yaşadıklarından, özbakım becerilerini yerine getirmede sorun yaşayabiliyorlar.
		Donanım/ Materyal/ Fiziki şartlar	(K1) Genel anlamda özel eğitim okullarının yeterli donanıma ve materyale sahip olmaması. Duyu bütünleme odasının eksikliği.
		Aile desteği Eğitim geçmişi	(K6) Okulda uygulanan davranışların evde pekiştirilmemesi. (E2) Eğitim temelinin olmayışı.
	Nötr	Sorun belirtmeyen	(K3) Sorun olarak tanımlayabileceğim bir durum yok.

Tablo 2’de görüleceği üzere özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan problemler *Karşılaşılan Sorunlar* teması ve *Eğitim* kategorisi altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Özel gereksinimli çocuğun eğitiminde karşılaşılan sorunlarla baş etme yöntemleri

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Baş Etme Yöntemleri	Yöntem	Davranış değiştirme yöntemleri	(K2) Davranış problemlerini belirleyip, öğrenciye uygun eğitim öğretim yönteminin belirlenmesi. İhtiyaç halinde veli görüşmelerinin yapılması. (E2) Uygulamalı davranış analizi müdahale programları, davranış değiştirme planları. (K4) Çocuk atak geçirdiğinde güvenli bir alana alarak sakinleşmesini bekliyorum. Dikkati dağıldığında etkinliklerle dikkatini toplamaya çalışmak. (K5) Mahrum bırakma ya da mola sandalyesi tekniğini uyguluyorum.
		Veli işbirliği	(E1) Düzenli veli toplantıları yaparak sorunların üstesinden gelmeye çalışıyorum. (K7) Veliyi sürece dahil etme ve iletişim halinde olma gayreti.
		Geride bırakma	(K1) Gün içerisinde yaşadığım olumsuzluklarla, mesai çıkışı bu sorunları sınıf içerisinde bırakıp sosyal yaşantıma devam ederek baş etmeye çalışıyorum.
		Nötr	(K3) Sorun olarak tanımlayabileceğim bir durum olmadığı için bu kısma cevap veremiyorum.

Tablo 3'te görüleceği üzere özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan problemler, *Baş Etme Yöntemleri* teması ve *Yöntem* kategorisi altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4. Özel gereksinimli öğrenci velilerinden beklentiler

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Veliden Beklentiler	Veli	Evde destekleme	(K1) Okulda yapılan etkinliklerin evde pekiştirilmesi. (K5) Problem davranışa yönelik ortak tutum sergilemek. Okulda çalışılan becerinin evde de çalışılması ve pekiştirilmesi. (E3) Sınıfta verilen eğitimin eve genellenmesi ve sürecin parçası olmaları.
		Öğretmenle olumlu dil/işbirliği	(K1) Öğretmenle konuşurken yapıcı bir dilin kullanılması. Özel eğitimin süreç olduğunun farkında olmaları. Ortak paydada buluşma konusunda direnmemeleri. (E3) Çocuklarının eğitimiyle ilgili iş birliği yapmaları.
		Yetersizliği kabul	(E1) Öncelikle çocuklarını kabul etmeleriyle süreç başlayacaktır.

Tablo 4’te görüleceği üzere özel gereksinimli öğrenci velilerinden beklentiler, *Veliden Beklentiler* teması ve *Veli* kategorisi altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 5. Özel gereksinimli öğrenci eğitiminde okul yönetiminden beklentiler

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Yönetimden Beklentiler	Yönetim	Fiziki şartlar/ Materyal	(K4) Duyu bütünleme ve farklı materyallerin temin edilmesi. Veli ile iletişim noktasında tampon görevi üstlenilmesi. Çocukların sosyalleşmesi adına ortak oyun alanı. (K5) Öğrenci düzeyine göre materyal temini. Denge tahtaları, rampalar vb. Öğrencilere enerjilerini atmaları için alan yaratma. (K6) İş birliği, materyal temini ve karşılıklı anlayış/hoşgörü. (K7) Öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniğe saygı duyulması. Materyal eksikliğinin temini.
		Olumlu okul iklimi	(K1) Okul içerisinde olumlu bir iklimin oluşturulması.
		Aile randevu sistemi	(E1) Olumlu bir okul iklimi ve aile ortamı oluşturulması. (K2) Aile randevu sistemine geçilmesi.

Tablo 5’te görüleceği üzere özel gereksinimli öğrenci eğitiminde okul yönetiminden beklentiler, *Yönetimden Beklentiler* teması ve *Yönetim* kategorisi altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 6. Özel gereksinimli öğrenci eğitiminde okul rehberlik servisinde beklentiler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Alıntılar
		Koordinatörlük	(E1) Süreç içerisinde yer alması ve koordinatörlük yapması. (K2) Okul-aile iş birliğinin hayata geçirilmesi.
Rehberlik Servisinden Beklentiler	Rehberlik	Aile eğitimleri	(E2) Aile eğitimleri, öğretmenlerle beraber destek görüşmelerinin yapılması. (E5) Velilerin kabul aşamasına gelmelerinde destek olmak. (K5) Öğrenci velilerine beklentilerini öğrencinin düzeyine uygun tutmaları konusunda bilgilendirici eğitimlerin verilmesi.
		Öğretmenle işbirliği	(K4) Problem davranış noktasında öğretmenle işbirliği yapılması.
		Nötr	(K1) Rehberlik servisiyle daha öncesinde herhangi bir çalışmam olmadı.

