



## *Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi*

Caner Kasap <sup>id</sup>

### Öz

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma temel bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir özel eğitim kurumunda görev yapan, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğal sınıf ortamında yapılan gözlemler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim sürecinde eğitim-öğretim materyali gibi maddi gereksinimleri, davranış yönetimi, değerlendirme yöntemleri, aile iletişimi ve mesleki gelişim gibi alanlarda öğretimsel destek gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. Gözlemlerden elde edilen verilere göre ise öğretim uygulamalarında sistematikliğin eksikliği, bireysel farklılıklara yeterince duyarlılık gösterilmemesi, değerlendirme süreçlerinin ihmal edilmesi gibi alanların bulunduğu bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik yapılandırılmış bir destek eğitim programı geliştirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Gereksinim belirleme, Hizmet içi eğitim, Özel eğitim öğretmenleri, Nitel araştırma.

## **Identifying the Needs of Teachers Working with Individuals with Special Needs**

### **Abstract**

This study aims to identify the pedagogical needs of teachers working with individuals with special needs regarding the teaching process. The research is designed as a basic qualitative study. The participants of the study consist of teachers working with students with special needs at a special education institution located in the Central Anatolia Region. In line with the research objective, data were collected from participants through semi-structured interviews and naturalistic classroom observations. According to the findings obtained from the semi-structured interviews, teachers working with students with special needs have instructional support needs in areas such as material resources, such as teaching materials, behavior management, assessment methods, family communication, and professional development in the teaching process. Data obtained from observations revealed findings such as a lack of systematicity in teaching practices, insufficient sensitivity to individual differences, and neglect of assessment processes. Based on the data obtained, it can be recommended that a structured support training program be developed to meet the needs of teachers.

**Keywords:** Needs assessment, In-service training, Special education teachers, Qualitative research.

## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı, çağdaş toplumların en temel insan hakları arasında yer almakta ve bu bireylerin yaşam kalitesi ile toplumsal uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Eğitim süreci, bireylerin yalnızca akademik bilgi kazanmalarını değil; aynı zamanda sosyal beceriler geliştirmelerini, bağımsız yaşam becerileri edinmelerini ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2006). Bu noktadan hareketle özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı sunmanın eğitimin kalitesini artırmak açısından kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Ainscow, 2005, s. 109). Söz konusu sürecin en önemli aktörlerinden birinin ise öğretmenler olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin gelişimsel gereksinimlerini doğru biçimde analiz ederek uygun öğretim stratejilerini geliştirmekte ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına aracılık etmekte önemli rolleri bulunmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 813). Ancak öğretmenlerin bu rolü etkili bir biçimde üstlenebilmeleri yalnızca bireysel motivasyonlarına değil, aynı zamanda sahip oldukları mesleki yeterliliklere ve hizmet içi eğitim olanaklarına da bağlıdır (Darling-Hammond, 2000, s. 1; Guskey, 2002, s. 381). Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmediği durumlarda söz konusu bireylerin eğitim süreçleri sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum da özel gereksinimli bireylerin sosyal uyumlarını ve yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Billingsley, 2004, s. 370; Gücyeter, 2018; Florian ve Rouse, 2009, s. 594).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sınıf içinde yalnızca akademik becerileri kazandırmaya çalışmadığı, aynı zamanda davranış yönetimi, bireysel farklılıklara uygun materyal geliştirme, aile ile etkili iletişim kurma ve işlevsel yaşam becerilerini kazandırma gibi çok boyutlu görevler üstlendiği ifade edilebilir (Friend ve Bursuck, 2012; Westling ve Fox, 2009). Bu durumun özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenmesini ve desteklenmesini gerekli kıldığı düşünülebilir. Ancak uygulamaya bakıldığında, birçok öğretmenin sınıf içi süreçlerde davranış problemleriyle baş etmede zorlandığı, uygun öğretim yöntemlerini seçmede kararsız kaldığı ve bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlamada yetersizlik yaşadığı görülmektedir (Billingsley, 2004, s. 370; Jennings ve Greenberg, 2009, s. 491; Loreman, 2007, s. 22; Salihoğlu ve Yayla, 2023, s. 134). Alan yazını incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin genellikle yüzeysel, teorik ve kısa süreli olduğu görülmektedir (Karal ve Wolfe, 2020, s. 133; Egert, Fukkink ve Eckhardt, 2018; Tzivnikou, 2015, s. 237). Bu durumun öğretmenlerin gerçek sınıf içi gereksinimlerine yönelik çözüm üretmesini engellediği düşünülebilir. Bunun yanında mevcut eğitim programlarının çoğunun öğretmenlerin aktif katılımına olanak

