



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(4), 2659 – 2685. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1695739

Özel Eğitimde İş Birliğine Dair Özel Eğitim Öğretmenlerinin Metaforları: Roller ve Algılar

Special Education Teachers' Metaphors About Collaboration in Special Education: Roles and Perceptions

Mehmet İNCE¹ , Eylem DAYI² , Erdem Zekeriya KAPICI³

Geliş Tarihi (Received): 09.05.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 01.12.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği süreçlerinde kendilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine dayanan çalışmada, 115 öğretmenin metaforik ifadeleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir form yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin altı kategori altında 83 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini liderlik, rehberlik, bakım, destek, bağlantı, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi çeşitli rollerde konumlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, iş birliği süreçlerinin öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz duygusal etkiler yarattığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş birliği, Metafor, Özel eğitim öğretmeni

&

Abstract: The aim of this study is to reveal how special education teachers perceive themselves in collaboration processes. The metaphorical expressions of 115 teachers were evaluated in the research based on phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of special education teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. The data of the study were collected through a form created by the researchers. The data obtained were analysed through content analysis. According to the results of the research, it was seen that teachers produced 83 different metaphors under six categories. It was seen that teachers positioned themselves in various roles such as leadership, guidance, care, support, connection, creativity and innovation. In addition, it has been observed that collaboration processes have both positive and negative emotional effects on teachers.

Keywords: Collaboration, Metaphor, Special education teacher

Atıf/Cite as: İnce, M., Dayı, E., & Kapıcı, E.Z. (2025). Özel eğitimde iş birliğine dair özel eğitim öğretmenlerinin metaforları: Roller ve algılar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2659-2685, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1695739.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University- Bolu

¹ Arş. Gör. Dr. Mehmet İnce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mehmet.ince@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0849-9101

² Doç. Dr. Eylem Dayı, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, eylemd@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1020-5846

³ Sorumlu Yazar: Erdem Zekeriya Kapıcı, Millî Eğitim Bakanlığı erdemkpc@gmail.com, ORCID: 0009-0006-1275-1508

1. GİRİŞ

İş birliği, iki veya daha fazla kişinin, kurum ya da kuruluşun ortak bir amaca ulaşmak için gönüllü olarak katılım sağladığı, kaynakları, sorumlulukları ve karar alma süreçlerini eşit şekilde paylaştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Friend & Cook, 2013; Martinez-Moyano, 2006). Bu bağlamda, iş birliği yalnızca birlikte çalışmayı değil, aynı zamanda katılımcıların aktif ve eşit katkıda bulunduğu bir karar alma ve uygulama sürecini de kapsar (Dayı vd., 2025; Karakoç & Atbaşı, 2020). Bu süreç, özellikle eğitim ortamlarında, öğretmenlerin ve diğer eğitim profesyonellerinin öğrenci başarısını artırma amacıyla ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmalarını gerektirmektedir (Keefe & Moore, 2004). Öğretmenlerin birbirlerini destekleyebilmeleri için motive etmenin yollarından biri olan iş birliği (Karakoç & Atbaşı, 2020) kavramı, özel eğitimde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında oldukça önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin iş birliği yapma becerileri sadece eğitimsel uygulamaların etkililiğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimde kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesine de katkı sağlar (Friend & Cook, 2013; Dayı vd., 2025; İnce vd., 2024). Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği süreçlerinde kendilerine biçtikleri rollerin ve kendilerini algılama biçimlerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Son dönemde, farklı gelişimsel ve akademik ihtiyaçlara sahip öğrencilerin aynı eğitim ortamında desteklenebilmesi için öğretmenler, uzmanlar, aileler ve diğer paydaşlar arasında sürekli ve yapılandırılmış bir iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Bir başka ifadeyle özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin eğitim sürecinde iş birliği yapma gerekliliği daha belirgin hâle gelmiştir (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004; UNESCO, 2023). Ayrıca, ülkemizde yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2021) de iş birliğine vurgu yapmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara eğitim-öğretim hizmetleri sağlayan kurum ve kuruluşlarla, öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirme birimiyle, özel gereksinimli öğrencilerin uygun bir okula yerleştirilmesi için öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu ile yapılacak olan iş birlikleri, yönetmelikte belirtilen iş birliği yönlendirmelerindendir. Bu tür düzenlemeler, özel eğitimde iş birliğinin sistematik ve etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir.

Yasal düzenlemelerin yanı sıra, günümüzde eğitimde dört ana eğilim iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. İlk olarak, öğrencilerin ulaşması gereken akademik standartlar eğitim ortamlarında daha etkin bir iş birliğini zorunlu hale getirmiştir. İkinci olarak, teknolojinin hızlı yayılımı öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmesine olanak sağlarken değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uzmanlar ile ebeveynler arasındaki iletişimi kolaylaştırmıştır (Friend & Barron, 2024). Üçüncü olarak, öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt verme zorunluluğu iş birliğinin önemini artırmıştır. Dördüncü eğilim ise öğrencilerin sosyal ve duygusal sağlıklarına yönelik artan destek çabalarıdır. İş birliği bakımından tecrübeli öğretmenler, diğer profesyonellerden alabilecekleri destek ve yardımı fark ettiklerinden daha olumlu öğretmenlik tutumu geliştirmektedirler (Kalaylı vd., 2024). Özel eğitim sürecinin bir ekip işi olduğu ve yalnızca tek bir uzmanla yürütülemeyeceği bilinmektedir (Pürsün vd., 2021). Sonuç olarak günümüzde özel gereksinimli çocuklarla çalışan başta özel eğitim öğretmenleri olmak üzere tüm uzmanların iş birliği yapmasının bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, iş birliğinin etkili olabilmesi için belirli şartların karşılanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu şartlar arasında; ortak amaçlar belirleme, süreçlere aktif katılım ve kaynakları etkin kullanma öne çıkmaktadır (Friend & Cook, 2013; Yener & Dayı, 2021). Araştırmalar özellikle farklı meslek grupları arasında yaşanan iletişim sorunları ve rollere dair belirsizliklerin iş birliği süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Kangas, 2018; Vibulpatanavong vd., 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin iş birliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının tasarlanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Brownell vd., 2006; Pürsün vd., 2021). Bu anlamda, özel eğitim öğretmenlerinin iş

birliğinde kendilerini nasıl algıladıkları, hazırlanacak olan programları ve içeriklerini etkileyebilir. Bu yönüyle, alan yazında yapılan çalışmaların artırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan metaforlar, bireylerin karmaşık kavramları anlamlandırma ve ifade etme biçimlerinden biridir. Metaforlar, bu algıların incelenmesinde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Draaisma, 2007; Quale, 2002). Öğretmenlerin metaforik algıları, iş birliği kavramının çok boyutlu yapısını ve farklı paydaşlarla olan etkileşimlerini anlamaya yönelik önemli ipuçları sunabilir (Dayı & Töret, 2021).

Uluslararası alan yazını incelendiğinde, iş birliğinin olumlu etkileri ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların net bir şekilde ortaya konduğu görülmektedir. İş birliğinin en başarılı yöntemleri arasında karşılıklı bilgi paylaşımı ve ortak planlama yer alırken (Paloniemi vd., 2023); zaman eksikliği ve rol farklılıkları gibi engeller öne çıkmaktadır (Rihter vd., 2024; Mulholland & O'Connor, 2016). Ayrıca, kaynaklara erişim ve okul içi ve okul dışı uzmanlarla ortak sorumluluğun paylaşımı da iş birliği için önemlidir (Jurkowski vd., 2020). Bazı çalışmalar iş birliğinin gerekli ancak sınırlı düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları iş birliği sürecinde organizasyonel sorunlar ve liderlik desteğinin kritik önem taşıdığını göstermektedir (Holland & Fitzgerald, 2023; Demore & Murrey, 2009). ABD, Almanya ve Finlandiya'da yapılan çalışmalar, öğretmenler arasında bilgi paylaşımı, etkili iletişim ve kapsayıcı eğitime yönelik destek mekanizmalarının iş birliği süreçlerini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Gibson & Biggs, 2023; Woods vd., 2017; White, 2021). Tüm bunlara rağmen zaman kısıtlamaları, sınırlı mesleki gelişim olanakları ve kaynak yetersizlikleri gibi faktörler bu süreçlerin tutarlılığını olumsuz etkilemektedir (Fabela Cardenas & Robles-Trevino, 2012; Griffin, 2014).

Ulusal alan yazın da uluslararası alan yazına paralel olarak, özel eğitimde iş birliğinin genellikle olumlu etkiler sağladığını ancak bazı engellerle karşılaşıldığını göstermektedir (Dayı vd., 2025). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler, iş birliğinin öğrenci başarısını artırdığını ve eğitimde verimlilik sağladığını belirtmiştir. Ancak olumsuz tutumların ve iletişim eksikliklerinin iş birliğini engellediği vurgulanmıştır (Pürsün vd., 2021). Kaynaştırma kapsamında öğrenim gören öğrencilerle çalışan uzmanlar arasında BEP süreçlerinde iş birliğinin yetersiz olduğu ve paydaşlar arasında koordinasyon eksikliklerinin yaşandığı görülmüştür (Yener & Dayı, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin iş birliği süreçlerinin temel düzeyde kaldığını ve genellikle yüzeysel bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur (Dayı vd., 2025). Özel eğitim öğretmen adaylarının iş birliği kavramına yönelik algıları metaforlar yoluyla incelendiğinde, bu kavramın devamlılık, sağlamlık ve bir yapının ya da sistemin devamı için gerekli bir süreç olarak görüldüğü belirlenmiştir (Dayı & Töret, 2021). Öğretmen adaylarının iş birliği deneyimlerinin incelendiği bir başka araştırma, iş birliğinin mesleki gelişimi desteklediğini ancak uygulama süreçlerinde okul türleri ve kademelerindeki çeşitliliğin artırılması gerektiğini vurgulamıştır (Kayhan & Uğurlu, 2022). Kaynaştırma uygulaması kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına yönelik iş birliği süreçlerinin incelendiği bir başka araştırmada, iş birliğinin problem davranışların önlenmesi ve sınıf içi uyumun sağlanmasında önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Yıldırım & Kılıç, 2024). İş birliğinin çok boyutlu bir kavram olduğunu belirten bir diğer çalışma, sorumluluk paylaşımı, iletişim ve birlikte çalışmanın iş birliği süreçlerinde önemli olduğunu ortaya koymuştur (İnce vd., 2024).