Tablo 6’da görüleceği üzere özel gereksinimli öğrenci eğitiminde okul rehberlik servisinde beklentiler, *Rehberlik Servisinden Beklentiler* teması ve *Rehberlik* kategorisi altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşlere yer verilmiştir.

Tartışma

Çalışma bulgularına göz attığımızda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken en fazla davranış sorunları, temizlik/özbakım, donanım/materyal eksiği, aile desteğinin olmayışı sorunlarıyla karşılaştıkları; karşılaşılan güçlüklerle davranış değiştirme ve veli işbirliği yöntemlerini kullandıkları; bu süreçte veliden beklentilerinin çocuklarını evde desteklemeleri ve öğretmenle olumlu dil kullanmaları olduğu; yönetimden beklentilerin çoğunlukla materyal gereksinimlerinin karşılanması ve olumlu bir okul iklimi olduğu; rehberlik servisinde ise koordinatörlük ve aile eğitimleri planlamalarının yapılması olduğu yönündedir.

Çalışma bulgularından devam ettiğimizde öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken en fazla davranış, temizlik/özbakım, donanım/materyal ve aile desteği konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Konuyla

ilgili alan yazında yapılmış çalışmalara göz attığımızda; Işık (2014) velinin öğretmeni kurtarıcı ve bakıcı olarak gördüğü, velilerin evde yapmaları gerekenleri yapmadıkları, verilen ödevi ebeveyn olarak kendilerinin yaptığı, evde çocuğa yanlış eğitim verildiği, iş birliği yapmadıkları, çocuklarının temizliğine özen göstermedikleri, çocuklarının eğitimine dönük yüksek beklenti içinde oldukları ve bu beklenti karşısında öğretmenlerin yetersizlik hissine kapıldıkları, velinin okula karşı tepkiye dayalı bir iletişim kurduğu; Karahan ve Balat (2011) beklentisi yüksek olan veliyle öğretmen arasında iletişim sorunları yaşanabildiği gibi bu durumun çatışmalara neden olduğu, veli beklentisinin yanı sıra öğrencideki gelişimin yavaş oluşunun öğretmen motivasyonunu etkilediği; Wanjiku (2014) öğretim kaynaklarının ve destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu; Kuyini ve arkadaşları (2016) sınıfta öğretim materyallerinin yeterli olması halinde öğretmenlerin daha kaliteli eğitim verdiklerini; Yılmaz ve Bayar (2019) öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin sınıflarda fiziki düzenlemelerin yapılmasını istedikleri, öğrenci özelliklerine uygun materyallerin temini, öğretmenlere kaynak kitap verilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, özel alt sınıfların fazla olduğu okullarda rehber öğretmen ve sağlık çalışanı istihdamı, veli eğitimleri, ruhsal destek ve sosyal aktivite programlarının düzenlenmesi gerektiği; Karakoç ve Atbaşı (2020) çalışmalarında öğretmenlerin okul içerisinde pek çok problem davranışla karşılaştıkları ve bunların kendine ve arkadaş(lar)ına zarar verme, devamlı gezinme, bağırma, öfke nöbetleri geçirme, ıslak mendil ya da buldukları şeyleri yeme, yemek yeme bozukluğu ya da tuvaletlerini kaçırma gibi problem davranışlar olduğu; Başkonuş (2024) özel eğitim öğretmenlerinin sınırlı kaynak ve materyallerle çalışma zorunda kaldıkları ve öğretmenlerin ailelerle etkin bir iletişim kurmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Tüm bu araştırma sonuçları için bulgularımızı destekler nitelikte olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yaşanan zorluklar karşısında öğretmenlerin sorunların üstesinden gelmek için davranış değiştirme yöntemlerini sık kullandıkları ve velilerle görüşme yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Davranış problemleri, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde sık karşılaştıkları problem alanlarından biri olarak ilk sırada belirtilmiştir. Bu problemlerin neler olduğu ve bu problem alanlarıyla baş etme noktasında öğretmenlerin hangi stratejileri uyguladıkları ikinci sorunun içerisinde benzer bulgularla desteklenerek cevaplandırılmaya çalışılacaktır.

Öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme stratejisi olarak en fazla başvurdukları yöntem, velilerle işbirliği yaparak sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktır.

Yapılan çalışmalar aile katılımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Dayı vd., 2022; Bahşi vd., 2022). Ancak çoğu zaman öğretmenlerle aileler arasındaki iletişim kopukluğu öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerin gelişimini sınırlandırmaktadır (Baumgart vd., 1991; Maleki vd., 2019). Korucu (2005) özel eğitim etkinliklerinde aile katılımının önemli olmasına karşın bunun istenen düzeyde olmadığını; Kızılkaya (2015) ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar için çalışma bulgularımızı destekler nitelikte olduğu yorumunda bulunulabilir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitiminde velilerden beklentileri temasında ailelerin çocuklarını evde desteklemeleri ve öğretmenle olumlu bir dil kullanmaları/işbirliği gelmektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde alanda yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğu gibi ailelerin de çocuklarını yakından tanımaları, gereksinimlerine uygun tutumlar sergilemeleri önemlidir. Bunun için duygusal yönden güçlü olmaları ve çocuklarının durumuna ilişkin bilişsel farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin de ailelere farkındalık ve psikolojik sağlamlık için gerekli desteği sağlamaları değerlidir (Himmetoğlu vd., 2022). Kabul sürecinden sonraki aşamada aileyle kurulacak işbirliği, eğitimcilerin gereksinim duyduğu alanların başında gelmektedir. Eğitimcilerin, öğretim sürecinde gözlem ve uygulamalarını aileye aktarması, süreçle ilgili aileye sorumluluklar yüklemesi neticesinde bireyin gelişiminde gözlemlenen somut ilerleme iş birliğinin önemini kanıtlamaktadır (İlgar, 2017). Bazı ailelerin çocuğundan veya eğitimciden beklentisinin düşük olması ise kendilerini kapatmalarına neden olabilmekte ve bu durumda aile ile iletişim kurmakta sorunlar yaşanabilmektedir (Karasu, 2014). Tüm bu bulgular için, çalışma sonuçlarımızı destekler nitelikte olduğu yorumunda bulunulabilir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul yönetiminden beklentileri genel olarak fiziki şartların iyileştirilmesi, materyal eksiklerinin tamamlanması, olumlu bir okul iklimin yaratılması şeklindedir. Öğretmenlerin, yöneticilerle olan iletişimleri onların motivasyonları üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir.