tanımadığı, bu durumun da öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözüm üretmelerini zorlaştırdığı ifade edilebilir (Yu, Huang ve Hsu, 2023, s. 5779; Geldenhuys ve Oosthuizen, 2015, s. 203). Sonuç olarak var olan eğitim uygulamalarının öğretmenlerin sahadaki gerçek gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı, bu durumun da öğretim süreçlerinde kaliteyi düşüren önemli bir etken hâline geldiği düşünülebilir.

Türkiye’de ve dünyada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeye yönelik birçok çalışma, öğretmenlerin gerek bilgi düzeylerinde gerekse uygulama becerilerinde önemli eksiklikler bulunduğuna işaret etmektedir. Örneğin Kozikoğlu ve Albayrak’ın (2022, s. 98) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yetersizlik yaşadığı; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilgi eksikliklerinin bulunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Çam ve arkadaşları (2024, s. 541), okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uyarlamaları ve sınıf içi düzenlemeler konusunda deneyimli olmalarına rağmen BEP hazırlama ve belgeleme sürecine ilişkin bilgi ve rehberlik eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında, öğretmenlerin davranış yönetimi, kavram öğretimi ve sosyal beceri eğitimi gibi uygulamaya dönük alanlarda da desteğe gereksinim duydıkları; özellikle gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerle etkili iletişim kurma ve bireysel farklılıkları gözetererek öğretim yapma konularında zorlandıkları görülmektedir (Sazak Pınar, 2014, s. 138). Çıkılı ve arkadaşları (2020, s. 5121) tarafından yapılan geniş ölçekli bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bilgi eksikliği yaşadıkları, ekip çalışmasına dair sorunlar ve belge düzenlemeye ilişkin zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Altun ve Filiz (2020, s. 1) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili aldıkları eğitimlerin sayıca az ve içerik olarak yetersiz olduğunu, özellikle materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme, aileyle iş birliği ve davranış problemleriyle başa çıkma gibi konularda destek gereksinimi hissettiklerini vurgulamıştır. Son olarak Kasap ve Ergenekon (2023, s. 113) çalışmalarında, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimleri arasında “davranış yönetimi, materyal tasarımı, BEP, yanlışsız öğretim yöntemleri, video modellerle öğretim, sosyal öyküler ve aile eğitimi” gibi alanların öne çıktığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası çalışmalarda da benzer gereksinimler öne çıkmaktadır. OECD’nin TALIS 2013 raporunda, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından bilgi ve uygulama odaklı desteğe daha fazla gereksinim duydıkları; var olan mesleki eğitim programlarının zamanlama, kaynak ve alana uygunluk açısından sınırlı kaldığı belirtilmiştir (OECD, 2018). Malezya’da Hyangarathavan ve Nordin (2025) tarafından yapılan bir çalışmada, otizmli öğ-

rencilerin davranışlarını yönetme konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadıkları; olumlu davranış destekleri, pekiştirme stratejileri ve davranışın işlevsel analizine ilişkin uygulamaların öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Bolourian ve arkadaşları (2022, s. 3977), genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurma ve sosyal becerileri destekleme alanlarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve sınıf içi eğitsel stratejiler geliştirme konusunda zorlandıklarını bildirmiştir. Alan yazınındaki bu bulguların yalnızca öğretmenlerin bilgi eksikliğini değil, aynı zamanda uygulamaya dönük mesleki gelişim programlarına erişimlerinin yetersiz olduğunu da ortaya koyduğu söylenebilir. Gómez-Marí ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü sistematik derleme çalışması da bu durumu desteklemektedir. İlgili araştırmaya göre öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu gibi farklı özel gereksinim grupları konusundaki genel bilgi düzeyleri düşüktür. Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylere kavram öğretimi ve sosyal beceri öğretimi gibi farklı alanlardaki çalışmalarda da öğretmenlerin yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Byrd ve Alexander (2020, s. 72), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında öğretim uyarlamaları, davranış yönetimi ve uygulamalı öğretim becerilerine yönelik kapsamlı destek eğitimi alması gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazınındaki bu bulgulara göre uluslararası bağlamda da öğretmenlerin uygulamaya dönük, sürekli ve farklı konularda yapılandırılmış mesleki eğitim desteğine gereksinim duydukları sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda gerek Türkiye’de gerekse uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin gerçek gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini ve gereksinim belirleme süreçlerine dayalı programların bu noktada oldukça önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu noktadan hareketle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinin hem öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak hem de öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Alan yazınındaki bulgular öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlüklerin çoğunlukla kuramsal bilgi eksikliğinden ziyade, uygulamaya dönük mesleki becerilerdeki yetersizliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Jennings & Greenberg, 2009, s. 491; Loreman, 2007, s. 22). Bu durumun öğretmenlerin davranış yönetimi, etkili öğretim yöntemleri, BEP, alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı ile ailelerle iş birliği gibi alanlarda sürekli mesleki destek almalarını zorunlu kıldığı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin sahadaki gerçek gereksinimlerine dayalı olarak yapılandırılmayan hizmet içi eğitimlerin, öğretim uygulamalarına kalıcı biçimde yansımadağı ve dolayısıyla eğitimde beklenen etkiyi oluşturamadığı ifade edilebilir (Egert, Fukkink ve Eckhardt, 2018, s. 401; Karal ve Wolfe, 2020, s. 133).