Özel eğitimde iş birliği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde kritik bir role sahiptir. Ancak alan yazın incelendiğinde iş birliği süreçlerinin çoğunlukla yüzeysel kaldığı ve paydaşlar arasında etkili bir koordinasyonun sağlanmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenler arasında iletişim eksiklikleri, görev paylaşımındaki belirsizlikler ve zaman kısıtları, iş birliği süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Dayı vd., 2025). Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin rolleri ve algıları bakımından iş birliğine dair daha derinlemesine bir bakış geliştirilmesini

gerektirmektedir. Bu anlamda, metaforlar kişilerin açıklayamadıkları kavramları benzetmeler yoluyla açıklamalarını sağlamaktadır (Draaisma, 2007; Dayı & Töret, 2021). Ayrıca, metaforlar soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlayarak, öğretmenlerin iş birliği süreçlerine dair algılarını ve deneyimlerini anlamada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi hem iş birliğinin çok boyutlu yapısının anlaşılmasına hem de uygulamaların iyileştirilmesine yönelik önemli katkılar sunabilir. Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıklarına dair metaforik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıklarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Öğretmenlerin iş birliği kavramına yönelik metaforik algıları, onların bu sürece nasıl dâhil olduklarına, süreçteki rollerini nasıl gördüklerine ve iş birliğini nasıl anlamlandırdıklarına dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve algılarından hareketle iş birliğinin çok boyutlu yapısını daha görünür hâle getirmeyi hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın önemi

Özel eğitimde iş birliği, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yanıt verebilecek etkili ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması açısından temel bir süreçtir. Ancak alan yazını, bu sürecin uygulamada sıklıkla yüzeysel kaldığını öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkili bir iletişim ve sorumluluk paylaşımının her zaman sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Ör. Dayı vd., 2025; İnce vd., 2024; Jurkowski vd., 2020; Kayhan & Işıkdöğün-Uğurlu, 2022). Özellikle öğretmenlerin iş birliğine ilişkin tutumları, rolleri nasıl benimsedikleri ve süreci nasıl anlamlandırdıkları, iş birliğinin niteliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, metaforlar bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını simgesel bir dille ifade etmelerine olanak tanıyarak öğretmenlerin iş birliğine dair algılarını daha derinlemesine anlamamıza imkân sunmaktadır.

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği süreçlerine dair öznel algılarını metaforlar yoluyla ortaya koyarak hem teorik bilgi üretimine katkı sağlamayı hem de uygulamada karşılaşılan güçlükleri daha iyi anlamayı amaçlamaktadır. Metaforik algıların analiz edilmesiyle elde edilecek bulgular, özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin planlanmasında ve çok disiplinli ekip çalışmasının niteliğinin artırılmasında yol gösterici olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kendi rollerini nasıl gördüklerini anlamak, onların mesleki doyumları, motivasyonları ve iş birliği süreçlerine gönüllü katılımları açısından da önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Böylece bu çalışma, özel eğitimde daha güçlü, anlamlı ve etkili iş birliği modellerinin geliştirilmesine yönelik olumlu katkılar sağlayabilir.

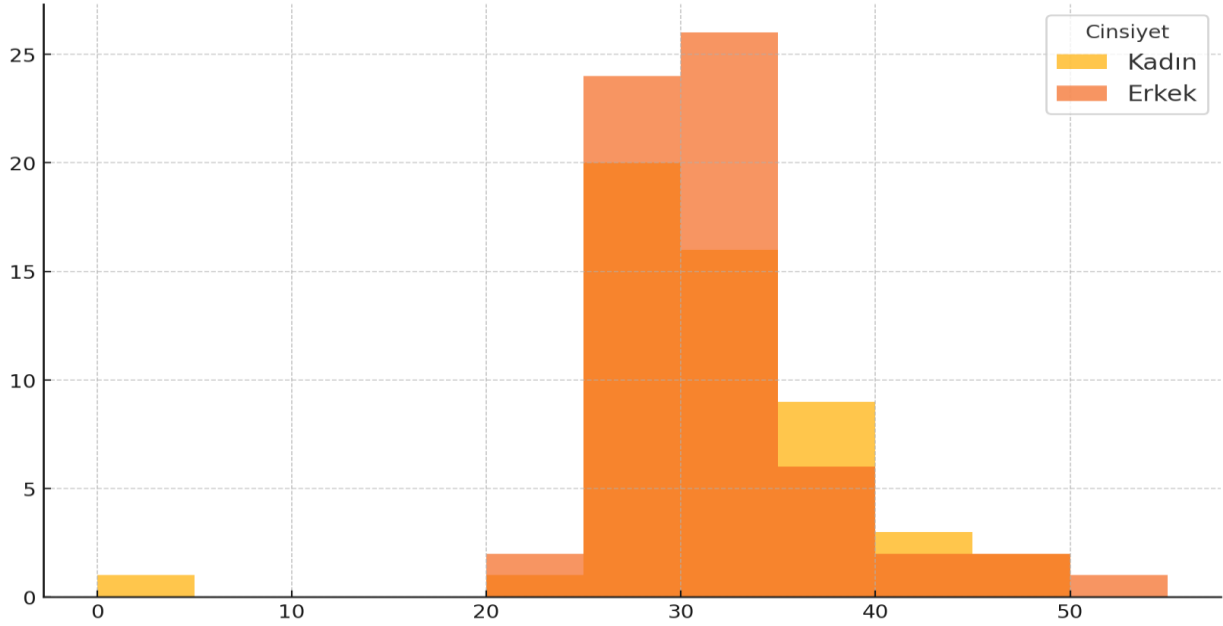
2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yaklaşımının bir parçası olarak bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen, aşına olduğumuz ancak derinlemesine bir kavrayışa sahip olmadığımız olguları inceleyen araştırmalar için uygun bir çerçeve sunar (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu tür araştırmalarda, inceleme konusu olan olgunun doğası ve yapısı, söz konusu olguyu birebir deneyimleyen veya onu yansıtabilecek kişi ya da grupların perspektiflerinden yorumlanmaya çalışılır (Creswell, 2014).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenmiştir. Bu yöntemde temel amaç, çalışılan konu hakkında daha fazla bilgi sağlayabilecek kişilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çerçevede, araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan, en az bir yıl mesleki deneyime sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 142 özel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Formlardaki ifadelerin eksik bırakılması, tamamlanmaması veya anlam bütünlüğünün olmaması nedeniyle 27 öğretmenin yanıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya dâhil edilen 115 (52 kadın, 63 erkek) öğretmenin demografik özellikleri Görsel 1'de sunulmuştur.



Görsel 1. Katılımcı Öğretmenlerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Görsel 1'de katılımcı öğretmenlerin yaş dağılımı, cinsiyete (kadın ve erkek) göre ayrı ayrı gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde, her iki cinsiyet için de dağılımın büyük ölçüde 20'li ve 30'lu yaşlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle erkek katılımcılarda 25-30 yaş grubunda belirgin bir yığılma söz konusudur. Kadın katılımcıların sayısı ise genel olarak daha az olmakla birlikte, 30'lu yaşlarda yoğunlaştığı gözlenmektedir. Daha ileri yaş gruplarında (40 ve üzeri) her iki cinsiyet için de katılımcı sayısının azaldığı dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak genç yetişkinlerden oluştuğu ve dağılımın her iki cinsiyet için de 20'li ve 30'lu yaşlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, öğretmenlerin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıklarına dair metaforlar açık uçlu anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.1. Anket formu

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezuniyet alanı, mesleki kıdemi, görev yaptıkları kurum türü ve çalıştıkları özel gereksinim grubu gibi kişisel ve mesleki bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin iş birliği sürecine yönelik algılarını ortaya koyacak metaforların belirlenmesi amacıyla şu kalıp kullanılmıştır:

“Özel eğitim öğretmeni iş birliği sürecinde gibidir. Çünkü”.