Alan yazında yapılmış çalışmalar göz attığımızda; Gersten ve arkadaşları (2001) yöneticilerin kaynak sağlama, işbirliği ve eşgüdüm oluşturma gibi sorumlulukları olduğu; Özgan ve Aslan (2008) çalışma şartlarının

yöneticinin tutum ve davranışlarıyla yönetsel becerilerine göre şekillendiği; Işık (2014) okul yönetimi ile ilgili olarak okul yönetimi ve öğretmenler arasında işbirliğinin olmayışı, materyal eksikliği ve yaşanan sorunlara kalıcı çözümlerin üretilmediği; Kılıç (2020) öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ‘İletişim, birlikte karar verme, eğitim-danışmanlık ve araç-gereç/ materyal desteği ve işbirliği’ önerilerinin gündeme getirildiği; Himmetoğlu ve arkadaşları (2022) okul yöneticilerinin gerek özel eğitim alanını bilmeleri gerekse de etkili bir yönetici olmalarını gerektiren rollerin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular için, çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü yorumunda bulunulabilir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitiminde rehberlik servisinden beklentileri temasında, öğretmenlerin servisin koordinatörlük görevi üstlenmesi ve aile eğitimlerine ağırlık vermesini istedikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin ailelerle iş birliğinde sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (George vd. 1995; Ayhan, 2005; Ergenekon, 2005). Bu bulgular da çalışma sonuçlarında olduğu üzere rehber öğretmenlerin ailelerle iş birliğini gündeme getirmektedir (Berry vd., 2011; Ergenekon, 2005; Ergül vd., 2013). Işık (2014) çalışmasında, aileyi de içine alan her engel grubuna dönük bir programın olması gerektiği sonucuna ulaşırken; Koçak (2018) ve Kutlu (2018) çalışmalarında rehber öğretmen desteğine vurgu yapmışlardır. Karakoç ve Atbaşı (2020) ise çalışmalarında; öğretmenlerin çoğunluğunun aileler, özel eğitim öğretmenleri, okul idaresi ve rehberlik servisi ve rehabilitasyon merkezleriyle işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı iş birliğinin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bulgular için çalışma sonuçlarımızı desteklemektedir yorumunda bulunulabilir.

Katılımcıların özelliklerine göz attığımızda hepsinin lisans mezunu olduğu, bir tanesinin alan dışı ve ücretli statüsünde çalıştığı, kıdemlerinin 0-5 yıl aralığında olduğu ve mesleğe atanmadan önce 1-3 yıl aralığında rehabilitasyon merkezi ya da MEB’de ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Katılımcılara ait sosyo-demografik bilgilere göz attığımızda ise öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin az olduğu, yüksek lisanslı olan öğretmenin olmadığı ve bir öğretmenin de alan dışı ve ücretli çalışıyor olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2018) çalışmasında, Türkiye’de kamu ve özel sektörde özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması ve üniversitelerin pek çoğunda özel eğitim bölümü bulunmasına rağmen özel eğitim için gerekli norm ihtiyacının

halen karşılanmamış olduğunu ifade etmektedir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) ortalama 45 günlük programlarla özel eğitim alanına öğretmen atamanın, özel gereksinimi olan öğrencilere ne oranda faydalı olabileceğinin tartışılması gerektiğini, Öğülmüş (2014) Türkiye’de ve Dünya’da özel eğitim alanındaki gelişmelerle paralel, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde nitelikli öğretmenlere olan gereksinim konularına çalışmalarında vurgu yapmışlardır. Ergül, Baydık ve Demir (2013) özel eğitim programı mezunu öğretmenlerin, alan dışı öğretmenlere nazaran kendilerini mesleki bilgi ve beceri bakımından daha yeterli algıırken, Koçak (2018) çalışmasında, pek çok konuda alan dışı öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Püllü ve arkadaşları (2024) özel eğitimde çalışan alan dışı ücretli öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin biri hariç çoğunluğu otizmlili öğrencilerin eğitiminde kendini yetersiz hissederken, bir kısmının da kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Akçin ve arkadaşları (2014) çalışmalarında, özel eğitim okullarında özel eğitim öğretmenliği norm kadro sayısının yeterli olmaması ya da bu okulların özel eğitim öğretmenlerince tercih edilmemesi sebepleriyle, özel eğitim okullarında milli eğitim müdürlüklerince görevlendirme yoluyla alan dışı öğretmenlerin ücretli olarak görevlendirildiği ve görevlendirilen öğretmenlerin bu alanda eğitim almamış olmalarının, eğitimin kalitesi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğuna vurgu yapmışlardır.