Bu bağlamda, öğretmenlerin gerçek sınıf deneyimlerinden yola çıkarak çözüm üretebilmelerine olanak tanıyan, uygulamaya dayalı ve sürekli nitelikte mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeyi ve bu doğrultuda geliştirilecek destek eğitim programlarının içeriğine bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesine ve kapsayıcı eğitime ilişkin politikaların güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler, mesleki gelişim alanlarına yönelik gereksinimleri ve bu gereksinimlerin destek eğitim programlarına yansıtılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada Türkiye’de bir özel eğitim kurumunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel bir araştırma tasarlanmıştır. Araştırma, temel bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda var olan durum bütünsel ve gerçekçi biçimde ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Nitel araştırmalardan elde edilen verilerin evrene genellenmesi gibi bir amaç güdülmektedir. Elde edilen veriler aracılığıyla ortaya koyulan ‘var olan durum’ okuyucular tarafından mevcut koşul göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Görüşmeler, gözlemler ve belge incelemesi nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama teknikleri olarak göze çarpmaktadır (Cresswell, 2016; Mills & Gay, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **1. Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bulunan bir şehir merkezinde yer alan özel gereksinimli bireylere bakım ve eğitim hizmeti sunan bir kurumda görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle fiilen eğitim-öğretim sürecinde yer alan öğretmen personeli oluşturmaktadır. Katılımcılar, kurum bünyesinde bireysel ve grup eğitimleri yürütmekte, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında aktif rol almaktadır. Katılımcıların hiçbirinin özel eğitim alanında lisans mezuniyeti bulunmamaktadır. Katılımcılar farklı lisans alanlarından (örneğin ilahiyat, gıda mühendisliği, organik tarım vb.) mezun olmuş olup özel gereksinimli bireylerle çalışabilmek için gerekli olan sertifika programları ve/veya usta öğretici belgelerine sahiptir. Bu bağlamda katılımcılar, mesleki eğitim geçmişleri bakımından heterojen bir yapı sergilemektedir. Bu çalışmada, katılımcılar kurum içi görev tanımları ve günlük uygulamalardaki rollerine paralel olarak metin boyunca “öğretmen” ifadesiyle anılmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın odağı katılımcıların

resmî mesleki unvanlarından ziyade, özel gereksinimli bireylerle yürüttükleri öğretim süreçlerine ilişkin deneyim ve gereksinimleridir. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.**  
Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Kod numarası	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan üniversite	Mezun olunan program	Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi (yıl)	Özel eğitim konusunda alınan eğitimler
1	Kadın	31	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	3	Ders ve kurs
2	Kadın	40	Yok	Usta öğretici belgesi	1	Yok
3	Kadın	27	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Çocuk gelişimi	3	Kurs
4	Kadın	32	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	1	Ders ve kurs
5	Kadın	35	Harran Üniversitesi	İlahiyat	1	Kurs
6	Kadın	25	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sosyal hizmet	1	Kurs
7	Kadın	33	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Çocuk gelişimi	5	Ders ve kurs
8	Erkek	33	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Organik tarım	1	Kurs
9	Erkek	32	Bayburt Üniversitesi	Gıda mühendisliği	Yok	Yok