Metaforik algıları ortaya çıkarmaya yönelik bu soru kalıbının değiştirilmeden kullanılması gerektiği, dolayısıyla katılımcıların kalıp üzerinde herhangi bir değişiklik yapmamaları ve düşüncelerini bu kalıp doğrultusunda ifade etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Metaforik ifadelerde “gibi” ifadesi benzetmeyi, “çünkü” ifadesi ise bu benzetmeyi gerekçelendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada da benzer gerekçelerle aynı yöntem izlenmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma amaçları doğrultusunda çevreyi korumayı desteklemek için ilk olarak veri toplama aracı Google Forms’a aktarılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek okul yönetimi bilgilendirildikten sonra öğretmenlere araştırma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere araştırmanın bağlantısı gönderilerek katılımları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri 10.12.2024 ile 22.01.2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğretmenlerin formu doldurma süreleri ortalama 10 dk sürmüştür.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, katılımcıların yazılı olarak ifade ettikleri metaforlar içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel hedefi, elde edilen verileri önce kavramsallaştırmak, ardından bu kavramları mantıklı bir bütünlük içinde düzenlemek ve sonuçta ortaya çıkan örüntüleri belirli kategoriler hâlinde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, içerik analizi süreci şu aşamalarla yürütülmüştür:

İlk aşamada, katılımcı öğretmenlerin yazılı ifadeleri, araştırmanın amacına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Boş bırakılan, metafor içermeyen ya da “çünkü” bölümüyle desteklenmeyen yanıtlar elenmiştir. Uygun bulunan formlar, her bir katılımcıya bir numara verilecek şekilde sıralanmış ve numaralandırılmıştır (K1, K2, K3...). Kodlama aşamasında, her bir öğretmenin verdiği metafor ifadesi ve buna bağlı “çünkü” açıklaması ayrı ayrı incelenerek kaydedilmiştir. Metafor ifadeleri, benzer içerik ve anlam özellikleri dikkate alınarak kavramsal kodlara dönüştürülmüştür. Her bir metafora kısa bir ad verilerek kodlanmış ve bu kodlar frekans ve yüzde bilgileriyle birlikte listelenmiştir. Böylece hangi metaforların ne sıklıkla ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Kodlamanın ardından, ortaya çıkan metaforlar incelenerek anlam benzerlikleri, ortak vurgular ve öğretmenlerin iş birliği sürecine ilişkin bakış açıları belirlenmiştir. Bu ortak noktalardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, özel eğitim öğretmenlerinin metaforik ifadeleriyle örtüşecek biçimde yapılandırılmış ve her kategori altında yer alan metaforların kısa açıklamaları ile örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Geçerliği sağlamak amacıyla katılımcılara araştırma hakkında ön bilgi verilmiş; metafor ifadelerini kalıba uygun şekilde doldurmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara yeterli zaman tanınarak, verilerin bağımsız ve dürüst şekilde yanıtlanması sağlanmıştır. Analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanarak izlenebilirlik sağlanmıştır. Güvenirliği artırmak amacıyla kodlama işlemi birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış; ardından kodlar ve kategoriler karşılaştırılmıştır (Creswell, 2014). Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)” formülüyle araştırmacılar arası tutarlılık oranı hesaplanmış ve %90 oranında tutarlılık elde edilmiştir. Kodlar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra son hâlini alan kod ve kategori listesi kullanıma geçirilmiştir. Kodlama ve kategorilendirme işlemleri tamamlandıktan sonra öğretmenlerin iş birliği sürecindeki rollerine ve algılarına yönelik metaforlar yorumlanmıştır. Metaforların ortak özellikleri, öğretmenlerin vurguladıkları roller veya sorumluluk alanlarıyla ilişkili olarak tartışılmıştır. Bulgular, tablo, şekil ve grafikler eşliğinde sunularak yorumlanmıştır. Şekil ve grafiklerin oluşturulmasında yapay zekâ araçlarından (ChatGPT ve Google Gemini) yararlanılmıştır. Ayrıca veriler arasındaki öne çıkan

kavramların sıklığını görselleştirmek için kelime bulutu gibi araçlardan yararlanılmış; öğretmenlerin metaforları üzerinden duygusal durumları da görselleştirilerek yorumlanmıştır. Son olarak, her kategoriye ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metafor cümlelerinden örneklere yer verilmiştir.

Bu aşamalar sonucunda elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerine biçtikleri rolleri, iş birliğinin niteliğine dair algılarını ve bu algıların metaforlar üzerinden nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

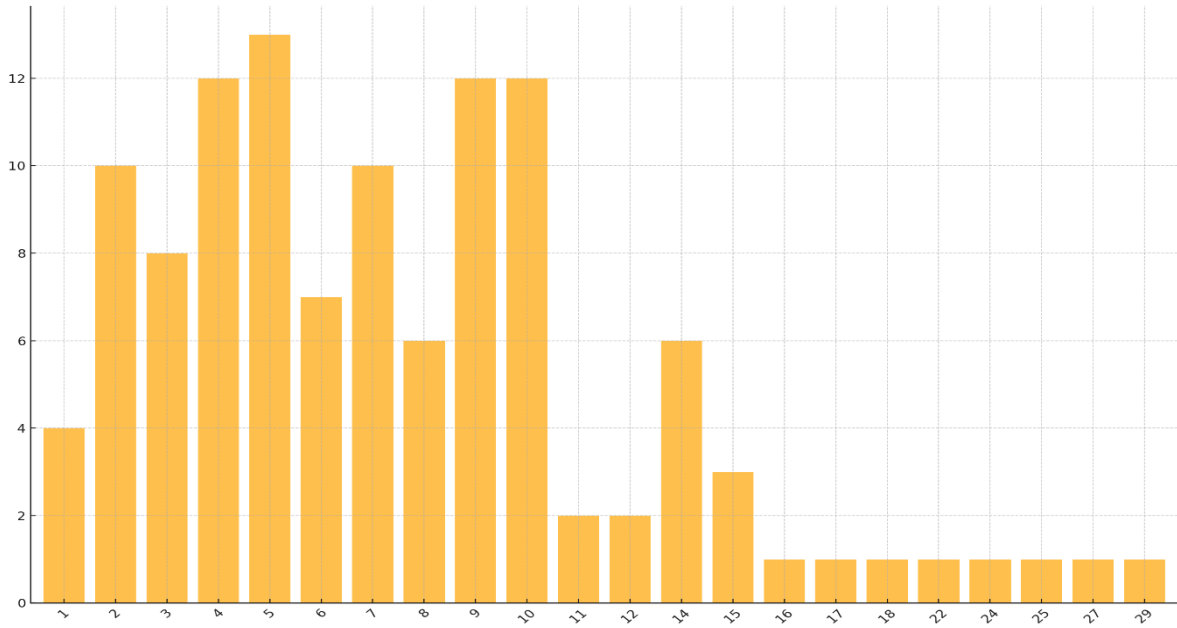
Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.11.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/356

3. BULGULAR



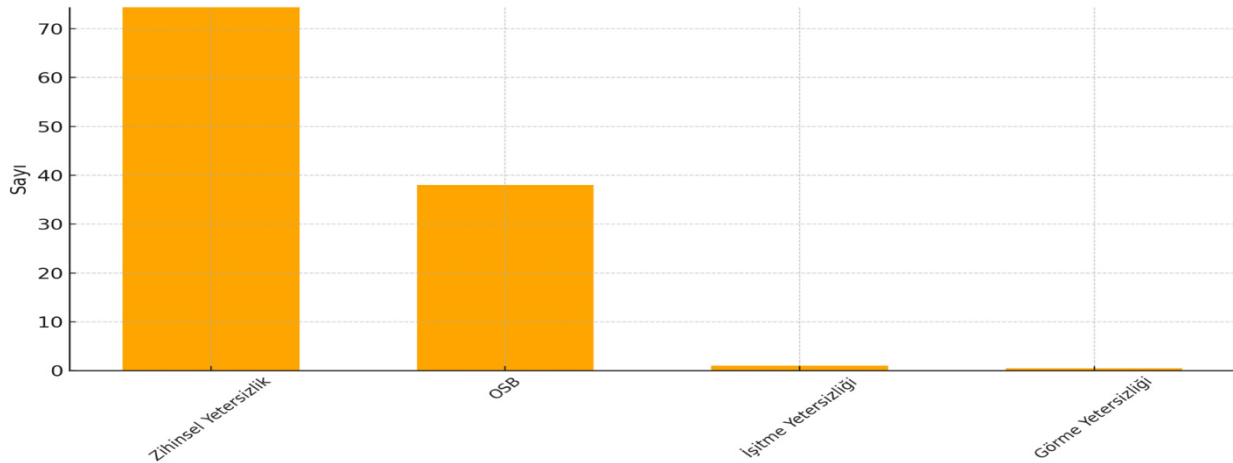
Görsel 2. Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı

Görsel 2’de, katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde, mesleki kıdemi 3–10 yıl arasında olan katılımcıların sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu aralıkta, özellikle 5, 6 ve 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde belirgin bir yoğunlaşma dikkat çekmektedir. Grafik, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük ölçüde orta düzeyde mesleki deneyime sahip bireylerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

	Mesleki Eğitim	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Uygulama Okulu I. Kademe	Uygulama Okulu I. Kademe	Uygulama Okulu I. Kademe	Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Sınıfı
Görme Engelliler Öğretmenliği	0	1	0	0	0	0	1
İşitme Engelliler Öğretmenliği	0	1	0	1	0	0	5
Zihin Engelliler Öğretmenliği	1	1	4	2	2	4	17
Özel Eğitim Öğretmenliği	10	3	8	7	5	4	38