Sonuç

Yurt dışında yapılmış çalışmalarda çoğunlukla sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliğinin önemine, işbirliğinin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ve başarının problem davranışları nasıl ortadan kaldırdığına vurgu yapılırken (Mchenry, 2009; Radic-Šestic vd., 2013; Roustae, Pourrajab, Kasmaiezhadfar ve Taleblo, 2015), ülkemizde problem davranışların çözümünde daha ziyade öğretmen aile iletişiminin ön plana çıktığı görülür ki (Karakoç ve Atbaşı, 2020) bu sonuç da çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Yaşanan problemler bir süre sonra sınıf atmosferini ve öğretmenin motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilmekte, problem davranış sergileyen öğrenci süreç içerisinde eğitim öğretim olanaklarından yeterince faydalanamamaktadır. Bu anlamda doğru davranış değiştirme stratejilerinin yerinde ve zamanında uygulanması ve okulda çalışan tüm personelle birlikte bütüncül bir anlayışla problem davranışa yaklaşımları önemlidir.

Tabii bu noktada ailenin de sürece dahil edilerek okulla birlikte senkronize şekilde hareket etmesi ve davranış probleminin üstüne gitmesi sürece katkı koyacaktır. Çünkü özel eğitim alanında ortaya çıkan problem davranışların söndürülmesi ya da hafifletilmesi tipik gelişim gösteren bireylere nazaran daha zor ve daha uzun soluklu bir iştir. Bu noktada ailenin okulla olan iş birliğinin öğrencinin okul başarısına ve olumlu benlik imajı geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrenci davranış sorunları (kendine zarar verme vb.) yapılan çalışmalarda öğretmenlerce sıkça belirtilmiştir (Acar, 2000; Ergenekon; 2005; Güleç Aslan, 2013). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu sorunlarla başa edebilmek için birtakım davranış değiştirme yöntemlerini (görmezden gelme, vb.) kullanmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı uyguladıkları bu yöntemlerin işe yaradığını, bir kısmıysa bu yöntemlerin zaman zaman sonuç verdiğini ifade etmişlerdir (Acar, 2000; Vuran vd., 2003; Berry vd., 2011). Özel eğitim öğretmenlerinin bu noktada kendilerini devamlı güncellemeleri, yeni durumlara adapte olabilmeleri ve farklı problemlere dönük alternatif çözümler üretebilmeleri önemlidir (Brownell, Hirsch ve Seo, 2004). Okullarda ailelere dönük problem çözme ve arabuluculuk eğitiminin verilmesiyle çocuklardaki problem davranışların ortadan kaldırılması ya da hafifletilmesi mümkündür. Problem davranış sergileyen çocuklara problemlerle nasıl baş edecekleri ya da sergiledikleri olumsuz davranışların üstesinden gelme noktasında uygulamalı davranış analizi eğitimleri verilebilir (Karakoç ve Atbaşı, 2020).

Hess (2011) özel gereksinimli çocukların eğitimine ebeveyn katılımının, çocukların ergenlik dönemine kadar devam etmesi gerektiğini; Kaya (2013) veli ve öğretmenlerin devamlı iletişim halinde olmaları gerektiğini; Yıldız (2017) ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımının artırılması gerektiğini; Karaman (2018) öğretmenlerin, ailelerle birlikte hareket etmeleri gerektiğini çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin ağır iş yüküne bir de toplumun bilinçsizliğinden kaynaklı sorunlar eklendiğinde durum içinden çıkılmaz bir hal alabilmektedir. Özellikle ailelerin farkındalığının düşük oluşu öğrencilerin gelişimini sekteye uğratabildiği gibi öğretmenleri de zora sokabilmektedir. Bu bilinçsizlik ise özel eğitim öğretmenlerinin zaman içerisinde bakıcı gibi görülmesine sebep olabilmektedir.

Özel eğitim, bir takım oyunu şeklinde değerlendirildiğinde bu süreçte yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasındaki iş birliğinin önemi

yadsınamaz. Özellikle velilerin rolü, öğrencinin gelişimine katkı koyan önemli unsurlardandır. Veliler, çocuklarının eğitiminde yönlendirici bir rol oynamakla kalmaz aynı zamanda okulda uygulanan programların evde desteklenmesini de sağlar. Veliler, okuldaki ilerlemeyi takip ederek gerektiğinde öğrencinin gereksinimlerini belirlemek ve öğretmenle iş birliği yapmak için önemli bir kaynaktır. Bu şekilde özel eğitim daha etkili ve verimli hale gelmektedir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016).

Eğitimin kalitesini ortaya koyan faktörlerden biri de okul-aile arasındaki iş birliğinin gücüne bağlıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında bu bireylerin öğrenmelerinin yavaş oluşu ve geri dönütlerin gecikmesi ya da hiç gelmemesi gibi nedenlerle öğretmenlerin daha sabırlı ve özverili olması, velilerle olan iletişimlerini hiç kesmeden onların da desteğiyle yollarına devam etmeleri, öğrencinin her alanda göstereceği performans adına oldukça önemlidir denebilir.