## **2. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla doğal ortamda yapılandırılmamış gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere iki nitel veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlemler, öğretmenlerin farklı gün ve saatlerde yürüttükleri bireysel ve grup dersleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler süresince öğretim stratejileri, sınıf yönetimi uygulamaları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve öğretmen davranışları incelenmiştir. Gözlem sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamış, araştırmacı pasif gözlemci rolünü benimsemiştir. Her bir gözlem oturumu, ilgili ders süresiyle sınırlı olacak şekilde gerçekleştirilmiş; gözlemler sırasında elde edilen veriler, önceden belirlenmiş tematik odaklar doğrultusunda araştırmacı tarafından tutulan ayrıntılı alan notları yoluyla kayıt altına alınmıştır. Gözlemler 23 Eylül–18 Ekim 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri kaynağını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri, eğitim gereksinimlerini, mesleki yeterlik algılarını ve destek beklentilerini derinlemesine anlamayı amaçlamıştır. Görüşmelerde aşağıdaki temaları kapsayan sorular yöneltilmiştir: öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanlar, kendilerini yeterli gördükleri veya daha fazla destek istedikleri konular, en çok gereksinim duydukları beceriler, katılmak istedikleri mesleki gelişim program türleri, faydalı buldukları kaynak ve materyaller, sosyal-duygusal gelişim için kullanılan yöntemler ve bu konudaki öğrenme gereksinimleri, kullanılan ya da gereksinim duyulan ekipman ve teknolojiler, ailelerle iletişimde yaşanan zorluklar, kurumsal destek gereksinimleri, çalışma ortamına dair değişiklik önerileri ve başarı öyküsü olarak aktarabilecekleri strateji ve yöntemler...

Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak düzenlenen 11 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Söz konusu sorular Tablo 2’de yer almaktadır. Bunun yanı sıra Tablo 1’de yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla bir demografik bilgi formu oluşturulmuş ve katılımcıların bu formu doldurmaları istenmiştir. Sorular, öğretmenlerin hem deneyimlerini hem de eğitim taleplerini ortaya çıkaracak açık uçlu bir yapıda hazırlanmıştır. Her görüşme ortalama 30–45 dakika sürmüş ve ses kaydı alınarak veri kaybı önlenmiştir. Veriler, 20 Kasım–25 Aralık 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllülük esasına dayalı yazılı onam formları alınmıştır.

**Tablo 2.**

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

---

1. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken en çok hangi alanlarda zorluk yaşıyorsunuz?

---

2. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik hangi alanlarda kendinizi yeterli hissediyorsunuz? Hangi alanlarda daha fazla eğitim ya da desteğe gereksinim duyuyorsunuz?

---

3. Öğrencilere sunduğunuz eğitim ve destek hizmetleri sırasında en çok hangi becerilere gereksinim duyuyorsunuz?

---

4. Öğrencilere daha etkili bir şekilde yardımcı olabilmek için hangi tür eğitim ya da beceri geliştirme programlarına katılmak istersiniz?

---

5. Mevcut mesleki bilgi ve becerilerinizi geliştirmek için ne tür kaynaklar ya da materyaller size yardımcı olurdu?

---

6. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu konuda daha fazla öğrenmek ya da geliştirmek istediğiniz teknikler var mı?

---

7. Bu öğrencilerle çalışırken hangi tür ekipmanlar, araçlar ya da teknolojilere gereksinim duyuyorsunuz?

---

8. Öğrencilerin aileleriyle iletişimde zorluk yaşadığınız durumlar oluyor mu? Bu konuda nasıl bir destek size yardımcı olurdu?

---

9. Çalıştığınız kurumda, öğrencilerle daha etkili çalışabilmeniz için hangi tür desteğe gereksinim duyuyorsunuz? (Örneğin, ekip desteği, yönetim desteği, kaynaklar vb.)

---

10. Eğer çalışma ortamınızda bir değişiklik yapma şansınız olsaydı, özel gereksinimli öğrencilerle daha verimli çalışabilmek için neyi değiştirmek isterdiniz?

---

11. Öğrencilerle birebir çalışırken geliştirdiğiniz en etkili strateji ya da yöntem nedir? Bu konuda diğer meslektaşlarınızla paylaşmak istediğiniz bir başarı öykünüz var mı?