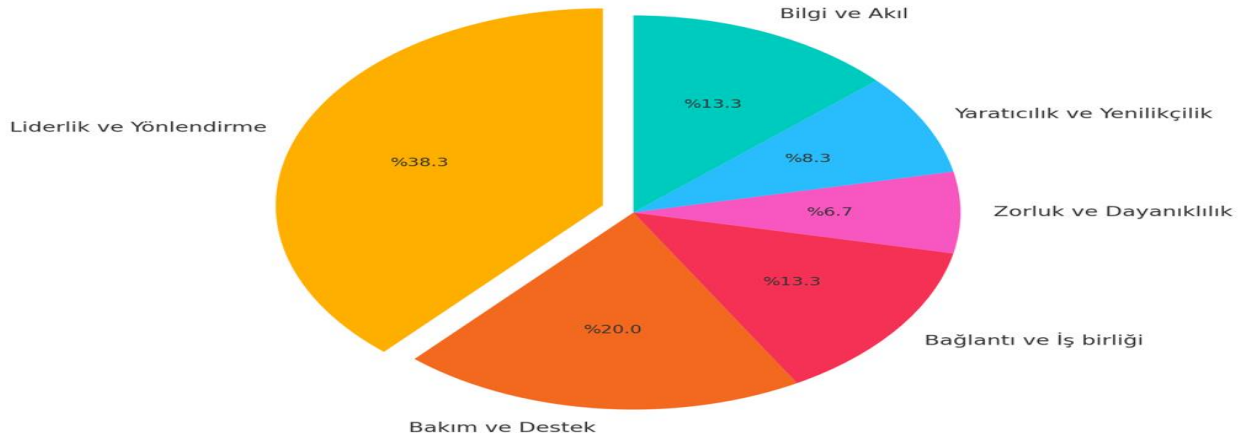
Görsel 3. Isı Haritası Katılımcı Öğretmenlerin Mezuniyet Alanı ve Görev Yapılan Kurum Türü

Görsel 3'te mezuniyet alanı ile görev yapılan kurum türü arasında kaç öğretmenin yer aldığını göstermektedir. Renk yoğunluğu, ilgili hücredeki sayı arttıkça (yani öğretmen sayısı yükseldikçe) koyulaşacak biçimde düzenlenmiştir. Bir başka ifadeyle en koyu renkli hücreler, en fazla öğretmeni barındıran mezuniyet alanı-kurum türü kombinasyonunu yansıtmaktadır. Isı haritası incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yoğun olarak özel eğitim sınıfında görev yaptığı görülmektedir. Bu durumu uygulama okulu ve mesleki eğitim merkezleri izlemektedir. Son olarak katılımcı öğretmenlerin RAM ve özel eğitim ana okulunda görev yaptıkları görülmektedir. Bu dağılıma göre katılımcı öğretmenlerin ağırlıklı olarak özel eğitim öğretmenliği programından mezun oldukları, onu zihin engelliler öğretmenliği izlemektedir. İşitme ve görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.



Görsel 4. Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştıkları Özel Gereksinim Grubu

Görsel 4'te, katılımcı öğretmenlerin hangi özel gereksinim grubuyla çalıştıklarına ilişkin sıklık dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, zihinsel yetersizlik grubunda çalışan öğretmenlerin sayısının belirgin biçimde yüksek olduğu; bunu ikinci sırada OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) ile çalışanların izlediği görülmektedir. DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu), işitme yetersizliği ve görme yetersizliği gibi alanlarda görev yapan katılımcı sayısının ise oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu dağılım, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zihinsel yetersizliği bulunan bireylerle çalıştığını ortaya koymaktadır.



Görsel 5. Katılımcı Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Pasta grafiği olarak sunulan Görsel 5'te, katılımcı öğretmenlerin mesleklerini metaforlar aracılığıyla nasıl algıladıklarını yansıtan kategoriler ve bu kategorilerin yüzdelik dağılımları gösterilmiştir. Grafiğe göre, öğretmenlerin algılarında en baskın tema "Liderlik ve Yönlendirme" olup, toplam dağılımın %38,3'ünü oluşturmaktadır.

İkinci sırada yer alan "Bakım ve Destek" teması, dağılımın %20'sini temsil etmektedir. Daha düşük oranlarda yer alan temalardan "Bağlantı ve İş Birliği" ile "Bilgi ve Akıl" kategorileri eşit oranda temsil edilmiş olup, toplamda %26,6'lık bir paya sahiptir.

Son olarak, "Yaratıcılık ve Yenilikçilik" teması %8,3, "Zorluk ve Dayanıklılık" teması ise %6,7 oranında temsil edilmektedir.

Liderlik ve Yönlendirme

Liderlik ve yönlendirme kategorisi altında toplanan metaforlar, öğretmenlerin kendilerini yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda sistemin koordinatörü, rehberi ve stratejik planlayıcısı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu metaforların analizi, öğretmenlerin farklı düzeylerde rehberlik ve yönlendirme rolleri üstlendiklerini göstermektedir.

Bu kategoriye dâhil olan "köprü" metaforu, öğretmenin okul, aile ve diğer uzmanlar arasındaki bağı güçlendiren bir rol üstlendiğine işaret ederken; "orkestra şefi" ve "teknik direktör" metaforları, öğretmenin çok yönlü uzmanlık alanlarını bir araya getirerek sistemin parçalarını uyum içinde işletebilme kapasitesini vurgulamaktadır. Kaptan, deniz feneri ve pusula gibi metaforlar ise, öğretmenin öğrenme sürecinde güvenli rehberlik sağladığını göstermektedir. Yönetici metaforu da öğretmenin eğitim sürecinin her

aşamasını düzenleyen ve tüm unsurların etkili biçimde işlemlerini sağlayan bir lider olarak konumlandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu kategoriye ilişkin metaforlar, öğretmenlerin iş birliği sürecinde kendilerini merkezi bir rolde algıladıklarını ve yalnızca rehber değil, aynı zamanda karmaşık süreçleri yöneten stratejik liderler olduklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcı metafor örnekleri:

- “...Köprü gibidir. Çünkü aile, okul ve diğer profesyoneller arasında bir bağlantı oluşturur.”
- “...Orkestra şefi gibidir. Çünkü farklı uzmanlık alanlarını uyum içinde birleştirir.”
- “...Teknik direktör gibidir. Çünkü ekibini organize ederek çocukların gelişimine yönelik stratejik planlar yapar.”
- “...Yönetici gibidir. Çünkü süreçleri düzenler ve tüm paydaşları etkili bir şekilde yönetir.”
- “...Pusula gibidir. Çünkü her zaman doğru yönü gösterir ve öğrenme yolculuğunda rehberlik eder.”

Bakım ve Destek

Bakım ve destek kategorisi, öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşımlarını, şefkatli tutumlarını ve çocukların duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılama rollerini öne çıkaran metaforlardan oluşmaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin öğrencileriyle güven ve bağlılık temelli bir ilişki kurduklarını göstermektedir.

Anne metaforu, öğretmenlerin çocuklara duyduğu derin şefkat ve bağlılığı; tıpkı bir ebeveyn gibi onların ihtiyaçlarına duyarlı olduklarını ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamaya çalıştıklarını yansıtmaktadır. Çimento ve destekçi metaforları, öğretmenlerin öğrencileri için bir dayanma noktası olduğunu ve bireysel farklılıkları gözeterek sınıfın birliğini sağlayan bağlayıcı bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Hassas terazi metaforu, adalet duygusu ile tüm öğrencilere eşit yaklaşma çabasını yansıtırken, güneş metaforu, öğretmenin sadece bilgi aktarmadığını, aynı zamanda enerji ve ilham kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu kategoriye ilişkin metaforlar, öğretmenlerin eğitimin yalnızca akademik değil; aynı zamanda duygusal ve sosyal yönleriyle de ne kadar derinden ilgilendiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcı metafor örnekleri:

- “...Anne gibidir. Çünkü her zaman çocuklarının ihtiyaçlarını gözetir ve onlara şefkatle yaklaşır.”
- “...Çimento gibidir. Çünkü sınıfın tüm parçalarını bir arada tutar ve güçlü bir temel oluşturur.”
- “...Hassas terazi gibidir. Çünkü her öğrenciye eşit şekilde yaklaşır ve onların duygusal dengelerini gözetir.”
- “...Güneş gibidir. Çünkü sıcaklığı ve enerjisiyle öğrencilerini aydınlatır ve büyümelerine destek olur.”

Bağlantı ve İş Birliği

Bağlantı ve iş birliği kategorisi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim süreçlerindeki birleştirici rollerini vurgulayan metaforlardan oluşmaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin bireyler ve gruplar arasında köprü kurduğunu ve sistem içinde iş birliğini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Zincirin halkası metaforu, öğretmenin eğitim sisteminin bütünlüğünü sağlayan kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Sac ayağı, sistemin işleyişinde öğretmenin diğer paydaşlarla eşit düzeyde katkı sağlayarak denge oluşturduğunu ifade eder. Mozaikçi birleştiren sanatçı ve yapbozun parçası gibi metaforlar ise, öğretmenlerin bireysel farklılıkları uyumlu bir bütüne dönüştürdüğünü yansıtır. Bu, özellikle heterojen sınıflarda iş birliğinin ve kapsayıcılığın sağlanması açısından önemlidir.

Ayna metaforu, öğretmenlerin karşılıklı anlayış ve şeffaflık ortamı sağlayarak hem öğrencilere hem de velilere kendilerini ve birbirlerini tanıma fırsatı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş birliği becerileri yalnızca bireyler arası ilişkilerde değil, toplumsal düzeyde de etkili olmaktadır.

Katılımcı metafor örnekleri:

- "...Zincirin halkası gibidir. Çünkü iş birliği ve bağlamanın ayrılmaz bir parçasıdır."
- "...Sac ayağı gibidir. Çünkü sistemin dengede kalabilmesi için her bir bileşeni destekler."
- "...Ayna gibidir. Çünkü hem öğrencilere hem de velilere kendilerini görme ve anlama fırsatı sunar."
- "...Mozaiği birleştiren sanatçı gibidir. Çünkü bireysel farklılıkları bir araya getirerek uyumlu bir bütün oluşturur."