Özel eğitim alanında beceri öğretiminin gerçekleştirilmesi ya da beceri genellemesi yapılabilmesi için zamana ihtiyaç vardır. Bu da sabır gerektiren bir durumdur. Ancak özel gereksinimli bireylerin ailelerinin çocuklarının öğretim sürecine dönük beklentileri oldukça yüksektir. Bu beklentinin yüksek oluşu ise öğretmeni kaygılandırmakta ve hataya açık hale getirmektedir. Bu sebeple velilerin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri, zaman zaman çocuklarının yetersizlik alanıyla ilgili eğitimlerle gelişimlerine katkı sağlanması gerekebilir.

Özel eğitim okulu yöneticiliğinde alan uzmanlığıyla beraber yöneticilik eğitiminin de verilmesi gerektiği ve yönetici atamalarında iletişim ve motivasyon gibi yeterlilik alanları üzerinde durulmasının gerekliliğine vurgu yapılabilir.

Okulların hedeflerine ulaşmalarında pek çok örgütte olduğu gibi birinci derecede sorumlu olan yöneticilerdir. Çünkü okul yöneticilerine atfedilen temel rollerden biri de kaynak sağlama rolüdür (Himmetoğlu vd., 2022). Özel eğitim okullarında öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitimler verilir. Öğrenme ortamları, tek bir öğrenci için ya da grup için düzenlenir. Bu sebeple farklı yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı gerekir (Zigmond ve Kloof, 2011). Bu da kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisinin görevini özel eğitim okulları için daha da önemli hale getirir. Tabii ki de özel eğitim alanının sorunlarının sadece kaynak sağlayarak ya da fiziksel olanakları iyileştirerek çözülmesi mümkün değildir. Yöneticilerinden, öğretmenleri mesleki anlamda desteklemeleri ve onlarla iş birliği yapmaları

da beklenir (Himmetoğlu vd., 2022). Özel gereksinimli çocukların özel durumundan ve ailelerin bu konudaki bilgi eksiklerinden kaynaklı öğretmen aile çatışmalarında yöneticilerin arabuluculuk yapma ve ailelerle öğretmenler arasında iletişime aracılık etme rolleri vardır (DiPaola, TschannenMoran ve Walther-Thomas, 2004). Himmetoğlu ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin ailelerle yaşadıkları sorunlarda yöneticilerinden destek bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özel eğitim öğretmenleri okul yöneticilerinden demokratik, adil ve iletişime açık bir okul iklimi oluşturmalarını beklemektedir. Bununla da stres ve tükenmişlik gibi özel eğitim öğretmenlerinin yatkın olduğu olumsuz tecrübelerin önüne geçebileceği ifade edilebilir.

Okul başarısı nasıl ki öğretmenin başarısıyla ölçülüyorsa, öğretmenin yaşadığı sorunların da çözüme kavuşturulması aynı oranda okul başarısını pozitif yönde etkileyecek bir etkidir. Bu durum gerek öğretmenlerin motivasyonlarının gerekse de okul başarısının artırılmasında yöneticilere düşen sorumlulukları gözler önüne sermektedir. Bu da yönetsel desteğin önemini ortaya koymaktadır. Bu yapıldığı takdirde öğretmen kendisini okula ait hissederken, performansı da artacaktır.

Çalışmada yer alan öğretmenlerden bir tanesi alan dışıdır. Ancak genel itibarıyla Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmen sayısı oldukça fazladır. Bu durum zaman zaman alan mezunlarıyla alan dışı mezunları karşı karşıya getirebilmekte ve sorunlar çıkabilmektedir.

Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin genel öğretmenlik ve özel eğitim konusunda doğru bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları (Özyürek, 2008) ve gerek lisans eğitimlerinde gerekse de sonrasında gereksinimleri doğrultusunda uygulamalı eğitimler alarak niteliklerinin artırılması önemlidir. Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin ciddi oranının alan dışı programlardan mezun oldukları düşünüldüğünde konu daha da önem kazanmaktadır (Boe, Shin ve Cook, 2007; Manning vd., 2009; Evans vd., 2010; Major, 2012; Zarafshan, Ahmadi ve Arsalani, 2013).

Alan dışı öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerle özel eğitim alanını seçmesi ya da bu alana yönlendirilmesi dönem dönem Milli Eğitim Bakanlığı’nda da sancılı süreçlere neden olmaktadır. Kaç saatlik hizmet içi eğitim verilirse verilsin alan dışı ya da norm fazlası öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle özel eğitim öğretmeni olması bu anlamda hem doğru değildir hem de özel eğitim alanına vurulmuş bir darbe olarak değerlendirilebilir. Çünkü alan mezunu özel eğitim öğretmeni bile mesleğe başladığında sahada öğrencilerle

çalışırken uygulamalı eğitim eksikliğinden dolayı zorlanırken; bırakın uygulamalı eğitimi, teorik eğitimi bile olmayan alan dışı öğretmenlerle özel eğitim alanını doldurmak, özel eğitimin geleceği açısından son derece sakıncalıdır. Hizmet içi eğitimlerle özel eğitim öğretmeni olarak sahada çalışan öğretmenlerin özellikle davranış değiştirme noktasında zorlandıkları da bir gerçektir. Çünkü özel eğitim yalnızca okuma yazma öğretilen bir alan değil, yaşam becerilerinin de öğretildiği bir alandır.

Akıncı (2016) çalışmasında, mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenlerinin daha az tükenmişlik yaşamaları için mesleki uyum eğitimlerine katılmaları gerektiği; Majoko (2019) ise farklı gereksinimleri olan çocukların taranması ve değerlendirilmesinde öğretmen yetkinliği konularına vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin az oluşu dikkate alındığında tükenmişlik yaşamamaları adına MEB tarafından hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, yüksek lisans yapmaları noktasında teşvik edilmeleri sahada zorlanmamaları adına önemlidir denebilir.