---

Veri toplama süreci öncesinde katılımcılardan ve çalıştıkları kurumdan sözlü ve yazılı olarak izin alınmıştır. Bu doğrultuda görüşmelerin ve gözlemlerin yürütüleceği kurumla resmi iş birliği sağlanmıştır. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri, öğretmenlerin gereksinim duyduğu eğitim alanlarını tespit etmek ve bu gereksinimlere dayalı bir destek eğitim programı tasarlamak amacıyla analiz edilmiştir.

### **3. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin sistematik biçimde incelenmesini, benzer kavramların ve temaların ortaya konulmasını ve bu

temaların anlamlı bir bütün içinde yorumlanmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, öncelikle görüşme kayıtları dinlenerek kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve her bir görüşme katılımcı kodları ile tanımlanmıştır (örneğin K1, K2, Ayşe, Mehmet vb.).

Veri analiz süreci, aşamalandırılmış bir yaklaşımla yürütülmüştür. İlk olarak araştırmacı tarafından tüm dökümler birkaç kez okunarak veriye aşinalık sağlanmış, ardından anlamlı ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler kodlanarak benzer anlam içeren gruplar altında temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci hem önceden belirlenen temalara hem de veriden ortaya çıkan anlamlara dayalı biçimde gerçekleştirilmiştir. Kod ve tema geliştirme süreci, verinin bütünlüğünü koruyacak şekilde döngüsel olarak ilerlemiştir.

Kodlamaların güvenilirliğini artırmak amacıyla, elde edilen nitel verilerin bir bölümü ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Görüşme ve gözlem verilerinin yaklaşık üçte biri (%30–40) ikinci kodlayıcıya verilmiş; her iki kodlayıcı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları, karşılıklı tartışma yoluyla ele alınmış ve uzlaşmaya dayalı olarak ortak bir kodlama sistemi oluşturulmuştur.

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen kodlar bir araya getirilerek araştırmanın amacı, görüşme soruları ve gözlem odakları doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların tanımları, ilgili kodları ve örnek veri kesitlerini içerecek şekilde bir kod kitabı oluşturularak sistematik hâle getirilmiştir. Nihai temalar altında toplanan veriler, katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, nitel araştırmalarda önerilen çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, veri toplama süreci ve bağlamı ayrıntılı biçimde betimlenerek kalın betimleme sağlanmış; veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarına ilişkin süreçler ayrıntılı olarak raporlanarak denetim izi oluşturulmuştur. Ayrıca, elde edilen bulguların katılımcı deneyimlerini yansıtmaya düzeyini artırmak amacıyla, görüşme bulgularının özeti bazı katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı geri bildirimleri doğrultusunda bulgular gözden geçirilmiştir (üye kontrolü). Bu analiz süreci sonucunda, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve destek taleplerine ilişkin ayrıntılı ve tutarlı bulgular elde edilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma kapsamında özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme-

ler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu başlık altında söz konusu veri toplama araçlarından elde edilen veriler ayrı ayrı ele alınmıştır.

### 1. Gözlem Bulguları

Araştırmada elde edilen gözlem verileri içerik analiziyle incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini yansıtan temalar altında yapılandırılmıştır. Aşağıda tema, alt tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir. Ayrıca her bir alt tema için gözlem sırasında kaydedilen örnek durumlara yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

Gözlemlere ilişkin tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Öğretim Uygulamaları	Öğretim sürecinde planlama eksikliği	1. Rol dağılımı yapılmaması 2. Hedef ve içerik belirlemede sorunlar
	Kavram düzeyine uygunluk sorunu	3. Aynı derste hem somut hem soyut kavramların öğretilmesi
Öğretim Materyali Kullanımı	Materyal çeşitliliğinin azlığı	4. Yalnızca tek materyale dayalı etkinlik 5. Duyusal uyaran eksikliği
Davranış Yönetimi	Problem davranışlara sistematik müdahale eksikliği	6. Gürültülü ortamda stereotipik davranışlara tepki verilmemesi 7. Dikkat kaybını yönetememe
İletişim ve Etkileşim	Ses tonu ve beden dilinin etkisiz kullanımı	8. Monoton ve düşük sesle konuşma 9. Çocukların dikkatinin çekilememesi
Değerlendirme Süreci	Öğrenci performansının kayıt altına alınmaması	10. Öğretim sonunda ölçme-değerlendirme yapılmaması 11. Sürece dayalı veri toplama eksikliği
Doğal Öğretim Fırsatları	Yapay ortamlarda öğretim yapılması	12. Beceri uygulamasının sınıfta video üzerinden yapılması 13. Doğal bağlamda deneyimleme fırsatı verilmemesi
Bireyselleştirme	Farklı yeterlilik düzeylerine göre uyarlama yapılmaması	14. Tüm öğrencilere aynı görev verilmesi 15. Çalışma kâğıtlarının farklılaştırılmaması