Zorluk ve Dayanıklılık

Zorluk ve dayanıklılık kategorisi, öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkma stratejileri ve zaman zaman hissettikleri yalnızlık ya da değersizlik duygularını yansıtmaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin mesleğin psikolojik ve duygusal yönlerine ilişkin algılarını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Mesleğin zorlukları ve yük hissi

Hamal metaforu, öğretmenlerin yalnızca kendi sorumluluklarını değil, aynı zamanda sistemin eksiklikleri, öğrenciler ve velilerle ilgili yükleri de taşıdıklarını göstermektedir. Bu durum, tükenmişlik duygusunu artırabilir.

Yalnızlık ve izolasyon

Yalnız savaşçı metaforu, öğretmenlerin destek eksikliği karşısında sorunlarla tek başına mücadele ettiklerini ve bu durumun duygusal dayanıklılığı artırırken yalnızlık hissini de derinleştirebileceğini ortaya koymaktadır.

Zor koşullarda değer üretme

Madenci metaforu, öğretmenlerin takdir edilmeyen koşullarda yoğun emek harcayarak öğrenciler için değerli eğitim çıktıları üretmeye çalıştıklarını temsil etmektedir.

Değersizlik ve görünmezlik hissi

Etkisiz eleman metaforu, öğretmenlerin zaman zaman sistem içinde kendilerini önemsiz ve görünmez hissettiklerini ve bunun mesleki motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu kategoriye ait metaforlar, öğretmenlerin yalnızca akademik görevlerle değil; aynı zamanda yapısal, duygusal ve sistemsel yüklerle de mücadele ettiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yüklerini hafifletecek sosyal destek mekanizmaları, mesleki gelişim fırsatları ve takdir sistemlerinin oluşturulması, hem bireysel refahı hem de eğitimde verimliliği artıracaktır.

Katılımcı metafor örnekleri:

- "...Hamal gibidir. Çünkü çoğu zaman başkalarının yükünü taşıyan kişi olur."
- "...Yalnız savaşçı gibidir. Çünkü çoğu zaman sorunlarla tek başına mücadele eder."
- "...Madenci gibidir. Çünkü en zorlu koşullarda çalışarak değerli bir şey ortaya çıkarmaya çalışır."

- "...Etkisiz eleman gibidir. Çünkü bazen çabaları fark edilmez ve görünmez hisseder."

Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Bu kategori, öğretmenlerin sıradan öğretim kalıplarının dışına çıkarak yenilikçi ve ilgi çekici yöntemler geliştirme becerilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, ders tasarımı ve uygulamasında özgünlük, çeşitlilik ve bireyselleştirilmiş öğrenme yollarıyla öğrencilerin ilgisini canlı tutmayı hedeflemektedir.

Farklı ve özgün yaklaşımlar

Orkide metaforu, öğretmenin özenli ve dikkatli yaklaşımlar geliştirdiğinde benzersiz öğrenme deneyimleri sunduğunu vurgulamaktadır.

Renk ve çeşitlilik katma

Baharat metaforu, derslere renk, tat ve canlılık katarak öğrenmeyi keyifli hale getiren öğretmen profilini temsil etmektedir.

Bütüncül yaklaşım

Salata metaforu, farklı öğrenme materyallerini ve yöntemlerini dengeli biçimde birleştirerek zengin bir öğrenme ortamı yaratmayı simgeler.

Yaratıcı üretkenlik

Mutfak şefi metaforu, her öğrencinin ihtiyacına göre "öğrenme tarifleri" geliştiren yaratıcı ve üretken öğretmen rolünü betimlemektedir.

Besleme ve geliştirme

Tarlaya verilen su metaforu, öğretmenin öğrencilerin gelişim sürecini destekleyen ve onların potansiyelini besleyen bir figür olduğunu göstermektedir.

Bu kategori, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığının teşvik edilmesi gerektiğini ve eğitim sistemlerinin bu tür yenilikçi yaklaşımlara daha fazla alan tanınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcı metafor örnekleri:

- "...Orkide gibidir. Çünkü özenle bakıldığında eşsiz güzellikte çiçekler açar."
- "...Baharat gibidir. Çünkü derslere renk ve tat katar."
- "...Salata gibidir. Çünkü farklı malzemeleri bir araya getirerek zengin ve dengeli bir öğrenme deneyimi sunar."
- "...Mutfak şefi gibidir. Çünkü öğrenciye özel içerikler sunar."
- "...Tarlaya verilen su gibidir. Çünkü öğrenme sürecini besleyerek gelişimi hızlandırır."

Bilgi ve Akıl

Bu kategori öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; aynı zamanda öğrencilerin entelektüel gelişimine yön veren rehberler olduğunu göstermektedir. Metaforlar, öğretmenin bilişsel süreçlerdeki merkezi rolünü ve düşünme biçimlerini şekillendirme gücüne işaret etmektedir.

Bilgi sağlayıcı ve kaynak

Ansiklopedi metaforu, öğretmenin geniş bilgi birikimiyle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdiğini göstermektedir.

Rehberlik ve yönlendirme

Kılavuz metaforu, öğretmenin öğrenme yolculuğunda öğrencilere yol gösterici olduğunu ve bireysel ihtiyaçlara göre yönlendirme yaptığını ifade etmektedir.

Düşünce süreçlerini şekillendirme

Akort ayarı metaforu, öğretmenin öğrencilerin düşünsel dengesini kurarak daha etkili öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

İlham ve anlam sağlama

Işık metaforu, öğretmenin yalnızca bilgi vermediğini; aynı zamanda öğrenmeye anlam ve motivasyon kazandırdığını ifade eder.

Merkezi düşünme mekanizması

Beyin metaforu, öğretmenin sınıf ortamında bilgi akışını yöneten, karmaşık süreçleri organize eden entelektüel bir lider olduğunu vurgular.

Bu kategori, öğretmenlerin bilgiyle birlikte eleştirel düşünme, problem çözme ve ilham verme gibi daha geniş roller üstlendiklerini göstermektedir. Eğitim sistemlerinin bu rolleri desteklemesi, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimini güçlendirecektir.

Katılımcı metafor örnekleri:

- "...Beyin gibidir. Çünkü sınıfın bilgi merkezi olarak düşünme ve çözüm üretme süreçlerini yönetir."
- "...Ansiklopedi gibidir. Çünkü öğrencilerin merak ettiği her konuda bilgi sağlar."
- "...Kılavuz gibidir. Çünkü öğrenme yolculuğunda öğrencilere rehberlik eder."
- "...Akort ayarı gibidir. Çünkü düşünce süreçlerini dengeler."
- "...Işık gibidir. Çünkü öğrenmenin yolunu aydınlatır ve anlam katar."

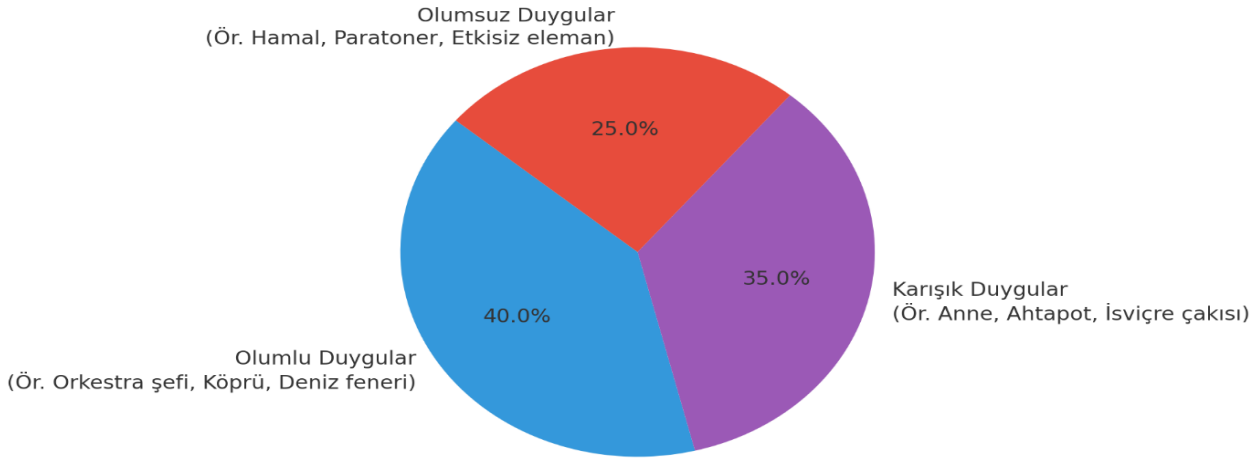


Görsel 6. Katılımcı Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlara İlişkin Kelime Bulutu

Katılımcı öğretmenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin olarak hazırlanan kelime bulutu incelendiğinde, "Köprü", "Orkestra şefi", "Deniz feneri" gibi kavramların görece daha büyük puntolarla yazıldığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu metaforların diğerlerine kıyasla çok daha sık tekrarlandığını göstermektedir.

Daha küçük puntolu ya da soluk renkte yer alan kavramlar ise (örneğin: “Zincirin halkası”, “Mutfak şefi”, “Vızıltı”) daha az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmiştir.

Sonuç olarak, kelime bulutu verilerine göre öğretmenlerin iş birliği sürecinde kendilerini en çok köprü, anne, orkestra şefi ve deniz feneri metaforlarıyla tanımladıkları söylenebilir.