Kodal (2006) otizmlili çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ya da diğer alanlardan mezun olup bu alanda yüksek lisans yapmış öğretmenlerin davranış değiştirme ve öğretim konularında sorunlar yaşadıklarını, otizme ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek adına eğitsel desteğe gereksinimleri olduğunu; Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış (2004) özel eğitim öğretmen adaylarının lisans derslerinde pratiğe ağırlık verilmesi gerektiğini çünkü aldıkları derslerin yetersiz kaldığını ve kendilerini geliştirmek için başka derslerin eklenmesi (drama, fizyoterapi, vb.) gerektiğini; Berry, Petrin, Gravelle ve Farmer (2011) öğretmen ve yöneticilerin; yardımcı öğretmen ve ailelerle çalışma, ender görülen yetersizlik grupları, otizm, bilişsel yetersizlik gibi duygusal ve davranışsal bozukluklar, sınıf yönetimi, kaynaştırma ve program içeriği konularında yetersiz kaldıklarını, sorunlar yaşadıklarını ve desteğe gereksinimleri olduğunu çalışmalarında ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin az oluşu, içlerinde alan dışı mezun ve ücretli öğretmenlerin oluşu öğretmenlerin yaşadığı zorlukların sebepleri arasında gösterilebilir. Öğretmenlik mesleğinin genel anlamda özveri isteyen ve duygusal yönden yıpratıcı bir meslek olduğu ancak özel eğitimde öğretmen fedakarlığının daha fazla hissedildiği ve öğretmenlerin tükenmişlik hissini daha fazla yaşadıkları düşünüldüğünde; yaşanan problemlere çözüm üretilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi alanın geleceği açısından önemlidir yorumunda bulunulabilir.

Öneriler

Özel eğitim kurumlarının genel olarak ülke genelinde sayıca az oluşu ve bu kurumlardaki donanım eksikliği ve fiziksel koşulların yetersizliği bu okullarda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Bu sebeple okullar özel eğitime uygun inşa edilmeli ve gerekli donanım okullar eğitim öğretime başlamadan sağlanmalıdır. Okullar tam anlamıyla özel eğitime uygun olmadan asla teslim alınmamalı, her şey tamamlandıktan ve yasal mevzuata uygun olduktan sonra eğitim öğretime açılmalıdır. Eksiklerin eğitim öğretim devam ederken tamamlanmaya çalışılması gerek okul yönetimini gerekse de öğretmenleri bu anlamda zorlamaktadır. Örnek vermek gerekirse eğitim kademesi dikkate alınarak lavabolar ya da tuvaletler bu çocukların yaş düzeyleri dikkate alınarak mevzuata uygun hazırlanmalı, bu çocuklar için çok küçük olmamalı veya yetişkin klozetleri kullanılmamalı ya da lavaboların yüksekliği öğrencilerin boyuna uygun, mevzuat çerçevesinde olmalıdır. Ya da sınıflar mevzuata uygun olarak, öğrenci yetersizlikleri de dikkate alınarak dizayn edilmelidir.

Özel gereksinimli bireylerin gelişiminde akademik başarının çok ötesinde, üzerinde durulması gereken çok daha önemli alanların olduğu söylenebilir. Sosyokültürel faaliyetlerin arttırılması, öğrencilerin resim, müzik, spor alanlardaki yeterliliklerinin geliştirilmesi öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek ya da toplumsal yaşamın içerisinde onları daha fazla dahil etmek adına ciddi katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlerin çalışma koşulları; gereksinimleri ve yaşadıkları problemler doğrultusunda iyileştirilebilir, kendilerini geliştirmeleri noktasında yüksek lisans yapmaları ya da hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri sağlanır, okul yönetimlerince kendilerine gerekli destek verilir ve velilerle olan iletişimlerinin olması gerektiği gibi iş birliği düzeyinde seyrederse, öğretmenlerin sahada yaşadıkları sorunlar hafifletilebilir ve yaşadıkları kaygılar ve tükenmişlik hissi bu anlamda azaltılabilir.

Özel eğitimde okul aile iş birliği hayati bir öneme sahiptir. Özel eğitimin başarısında bu anlamda ailenin önemi yadsınamaz. Özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden ötürü yavaş seyreten gelişimleri, ailenin vereceği destekle farklı bir noktaya çekilebilir. Bu sebeple okulda yapılanların evde pekiştirilmesi, velinin okulla olan bağlarını sıkı tutması ve öğretmenle yapıcı bir dil kullanması başarıya giden yolda önemlidir. Veli tarafından özel eğitim öğretmenini bir bakıcı ya da belli bir zaman diliminde öğrenciyle ilgilenen, onu koruyan kollayan biri olarak değil,

özel eğitim alanında en az lisans düzeyinde eğitim almış profesyonel olarak görmek ve öğrencinin gelişim düzeyine göre beklentilerini makul tutmak gerek öğretmen gerekse de veli açısından daha doğru olacaktır.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 24.02.2025 tarihinde 2025/6 toplantı sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

Destek ve teşekkür

Katılımcılara sorulan soruların hazırlanmasında ve son şeklini almasında ve verilerin analizinde destek olan OMÜ Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanı Doç. Dr. Yaşar Barut'a teşekkür ederim.