### **1.1. Öğretim uygulamaları**

Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bazı derslerde öğretim sürecine ilişkin planlamanın eksik olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin günlük yaşam becerileri dersi kapsamında gerçekleştirilen bir drama etkinliğinde rol dağılımı yapılmadığı ve öğrencilerin etkinliğe ne şekilde katılacaklarının önceden belirlenmediği dikkat çekmiştir. Öğretmenin etkinliği “Şimdi alışveriş yapalım hadi bakalım, kim müşteri olacak?” gibi doğaçlama yönlendirmelerle sürdürdüğü, bu nedenle bazı öğrencilerin etkinlikte edilgen kaldığı gözlenmiştir. Ayrıca kavram öğretimi sırasında hem somut (sıcak-soğuk) hem de soyut (iyi-kötü) zıt kavramların aynı derste öğretilmeye çalışıldığı ve bu durumun kavram düzeyine uygunluk açısından sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretim sürecinde hedef belirleme, içerik seçimi ve etkinlik kurgulama konularında desteğe gereksinim olduğunu göstermektedir.

### **1.2. Öğretim materyali kullanımı**

Bazı öğretmenlerin derslerinde sınırlı sayıda ve çeşitlilikte materyal kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle kavram öğretimi dersi sırasında yalnızca bir video izletilerek ardından öğrencilerle bir boyama etkinliği yapılmış, öğretmenlerin bu süreci farklı materyal ve etkinliklerle zenginleştirmedeği görülmüştür. Örneğin öğretmenlerden biri yalnızca “Videoyu izleyin sonra kâğıdı boyayalım.” diyerek dersi yürütmüş, materyallerin öğrencilerin duyuşal özelliklerine ya da dikkat düzeylerine hitap etmediği anlaşılmıştır. Bu bulgu, materyal çeşitliliği ve kullanım amacına uygunluk konularında eğitime gereksinim olduğunu göstermektedir. Materyallerin çoğu zaman öğrencilerin bireysel özelliklerine, duyuşal gereksinimlerine ve dikkat düzeylerine uygun biçimde çeşitlendirilmediği dikkat çekmektedir. Örneğin bir öğretmenin “Videoyu izleyin, sonra kâğıdı boyayalım.” yönlendirmesiyle dersi yürüttüğü, kullanılan materyallerin öğretim amacına hizmet edecek şekilde farklılaştırılmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, mahremiyet eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bir etkinlikte öğrencilerin parmak boyasıyla insan vücudu çizimlerini boyamaları sağlanmış; ancak etkinlik sonrasında bu çalışmaların öğretimsel değer taşıyıp taşımadığına yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamış, materyallerin “Atsak mı?” şeklindeki söylemlerle işlevsizleştirildiği gözlemlenmiştir. Satranç ve özbakım becerileri gibi derslerde ise öğretmenlerin yalnızca video kullanımı ya da sözel yönlendirmelerle süreci yürütmeye çalıştıkları, bireyselleştirilmiş öğretim unsurlarının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

### **1.3. Davranış yönetimi**

Gerçekleştirilen gözlemlere göre öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda birtakım desteklere gereksinimleri olduğu görülmektedir. Örneğin satranç dersinde bazı öğrencilerin yüksek sesle konuştukları, birbirlerini rahatsız ettikleri ve stereotipik davranışlar (sallanma, ellerini çırpma) sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenin bu davranışlara herhangi bir sistematik müdahalede bulunmadığı,

yalnızca “Hadi sessiz olalım.” gibi genel ifadelerle sınıfı yönlendirmeye çalıştığı kaydedilmiştir. Günlük yaşam becerileri dersi sırasında bazı öğrencilerin etkinlik sırasında ilgilerini kaybettikleri, yerlerinde oturmamaya başladıkları ve öğretmenin bu duruma yönelik herhangi bir davranışsal düzenleme stratejisi uygulamadığı dikkat çekmiştir. Öz bakım becerileri dersinde öğrencilerin tuvalet etkinliği sırasında sınıf içinde kontrolsüz biçimde dolaştıkları ve öğretmenlerin yalnızca sözel uyarılarla süreci yönlendirmeye çalıştıkları, ancak davranışların tekrar ettiği gözlenmiştir. Kavram öğretimi dersi sırasında da bazı öğrencilerin öğretim sürecine katılım göstermedikleri ve öğretmenlerin bu öğrencileri derse dahil etmeye yönelik bireyselleştirilmiş strateji geliştirmedikleri kaydedilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin aynı derste stereotipik davranışları uzun süre sürdürdükleri, ancak bu davranışlara yönelik sistematik bir müdahalenin planlanmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetme ve öğrencilerin dikkatini sürdürülebilir biçimde derse yönlendirme konusunda destekleyici eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