Görsel 7. Katılımcı Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforların Duygusal Olarak Dağılımı

Pasta grafik, katılımcı öğretmenlerin ürettikleri metaforların duygusal tonlarına göre dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, olumlu duygular taşıyan metaforların oranının yaklaşık %40, karışık duygular (hem olumlu hem de olumsuz) içeren metaforların oranının yaklaşık %35, olumsuz duygular uyandıran metaforların oranının ise yaklaşık %25 olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre, katılımcıların çoğunlukla olumlu ya da karmaşık duygular içeren metaforlar ürettikleri, belirgin olumsuz duyguların ise yaklaşık dörtte bir oranında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle, metaforların yarısından fazlasının (olumlu ve karışık kategoride olanların) pozitif ya da nötr-olumlu unsurlar barındırması, öğretmen algılarında genel olarak iyimser ya da dengeli bir yaklaşımın hâkim olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, olumsuz duygular içeren metaforların da dikkate değer bir orana sahip olması, öğretmenlerin iş birliği süreçlerine ilişkin olarak güçlü negatif duygular da geliştirebildiklerine işaret etmektedir.

Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin iş birliği süreçlerine ve mesleki rollerine ilişkin algıları, metaforik ifadeler aracılığıyla ortaya konmuştur.

Liderlik ve Yönlendirme kategorisi, öğretmenlerin en sık vurguladığı temadır. Bu kategori, öğretmenlerin rehberlik, stratejik planlama ve koordinasyon becerilerini ön plana çıkardıklarını göstermektedir.

Bakım ve Destek kategorisi, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlarını, şefkatli tutumlarını ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlılıklarını yansıtmaktadır.

Bağlantı ve İş Birliği kategorisi, öğretmenlerin toplumsal bağlar kurma, sistem içindeki dengeyi sağlama ve farklı paydaşlarla ilişki kurma rollerini ortaya koymaktadır.

Daha düşük sıklıkla ifade edilen *Zorluk ve Dayanıklılık* kategorisi, öğretmenlerin mesleki stres ve yüklerle başa çıkma stratejilerine dikkat çekmektedir.

Yaratıcılık ve Yenilikçilik kategorisi, öğretmenlerin pedagojik tasarımlarında yenilikçi ve özgün yaklaşımlar geliştirme becerilerini yansıtmaktadır.

Son olarak, *Bilgi ve Akıl* kategorisi, öğretmenlerin öğrenciler için hem bir bilgi kaynağı hem de düşünsel rehber olarak algılandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin metaforları aracılığıyla ortaya koydukları algılarda olumlu ve karışık duyguların baskın olduğu; ancak mesleki stres, yalnızlık, değersizlik gibi unsurların da kayda değer biçimde dile getirildiği görülmektedir. Bu durum, iş birliği süreçlerinin öğretmenler üzerinde çok boyutlu ve duygusal olarak yoğun bir etki yarattığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik metaforları altı ana kategori ve bu kategorilerde yer alan duygusal tonlar çerçevesinde incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin iş birliği sürecinde çeşitli deneyimler yaşadıklarını ve bu süreçte kendilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin ürettikleri metaforların analizinden ulaşılan sonuçlar alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış, uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonunda öğretmenlerin “köprü”, “orkestra şefi” ve “deniz feneri” gibi metaforlarla iş birliğini liderlik ve rehberlik bağlamında anlamlandırmaları, öğretmenlerin eğitim ortamındaki merkezi rollerini vurgulamaktadır. Metaforlar, öğretmenlerin liderlik rollerini daha somut ve anlaşılır hâle getirerek, bu rollerin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Lakoff & Johnson, 1980; Dayı & Töret, 2021; Singh, 2010). Alan yazında liderlik becerilerinin etkili iş birliği için kritik bir unsur olduğu bilinmektedir (Friend & Cook, 2013). Liderlik becerileri, öğretmenlerin iş birliği yaparken kendilerini daha güvende hissetmelerini ve daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Karakoç & Atbaşı, 2020; Li, 2024). Ancak bu liderlik rolü, zaman zaman aşırı yüklenme ve tükenmişliğe de yol açabilmektedir (Dayı vd., 2025). Öğretmenlerin liderlik rollerinin getirdiği stres ve tükenmişlik, sosyal destek ve uygun liderlik tarzlarıyla azaltılabilir (Russell vd., 1987). Bu nedenle, liderlik rollerini destekleyen sistematik yapıların oluşturulması önem taşımaktadır (Brownell vd., 2006; Yener & Dayı, 2021). Profesyonel öğrenme toplulukları ve dağıtılmış liderlik gibi yapılar, öğretmenlerin liderlik rollerini daha etkili şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir (Carpenter, 2015; Brownell vd., 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anne”, “hassas terazi” ve “çimento” gibi metaforlar kullanarak iş birliği süreçlerinde empati ve bakım rollerine verdikleri önemi vurgulamaları, onların eğitimdeki çok yönlü rollerini ortaya koymaktadır (Friend & Cook, 2013; Kalaylı vd., 2024; Pürsün vd., 2021). Özellikle özel eğitim bağlamında, öğretmenlerin öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekledikleri görülmektedir (Dayı & Töret, 2021; Keefe & Moore, 2004). Bu tür metaforlar, öğretmenlerin iş birliği ve rehberlik rollerini daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda bu rollerin karmaşıklığını ve derinliğini de ifade etmektedir (Usman, 2022). Ancak bu şefkat odaklı roller, öğretmenlerin duygusal yüklerini artırarak iş yükünü daha zor yönetilebilir hâle getirebilmektedir. Öğretmenlerin bu duygusal yükleri yönetebilmesi için destekleyici yapılar ve profesyonel gelişim fırsatları sağlanması önemlidir (Martinez-Moyano, 2006; MacDonald vd., 2017). Bu tür yapılar, öğretmenlerin iş yükünü dengelemelerine ve tükenmişliği önlemelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin “zincirin halkası”, “sac ayağı” ve “ayna” gibi metaforlar kullanarak iş birliğini sistemdeki farklı paydaşları bir araya getiren ve bütünleştirici bir süreç olarak görmeleri, onların eğitimdeki koordinasyon rollerini vurgulamaktadır (Friend & Cook, 2013). Bu metaforlar, öğretmenlerin iş birliğini yalnızca bir görev değil, aynı zamanda bir sistemin parçalarını birleştiren kritik bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir (Li, 2024). Etkili iş birliği için paydaşlar arası uyum ve iletişim, alan yazında sıkça vurgulanan önemli unsurlardandır (Kangas, 2018; Vibulpatanavong vd., 2019). Ancak paydaşlar

arasında zaman kısıtları ve iletişim eksikliği, bu bağlantı rolünü zayıflatabilmektedir (Paloniemi vd., 2023). Bu tür zorlukların üstesinden gelmek için sistemin daha bütünleşmiş bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir (Ma & Marion, 2024). Bütünleşmiş bir sistem, paydaşlar arasında daha iyi iletişim ve iş birliği sağlayarak, öğretmenlerin bu bütünleştirici rollerini daha etkili şekilde yerine getirmelerine olanak tanıyabilir (Dayı vd., 2025; Paloniemi vd., 2023).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin *“hamal”*, *“yalnız savaşçı”* ve *“madenci”* gibi metaforlar üretmesi, onların iş birliği süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu süreçlerde sergiledikleri dayanıklılığı ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin mesleki destek eksikliği ve yetersiz kaynaklar gibi sorunlarla başa çıkarken hissettikleri yükü ve yalnızlığı simgelemektedir. Mesleki destek eksikliği, öğretmenlerin iş birliği süreçlerini sürdürülebilir kılmalarını zorlaştırmakta ve bu durum mesleki bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Ma & Marion, 2024). Destek eksikliği, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek iş tatminini ve bağlılığını azaltabilir (Karakoç & Atbaşı, 2020). Ancak öğretmenlerin dayanıklılık geliştirmesi ve zorlu koşullarda etkili çözümler üretebilmesi, mesleki bağlılıklarını artırabilir (Li, 2024). Dayanıklılık, öğretmenlerin stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirerek mesleki tatminlerini artırmalarına olanak tanır (Friend & Cook, 2013). Bu bağlamda, mesleki dayanıklılık programları ve sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Brownell vd., 2006). Bu tür programlar, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini destekleyerek, eğitim ortamında daha etkili olmalarını sağlayabilir (Kangas, 2018; Vibulpatanavong vd., 2019). Sosyal destek mekanizmaları ise öğretmenlerin iş yükünü dengelemelerine ve mesleki stresle başa çıkmalarına yardımcı olabilir; bu da genel iş tatminini artırarak iş birliği süreçlerine olumlu katkı sunabilir.

Araştırma sonunda öğretmenlerin *“orkide”*, *“baharat”* ve *“salata”* gibi metaforlar kullanarak iş birliği süreçlerinde yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirdiklerini göstermesi, onların heterojen öğrenci gruplarına yönelik özgün çözümler üretebilme becerisini ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlama ve çeşitli öğretim stratejileri geliştirme yeteneklerini simgelemektedir. Ancak bu yaratıcı süreçler zaman ve kaynak açısından yeterince desteklenmediğinde öğretmenlerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirememesi riski ortaya çıkmaktadır (Mulholland & O'Connor, 2016; Rihter vd., 2024). Yaratıcılık ve yenilikçilik, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirirken aynı zamanda öğrenci katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırabilir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bu tür yenilikçi yaklaşımları teşvik eden bir altyapıya sahip olması ve öğretmenlerin gerekli kaynaklara erişimini sağlaması önemlidir (Pürsün vd., 2021; Dayı vd., 2025). Böyle bir altyapı, öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerini kullanabilmeleri için gerekli olan zaman, materyal ve mesleki gelişim fırsatlarını sunarak, iş birliği süreçlerini daha verimli ve sürdürülebilir kılabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenler tarafından üretilen *“beyin”*, *“ansiklopedi”* ve *“kılavuz”* gibi metaforlar, onların bilgi ve rehberlik rollerine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu metaforlar, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin entelektüel gelişim süreçlerini destekleyen rehberler olduklarını ortaya koymaktadır (Ma & Marion, 2024). Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak onların akademik ve düşünsel gelişimlerini destekler (Karakoç & Atbaşı, 2020). Ancak öğretmenlerin bu rolleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için hem mesleki gelişim fırsatlarına hem de pedagojik kaynaklara erişimlerinin artırılması gerekmektedir (Brownell vd., 2006; Pürsün vd., 2021). Mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güncellemelerine ve yeni öğretim stratejileri öğrenmelerine olanak tanırken; yeterli pedagojik kaynakların sağlanması, sınıf içi uygulamaların zenginleşmesini ve öğrenci öğreniminin daha etkili hâle gelmesini desteklemektedir.