Melih Burak Özdemir

Kaynakça

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıncı M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (Rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akçın, N., Begüm Çapa Tayyare, B. ve Mandan, S. (2014). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 61-84.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- AYHAN, B (2005). *Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı mezunu olup zihin engelliler öğretmenliği yapan öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahşi, M., Utku, E. D. B., Güreş, F., Arısoy, A., İnan, S., Makinist, İ. ve Üstündağ, S. (2022). Kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve aile işbirliği. *Journal of Anatolian Education Research*, 6, 36-44.

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başal, M. (2003). Okul öncesi dönemde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (29-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başkonuş, T. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile evde eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7).
- Baumgart, D., Filler, J. ve Askvig, B. A. (1991). Perceived importance of social skills: A survey of teachers, parents, and other professionals. *The Journal of Special Education*, 25(2), 236-251.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Berry, A. B., Petrn, R. A., Grvelle, M. L. ve Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and Professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11.
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376.
- Boe, E. E., Shn, S. ve Cook, L. H. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *The Journal of Special Education*, 41 (3), 158-170.
- Brownell, M. T., Hirsch, E. ve Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider? *The Journal of Special Education*, 38(1), 56-61.
- Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim içinde* (3-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Coladarcı, T. ve Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çelik, R., Tomanbay, İ., Kale, M., Çelik, M. ve Bahçevan, Ö. F. (2024). Özel eğitim merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 46-64. DOI: 10.20493/birtop.1491008
- Dayı, E., Ataman, S. ve Kösetaşı, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693.
- Dedeoğlu, S., Durallı, S. ve Tanrıverdi, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- Demir, S. ve Kale, M., (2019). İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M. ve Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1- 10.

- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürümler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi* (No.1622). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Evans, C., Williams, J. B., King, L. ve Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29(4), 41-48.
- George, N., George, M. Gersten, R. ve Grosenck, J. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 14, 493-502
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. ve Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Girgin, G. ve Baysal, B. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Güleç Aslan, Y. (2013). A training programme for a teacher working with a student with ASD: An action research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. doi: 10.12738/estp.2013.4.1738
- Hallahan, D. E., Kauffman, J. M. ve Pullen, P. C. (2013). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*: Pearson New International Edition (12 th edition).
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618
- Hess, S. (2011). Befähigung zur zusammenarbeit mit eltern- professionalisierung von padagoginnen zur unterstützung von familien mit behinderten kindern und familien in sozialer benachteiligung, in Zeitschrift Für.
- Husen, T. (1994). Research Paradigms in Education (in) (T. Husen, ve N. Postlethwaite, (Eds.), *The International Encyclopaedia of Education* (s. 5051-5056). Pergamon.
- Işık, M. (2014). *Özel eğitim uygulama merkezi ve iş uygulama merkezinde çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515046>
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi (İ.Ü. Hasan Ali Yücel eğitim fakültesi örneği). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 333. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/324707>
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Karahan Ş. ve Balat G.U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.

- Karaman E. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babaların psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olarak sosyal destek algısı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 62. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/20403>
- Karasu, N., Dayı E., Aykut, Ç. ve Tavil, Z., (2013b). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerin sorunlarının tespiti. *Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Konya Bildiri Özetleri*. Ankara: Pegem.
- Kaya, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi)*.Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, S. (2015). *Zihin engelli çocuklarla çalışan ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar (İstanbul/Avcılar İlçesi)*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakoç, B. ve Atbaşı, Z. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara müdahalede işbirliğinin önemine ve uygulanmasına yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1666-1688. <https://doi.org/10.26466/opus.727238>
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans.
- Koçak V. (2014). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe III'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmet veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M. ve Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived- as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1009-1023.
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1), 1-14.
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A. ve Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64.
- Major, A. E. (2012). Job design for special education teachers. *Current Issues in Education*, 15 (2), 1-8.
- Manning, M. L., Bullock, L. M. ve Gable, R. A. (2009). Personnel Preparation in the Area of Emotional and Behavioral Disorders: A Reexamination Based on Teacher Perceptions. *Preventing School Failure*, 53, 219-226. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.219-226>
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı:30471.

- MEB (2018). 2023 Vizyonu. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- O'Gorman, E. ve Drudy, S. (2011). *Professional development for teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders*. School of Education, University College Dublin.
- Oliver, M. A.J. ve Williams, E. E. (2005). Teaching the mentally handicapped child challenges teachers are facing. University of Port Elizabeth *The International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2). 189-226.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Püllü, O., Yelboğa, E., Göde, H. İ. ve Yakut, Ö. (2024). Otistik öğrencilerin eğitiminde alan dışı görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2).
- Radi - esti , M., Radovanovi , V., Milanovi -Dobrota, B. ve Slavkovic, S. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Roustae, R., Pourrajab, M., Kasmaiezhad, S. ve Taleblo, B. (2015). The relationship between demographic variables and collaborative learning activities of teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research* 4(6), 430- 434
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.
- Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması. Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu (21-22 Mayıs 1992). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 8.
- Sucuoglu, B. ve Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları*. Morpa Yayınları.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Varol, N. (2007). *Aile Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vuran, S. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112).

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94
- Yılmaz, M. (2018). *Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: Mersin ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. ve Bayar, A. (2019). Özel eğitim sınıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 355-374.
- Zarafshan, H., Ahmadi, F. ve Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian J. Psychiatry*, 8(1), 20-27.
- Zigmond, N. P. ve Kloo, A. (2011). General education and special education are (and should be) different. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education* (s.160-172), New York, NY: Routledge.
- Wanjiku, W.W.R. (2014). *Teaching strategies used by teachers to enhance learning to learners with multiple disabilities in four selected counties in Kenya*. A Research Thesis Submitted For The Award Of The Degree Of Doctor Of Philosophy (Special Education) in The School Of Education Of Kenyatta University.
- Wimpenny, P. ve Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.