#### **1.4. İletişim ve etkileşim**

Gerçekleştirilen gözlemler bazı öğretmenlerin sınıf içi iletişimde ses tonu, beden dili ve öğrenciyle birebir etkileşim kurma becerilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle mahremiyet eğitimi sırasında öğretmenin düşük ses tonuyla ve monoton biçimde konuştuğu; bu nedenle öğrencilerin dikkatini çekmekte güçlük yaşadığı dikkat çekmiştir. Etkinlik boyunca öğretmenin ifadesini tekrar etmek zorunda kaldığı ve bazı öğrencilerin “Duymadım.” ya da “Ne dedi?” gibi tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin jest ve mimik kullanımının sınırlı kaldığı, fiziksel duruşunun sabit olduğu ve sınıf içinde dolaşmadığı, öğrencilerle yakın temas kurmadığı kaydedilmiştir. Kavram öğretimi ve günlük yaşam becerileri derslerinde de benzer şekilde bazı öğretmenlerin öğrencilere yalnızca masa başından seslenerek yönlendirmeler yaptığı; sınıfın farklı noktalarında bulunan öğrencilerle birebir etkileşim kurma konusunda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Satranç dersinde ise öğretmenin yalnızca bir veya iki öğrenciyle etkileşime girdiği, diğer öğrencilerin sürece aktif katılım göstermediği ve bu durumun öğretmen tarafından fark edilmediği gözlenmiştir. Elde edilen bu bulguların etkili iletişim tekniklerinin (ses tonunun ayarlanması, mimik ve beden dili kullanımı, sınıf içinde hareket ederek birebir temas kurulması vb.) öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir alan olduğunu gösterdiği söylenebilir.

#### **1.5. Değerlendirme**

Gözlemler sırasında öğretmenlerin öğretim süreci sonunda sistematik bir değerlendirme yapmadıkları, öğrenci performanslarını izlemeye ve kayıt altına almaya yönelik uygulamalarda yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Özellikle kavram öğretimi dersinde videolarla gerçekleştirilen öğretim sonrasında herhangi bir ölçme-değerlendirme etkinliği yapılmadığı; öğrencilerin kavramları öğrenip öğ-

renmediklerine ilişkin bir veri toplanmadığı kaydedilmiştir. Öğretmenlerin genellikle ders bitiminde öğrencilerle yalnızca genel sohbet ettikleri, bireysel düzeyde değerlendirme yapmadıkları, öğrenci tepkilerinin kayıt altına alınmadığı ve kazanımların takip edilmediği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde mahremiyet eğitimi sırasında gerçekleştirilen boyama etkinliği sonunda da çocukların çalışmalarını hakkında yorum yapılmadığı; etkinlik sonunda öğretmenlerin "Bunları atsak mı?" şeklinde ifadeler kullandıkları ve materyalleri öğretimsel çıktı olarak değerlendirmedikleri dikkat çekmiştir. Satranç dersinde ise öğrencilerin doğru taş dizimi, hamle bilgisi ya da kurallara uygun hareket edip etmediklerine ilişkin herhangi bir geri bildirim verilmediği; öğretmenin yalnızca yüzeysel yönergelerle süreci yürüttüğü görülmüştür. Bu bulguların öğretmenlerin sürece dayalı veri toplama, bireysel öğrenci performanslarını izleme ve elde edilen verileri kayıt altına alarak öğretim sürecine yön verme konusunda destekleyici uygulamalara ve eğitime gereksinim duyduklarını gösterdiği ifade edilebilir.