Metaforların analizinden elde edilen duygusal sonuçlar, öğretmenlerin iş birliği süreçlerinde olumlu, karışık ve olumsuz duyguların bir arada var olduğunu göstermektedir. Olumlu duygular, öğretmenlerin

iş birliği süreçlerinden motivasyon ve tatmin elde ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş birliği yoluyla mesleki gelişimlerini desteklemeleri ve öğrencilerle daha etkili etkileşim kurmaları ile ilişkilendirilebilir (Friend & Cook, 2013). Olumsuz duygular ise, destek eksikliği ve aşırı yüklenmeden kaynaklanan memnuniyetsizlikle ilişkili olabilir (Kangas, 2018; Vibulpatanavong vd., 2019). Bu durum, öğretmenlerin iş yükü ve stres seviyelerinin artmasına neden olarak iş birliği süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Dayı vd., 2025). Karışık duygular, iş birliğinin hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş birliği süreçlerinde hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıklarını ve bu süreçlerin karmaşıklığını yansıttığını ortaya koymaktadır. Bulgular, iş birliği süreçlerinin duygusal yönlerinin daha derinlemesine ele alınması gerektiğine işaret etmektedir; çünkü duygusal faktörler, öğretmenlerin iş birliğine katılımını ve verimliliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde kendilerini nasıl algıladıkları ve kendilerine biçtikleri rollerin metaforlar aracılığıyla ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma yalnızca 115 özel eğitim öğretmenin iş birliği sürecinde kendi rollerini nasıl algıladıklarına ilişkin ürettiği metaforların analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Metafor üretme süreci, katılımcıların bireysel özellikleriyle yakından ilişkilidir. Bu noktada en temel sınırlılıklardan biri, katılımcıların dilsel ve bilişsel yetileridir. Her katılımcı, soyut bir kavram olan iş birliğini somut bir metaforla ifade etme konusunda aynı düzeyde başarılı olamayabilirler. Katılımcı öğretmenlerin tamamının özel eğitim alan mezunu olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlayan bir diğer etkidir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere, liderlik, iletişim ve görev paylaşımı gibi iş birliği becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- İş birliği süreçlerinin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenlerin iş yükü azaltılmalı bu süreçlere özel zaman ve kaynak tahsisi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmak amacıyla okul bünyesinde rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerine erişim kolaylaştırılmalıdır.
- Sistematik iş birliğini desteklemek amacıyla okullarda mentorluk programları ve danışmanlık hizmetleri uygulanmalıdır.
- Paydaşlar arasında iletişimi güçlendirmek için dijital platformlar ve teknolojik araçlardan daha fazla yararlanılmalıdır.
- Ailelerin ve diğer profesyonellerin sürece etkin katılımını sağlamak üzere düzenli bilgilendirme toplantıları ve iş birliği odaklı etkinlikler organize edilmelidir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Farklı disiplinlerden uzmanların katılımıyla sınıf temelli iş birliği projeleri geliştirilebilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde iş birliğinin niteliğini ve öğretmen algılarını karşılaştıran uygulamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.

- İş birliğı süreçlerinde yaşanan olumlu ve olumsuz duyguların, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Aileler, okul yöneticileri ve farklı alanlardan uzmanların iş birliğı süreçlerindeki rollerini ortaya koyan çoklu vaka çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Farklı kültürel bağlamlarda iş birliğinin uygulanış biçimlerini karşılaştıran uluslararası araştırmalar yapılabilir.
- İş birliğı süreçlerinde dijital araçlar ve yapay zekâ destekli uygulamaların etkilerini değerlendiren deneysel araştırmalara yer verilebilir.

Kaynakça/Reference

- Basık, R., & Dayı, E. (2024). Öğretmen iş birliği becerileri ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 373-386. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1416522>
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional children*, 72(2), 169-185.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd Ed.). SAGE publications.
- Damore, S. J., & Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and special education*, 30(4), 234-244. Doi: 10.1177/0741932508321007
- Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları: Zihinle ilgili fikirlerin tarihi* [Metaphors of memory: A history of ideas about the mind] (3. baskı). (G. Koca, Çev.). Metis Yayınları.
- Dawes, M., Sterrett, B. I., Brooks, D. S., Lee, D. L., Hamm, J. V., & Farmer, T. W. (2024). Enhancing teachers' capacity to manage classroom behavior as a means to reduce burnout: Directed consultation, supported professionalism, and the BASE model. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(2), 110-123. <https://doi.org/10.1177/10634266241235154>
- Dayı, E., & Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 863-877.
- Dayı, E., Ataman, S. A. ve Kösetaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>
- Dayı, E., İnce, M., Ataman, S., Aksoy, V. (2025). Collaboration efforts of special education teachers in Turkey. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 215-233. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1488696>
- Fabela-Cárdenas, M. A., & Robles-Treviño, L. (2012). Teachers' Perceptions of collaboration and partnership regarding children with special educational needs in a Mexican bilingual elementary school. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 70-75. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.70>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Barron, T. (2024). Collaboration in special education: A 15-year checkup. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 35(2), 143-155. <https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2408719>
- Goldman, S. R., Taylor, J., Carreon, A., & Smith, S. J. (2024). Using AI to support special education teacher workload. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 434-447. <https://doi.org/10.1177/01626434241257240>
- Gilson, C. B., & Biggs, E. E. (2023). Perspectives of special education teachers and paraprofessionals on working together in general education settings. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2216206>
- Griffin, H. R. (2014). *The importance of collaboration between parents and school in special education: Perceptions from the field* [Doctoral dissertation, University of North Florida]. UNF Digital Commons. <https://digitalcommons.unf.edu/etd/530/>
- Holland, M., & Fitzgerald, J. (2023). Getting into the nucleus of the school: Experiences of collaboration between special educational needs coordinators, senior leadership teams and educational psychologists in Irish post-primary schools. *Education Sciences*, 13(3), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci13030286>

- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004*. <https://sites.ed.gov/idea>
- Işıkdoğan Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.
- İnce, M., Dayı, E., & Kılıç, Y. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine yönelik bilişsel yapılarının tespit edilmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 37(2), 424-448. <https://doi.org/10.19171/uefad.1386453>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71., <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kalaylı, M. E., Bilgiç, H. C., & Dayı, E. (2024). Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarıyla öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.1351885>
- Kangas, S. E. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaborations. *Intervention in School and Clinic*, 54(1), 31-39.
- Karakoç, B., & 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>
- Kayhan, N., & Işıkdoğan Uğurlu, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli işbirliği: Özel eğitim aday öğretmenlerinin deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780. <https://doi.org/10.29299/kefad.987474>
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88. <http://www.jstor.org/stable/41064524>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Li, X. (2024). Middle School Student's Leadership Skills and Their PE Class Participation. *Journal of Education and Educational Research*, 7(2), 221-234. <https://doi.org/10.54097/kttcnj44>
- Liasidou, A., & Gregoriou, A. (2024). A systematic literature review of intersectionality and disability in education. *British Journal of Sociology of Education*, 45(4), 584-608. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2340562>
- Ma X., Marion R. (2024). How does leadership affect teacher collaboration? Evidence from teachers in US schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 116-141. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2330533>
- MacDonald, A. J., Baguley, M. M., & Kerby, M. C. (2017). Collaboration as metaphoric construct and guiding practice in artmaking and teaching. *Studies in Art Education*, 58(4), 312-324. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1368290>
- Magee, E. (2019). *Collaboration within special education transition: Perceptions of barriers, strategies, and effects of collaboration* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Martinez-Moyano I. 2006. Exploring the dynamics of collaboration in interorganizational settings. in *Creating a culture of collaboration: the international association of facilitators handbook*, S. Schuman (Ed.), 69-85. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International journal of inclusive education*, 20(10), 1070-1083. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr>