Extended Abstract

Introduction

In the quality of special education services, how educational environments are prepared for individuals with special needs, how teachers are trained, how their knowledge, skills and competencies in the professional process are evaluated are areas that need to be examined (Billingsley & McLeskey, 2004; Sucuoğlu & Kargin, 2006). It is possible for individuals with special needs to become self-sufficient and socialize only through education (Acar, 2000).

By revealing the problems of special education teachers and finding solutions to these problems, it is expected to create an impact in the social and academic field. Because the problems experienced in the field of special education at some point reduce the working performance of special education teachers (Işıkhani, 2017)

Based on this information, considering the severity of the working conditions of the field of special education, the difficulty of working with individuals with special needs and the responsibility of teachers, it is thought that determining the difficulties experienced by professionals working in this field is important both to support the professional performance of special education teachers and to pave the way for the field of special education by producing solutions to the difficulties experienced. It is aimed that understanding the unique aspects of the field of special education, the problems that may be encountered in special education and their solution study is aimed to shed light on the field.

Considering the many problems experienced in the field, the importance of revealing the difficulties experienced by special education teachers in the field with their suggestions cannot be denied in this sense. Compared to the USA and Europe, it is obvious that the field of special education in our country still has many problems that need to be solved. Many problems such as trying to provide services with teachers who have not graduated from the field of special education, inadequate physical conditions, lack of materials, and management approach are still waiting for a solution. In this sense, it is essential that the problems are put on the table through the eyes of the teachers working in the field will serve as a projection function and that the necessary steps are taken by policy makers, YÖK and universities to address the problems. In this sense, shedding light on the field and revealing what is happening through the eyes of teachers are among the aims of this study. It can be said that revealing the problems of the field of special education is important for administrators and teachers to be better prepared for their roles and to fulfill their duties effectively.

Method

The study is a qualitative study. Qualitative research can be defined as a research in which information gathering methods such as observation, interview and document analysis are used and the process of revealing perceptions and events in a realistic and holistic manner in a natural environment is followed (Yıldırım, 1999). It is seen that the qualitative research approach emerged as an interpretative approach that examines social reality holistically and in-depth in its own context and environment, instead of a cause-and-effect relationship in social science fields (Husen, 1994; Yıldırım & Şimşek, 1999). In this study, the phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used. The phenomenological design is a method that focuses on evaluating the lived experience (Jasper, 1994; Miller, 2003) and tries to explain the phenomenon under investigation by using unstructured or semi-structured interview techniques (Wimpenny & Gass, 2000). In this study, the interview technique was preferred to obtain in-depth and detailed information.

The study group consisted of 10 special education teachers. One of them is out of the field. All of them are undergraduate graduates and their professional experience is between 0-5 years. 7 teachers had previously worked in different institutions. 1 of them is a paid teacher and the other 9 are contracted teachers.

The questions used in the study were developed by the researcher as a result of the literature review. Content analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. In order to ensure the confidentiality of the teachers in the study group, the answers of each teacher were coded as E1, E2, E3 for male teachers and K1, K2,K7 for female teachers. Participant confirmation was conducted to ensure validity and reliability. The questions were asked to all participants in the same format and order and the answers were written down. In order to increase the consistency of the research, after the participant opinions were edited after the interview, the answers were sent to the participants again, they were asked to check their answers and confirmation was obtained from the participants about the answers.

In the study, detailed and in-depth information was obtained by asking teachers open-ended questions and conducting interviews, the data were tabulated under the title of category and code without comment, and presented to the reader by including the participant statements in the text. Thus, the reliability of the research (Rubin & Rubin, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2000) was tried to be ensured.

Result and Discussion

When we take a look at the findings of the study, we see that teachers mostly encounter behavioral problems, cleaning/self-care, lack of equipment/materials, and lack of family support when working with children with special needs; they use behavior modification and parent cooperation methods with the difficulties encountered; The expectations from parents in this process were that they should support their children at home and use positive language with the teacher; expectations from the administration were mostly meeting material needs and a positive school climate; and expectations from the guidance service were coordinating and planning family trainings.

The low level of professional experience of the teachers in the study, the presence of out-of-field graduates and paid teachers among them can all be shown among the reasons for the difficulties experienced by the teachers. Considering that the teaching profession is a profession that requires dedication and is emotionally exhausting in general, and that the field of special education is a field that requires more sacrifice on behalf of teachers and where teachers experience burnout more, it can be said that finding solutions to the problems experienced and improving working conditions is important for the future of the field.

It can be said that there are much more important areas that need to be emphasized in the development of individuals with special needs beyond academic achievement. Increasing socio-cultural activities, improving students' competencies in painting, music and sports can make serious contributions to improve students' life skills or to include them more in social life.

School-family cooperation is of vital importance in special education. In this sense, the importance of the family in the success of special education cannot be denied. The slow development of individuals with special needs due to their disabilities can be taken to a different point with the support of the family. For this reason, it can be said that reinforcing what is done at school at home, keeping the ties with the school tight and using a constructive language with the teacher are important on the road to success. It can be interpreted that it would be better for both the teacher and the parent to see the special education teacher as a teacher who has at least a bachelor's degree in the field of special education, not as a caregiver or someone who takes care of the student for a certain period of time and protects him/her and to keep expectations reasonable according to the developmental level of the student.