- Paloniemi, A., Björn, P. M., & Kärnä, E. (2023). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Pürsün, E., Çelik, A., & Demir, M. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde iş birliği süreçleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(4), 603–620.
- Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Journal of National Education* 50(232). <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Rakap, S. (2024). Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 339–348. <https://doi.org/10.1177/01626434231211295>
- Rihter, J., Babuder, M. K., & Zuljan, M. V. (2024). Collaboration between special education teachers and visual arts education teachers in working with pupils with severe specific learning difficulties and its relationship to professional development. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185859>
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3), 127–131.
- UNESCO. (2023). Inclusive education. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://www.unesco.org/inclusive-education>
- Usman, J. (2022). Eliciting metaphors from narratives of collaboration experiences with teachers in writing a textbook. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 870–885.
- Vibulpatanavong, K., Chuanniyomtrakul, O., Meesupmun, S., Ongkasing, H., & Mitranun, C. (2019, July). A study on current situation on and model of effective collaboration between special education teachers and multidisciplinary professionals in supporting children with special needs. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology* (pp. 256–259).
- Wilson, T., & Hover, A. (2024). Creating consistent learning environments with trauma-informed practices. *Childhood Education*, 100(4), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2377057>
- White, M. M. (2021). *Perceptions of collaboration between special education teachers and parents of children diagnosed with autism spectrum disorder in the elementary setting* [Doctoral dissertation, St. John Fisher University]. Fisher Digital Publications. https://fisherpub.sjf.edu/education_etd/510/
- Woods, A. D., Morrison, F. J., & Palincsar, A. S. (2018). Perceptions of communication practices among stakeholders in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1063426617733716>
- Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76–93. <https://doi.org/10.24315/tred.648737>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H. ve Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkököl sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 66–76. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279220>

Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: A constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443-457.
<https://doi.org/10.1023/A:1016511131117>

EKLER

Ek-1. Katılımcı Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Köprü	7	6.09	Önemli nokta	1	0.87
Anne	6	5.22	Çengelli iğne	1	0.87
Orkestra şefi	4	3.48	Yönetmen	1	0.87
Teknik direktör	3	2.61	Yapay zekâ	1	0.87
Deniz feneri	3	2.61	Yalnız bir ağaç	1	0.87
Yönetici	2	1.74	Sokak lambası	1	0.87
Beyin	2	1.74	Vızıltı	1	0.87
Süzgeç	2	1.74	Terzi	1	0.87
Kaptan	2	1.74	Tarlaya verilen su	1	0.87
Zincirin halkası	2	1.74	Mozaiği birleştiren sanatçı	1	0.87
Sac ayağı	2	1.74	Takım kaptanı	1	0.87
Çimento	2	1.74	Sözü geçmeyen baba	1	0.87
Ahtapot	3	2.61	Mutfak şefi	1	0.87
Ayna	2	1.74	Liman	1	0.87
İstanbul	2	1.74	Merkez	1	0.87
Orkestra	1	0.87	Fener	1	0.87
Sadece bir öğretmen	1	0.87	Ev hanımı	1	0.87
Orkide	1	0.87	Etkisiz eleman	1	0.87
Otostopçu	1	0.87	Elektrikli süpürge	1	0.87
Oyun kurucu	1	0.87	Destekçi	1	0.87
Oyuncu	1	0.87	Cumhurbaşkanı	1	0.87
Organlarımız	1	0.87	Bir takım	1	0.87
Pilot	1	0.87	Bir pilot	1	0.87
Pusula	1	0.87	Bir doktor	1	0.87
Nehir	1	0.87	Bir anne	1	0.87
Saat mekanizmasındaki çark	1	0.87	Baharat	1	0.87

Ada	1	0.87	Aşçı	1	0.87
Tanrı	1	0.87	Ağaç gövdesi	1	0.87
Salata	1	0.87	Arı	1	0.87
Yalnız savaşçı	1	0.87	Ansiklopedi	1	0.87
İsviçre çakısı	1	0.87	Akort ayarı	1	0.87
Özne	1	0.87	Ev inşaatı	1	0.87
Kitap	1	0.87	Jenga kulesi	1	0.87
Futbol takımı kaptanı	1	0.87	Işık	1	0.87
Menteşe	1	0.87	Hassas terazi	1	0.87
Futbol takımı oyuncusu	1	0.87	Hamal	1	0.87
Madenci	1	0.87	Halı	1	0.87
Kılavuz	1	0.87	Güneş	1	0.87
Kutup yıldızı	1	0.87	Gemi kaptanı	1	0.87
Kurucu müdür	1	0.87	Şef	1	0.87
Kesişim noktası	1	0.87	Kaptan köşkü	1	0.87
Kabartma tozu	1	0.87			

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Collaboration is defined as a voluntary process where individuals, institutions, or organizations work together toward a common goal, sharing resources, responsibilities, and decision-making equitably (Friend & Cook, 2013; Martinez-Moyano, 2006). Beyond mere cooperation, it involves active and equal participation in decision-making and implementation (Dayı et al., 2025; Karakoç & Atbaşı, 2020). In educational settings, particularly special education, collaboration is crucial for enhancing student success by aligning teachers, specialists, families, and stakeholders toward shared objectives (Keefe & Moore, 2004). It fosters inclusive education, supports individualized education programs (IEPs), and enhances teaching effectiveness (Friend & Cook, 2013; İnce et al., 2024). Teachers' self-perceived roles and collaboration skills significantly influence these outcomes.

Recent trends underscore collaboration's necessity in addressing diverse student needs. First, rising academic standards demand stronger teamwork. Second, technology facilitates personalized learning, communication, and assessment (Friend & Barron, 2024). Third, diverse student needs require tailored responses, and fourth, growing emphasis on students' social-emotional health necessitates collaborative support (Kalaylı et al., 2024). Legal frameworks, such as the U.S. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) and Turkey's Special Education Services Regulation (ÖEHY, 2021), mandate structured collaboration, including IEP development and student placement commissions.

Effective collaboration requires clear goals, active participation, and efficient resource use (Friend & Cook, 2013; Yener & Dayı, 2021). However, challenges like communication barriers, role ambiguity, time constraints, and limited resources often hinder success (Kangas, 2018; Vibulpatanavong et al., 2019). Research highlights the need for teacher training to enhance collaboration skills (Brownell et al., 2006). Metaphors serve as a tool to explore teachers' perceptions of collaboration, revealing its multidimensional nature (Dayı & Töret, 2021). Studies show collaboration improves student outcomes but often remains superficial due to coordination issues and negative attitudes (Pürsün et al., 2021; Dayı et al., 2025). Understanding teachers' metaphorical perceptions can inform better training and policies, fostering more effective collaboration in special education.

2. METHOD

This study adopts a phenomenological design within a qualitative research framework to explore special education teachers' metaphorical perceptions of their roles in collaboration processes. Phenomenology is suitable for examining familiar yet underexplored phenomena through the perspectives of those directly involved (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). The study focuses on understanding how special education teachers perceive their collaborative roles.

The participant group was selected using purposive sampling to include individuals who could provide in-depth insights (Yıldırım & Şimşek, 2018). A total of 142 special education teachers from Turkish Ministry of Education institutions, with at least one year of experience, volunteered. After excluding 27 incomplete or unclear responses, 115 teachers (52 female, 63 male) were included. Their demographic details, primarily concentrated in the 20s and 30s age groups, show a notable clustering of male participants in the 25–30 range.

Data were collected via an open-ended survey with two sections: the first gathered demographic and professional details (e.g., gender, age, experience), while the second used the prompt, “A special education teacher in the collaboration process is like ... because ...” to elicit metaphors. The survey was administered via Google Forms to support sustainability, with data collected between December 10, 2024, and January 22, 2025, taking approximately 10 minutes per participant.

Data analysis employed content analysis to conceptualize and categorize metaphors (Yıldırım & Şimşek, 2018). Responses were screened for relevance, coded (e.g., K1, K2), and grouped based on semantic similarities. Categories were formed to reflect teachers’ perspectives, with validity ensured through clear instructions and sufficient response time. Reliability was enhanced by independent coding by multiple researchers, achieving a 90% consistency rate using Miles and Huberman’s (1994) formula. Findings, supported by AI-generated visuals (e.g., word clouds), illustrate teachers’ metaphorical roles and emotional perceptions in collaboration.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study examines special education teachers’ metaphorical perceptions of their collaborative roles, based on data from 115 teachers (52 female, 63 male) with 3–10 years of experience. Most participants graduated from special education programs and primarily work in special education classrooms, followed by practice schools and vocational centers. The findings show a predominance of teachers working with students with intellectual disabilities, followed by those with autism spectrum disorder (ASD), with fewer serving students with ADHD, hearing, or visual impairments.

The metaphors are categorized as follows: “Leadership and Guidance” (38.3%) is the most prevalent, portraying teachers as coordinators and strategists (e.g., “bridge,” “orchestra conductor”). “Care and Support” (20%) emphasizes empathetic roles (e.g., “mother” and “cement”). “Connection and Collaboration” and “Knowledge and Intellect” (26.6% combined) highlight teachers’ contributions to system integration and intellectual development (e.g., “chain link,” “encyclopedia”). “Creativity and Innovation” (8.3%) and “Challenge and Resilience” (6.7%) reflect innovative teaching approaches and struggles with systemic challenges (e.g., “orchid,” “porter”). Frequently used metaphors, such as “bridge” and “orchestra conductor,” are prominent, with emotional tones distributed as 40% positive, 35% mixed, and 25% negative, indicating optimism tempered by stress and isolation.

The discussion connects these findings to existing literature, noting that leadership metaphors align with teachers’ central roles (Friend & Cook, 2013) but may lead to burnout (Dayı et al., 2025). Care-focused metaphors reflect emotional investment, yet increase workload (Kalaylı et al., 2024). Collaboration metaphors underscore coordination but are hindered by communication barriers (Kangas, 2018). Resilience metaphors highlight systemic challenges, necessitating robust support structures (Brownell et al., 2006). Creativity and knowledge metaphors emphasize innovative and intellectual roles, requiring enhanced resource support (Pürsün et al., 2021). Limitations include dependence on participants’ metaphor-generating skills and the study’s focus on special education graduates, which restricts generalizability. Recommendations include professional development and systemic support to strengthen collaboration and alleviate teacher stress.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.11.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/356

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma (%34)

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve raporlaştırma (%33)

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve raporlaştırma (%33)

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.