### **1.6. Doğal öğretim fırsatları**

Bazı öğretmenlerin öğretimi daha çok yapay ve sınıf içi bağlamlarda sürdürdüğü, doğal ortamlarda öğrenme fırsatlarını sınırlı düzeyde kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle öz bakım becerileri dersi sırasında el yıkama ile ilgili bir video izletildiği; ancak sonrasında öğrencilerin bu beceriyi gerçek bir ortamda deneyimlemelerine yönelik bir uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Ders boyunca öğretmenlerin yalnızca sözel olarak "Eller nasıl yıkanır?" soruları üzerinden ilerledikleri; ancak sınıfta lavaboya götürme, sabun kullanma, ıslatma-kurulama gibi süreci adım adım uygulamalı olarak gösterme yönünde herhangi bir yönlendirme yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dersin sonunda bazı öğrenciler tuvalet kullanımına gereksinim duyduklarını belirtmiş; ancak öğretmenlerin bu durumdan öğretimsel bir fırsat yaratmadığı, öğrencilerin bireysel desteğe gereksinim duydukları hâlde yalnız gönderildikleri dikkat çekmiştir. Bu bulguların özbakım gibi işlevsel yaşam becerilerinin yalnızca anlatım ya da görsel materyallerle değil; gerçek yaşantılarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyduğu ifade edilebilir. Doğal bağlamda gerçekleşmeyen öğretim süreçlerinin öğrenciler için anlamlı öğrenme fırsatları sunmadığı ve genellenebilirlik açısından sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini tanıma, doğal bağlamları yapılandırma ve öğretimsel fırsatları anında değerlendirme konularında destekleyici uygulamalara gereksinim duyduklarını göstermektedir.

### **1.7. Bireyselleştirme**

Öğrencilerin farklı yeterlilik düzeyleri ve bireysel öğrenme gereksinimleri dikkate alınmaksızın, tüm öğrencilere aynı görevlerin verildiği öğretim uygulamaları gözlemlenmiştir. Özellikle kavram öğretimi dersinde zihinsel yeterlilikleri ve öğrenme hızları birbirinden farklı olan öğrencilere aynı içerikte ve zorluk düze-

yinde hazırlanmış çalışma kâğıtlarının dağıtıldığı, herhangi bir içerik ya da süreç uyarlaması yapılmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin verilen görevleri çok kısa sürede tamamladığı, bazı öğrencilerin ise ne yapacağını anlayamadığı ve öğretmenden yönlendirme beklediği görülmüştür. Öğrenciler arasındaki bireysel farklara rağmen öğretim sürecinin tek biçimli ve homojen şekilde yürütülmesi, bazı öğrencilerin edilgen kalmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgi düzeylerini dikkate almaksızın aynı kavramları benzer yöntemlerle sunmalarının öğretim sürecinde anlamlı katılımı sınırlandırdığı, bazı öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamasına yol açtığı düşünülebilir. Bu gözlemler öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlama, materyal ve etkinlikleri uyarlama ve farklı yeterlilik düzeylerine uygun hedefler belirleme konularında desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

## 2. Görüşme Bulguları

Araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini ve deneyimlerini yansıtan çeşitli temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda elde edilen temalar aşağıda detaylı olarak sunulmuştur. Tüm bulgular, öğretmenlerin doğrudan ifadeleriyle desteklenmiş ve her alt tema ayrı bir paragrafta açıklanmıştır. Tablo 4'te tema, alt tema ve kodlara ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 4.**

Görüşmelere ilişkin tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler	Davranış Yönetimi Sorunları	1. Problem davranışlarla baş etme
	Ailelerle Yaşanan Zorluklar Zorlukları	2. Dikkat dağınıklığı
		3. Etkili iletişim kuramama
	4. Ailenin iş birliğine kapalı olması	
Mesleki Yeterlik Algısı ve Eğitim İhtiyaçları	Yetersiz Hissedilen Alanlar	5. BEP hazırlama
	Güçlü Hissedilen Alanlar	6. Ölçme-değerlendirme
		7. Öğretim stratejileri
8. Empati kurma		
Eğitim ve Beceri Geliştirme Talepleri	Uygulamalı Eğitim İsteği	9. Sosyal-duygusal destek sağlama
		10. Atölye çalışmaları, örnek olaylar
		11. Örnek olaylar
		12. Gözlem

	Güncel Bilgi ve Teknolojiye Erişim	13. Öğretim yöntemlerine erişim sorunu
		14. Materyallere erişim sorunu
Öğretim Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Beceriler	Sınıf İçi Uyum Becerileri	15. Farklı düzeydeki öğrencilere aynı anda ulaşamama
	Ölçme ve Değerlendirme Becerileri	16. Sistematik değerlendirme eksikliği
		17. Ölçüt geliştirme
Sosyal-Duygusal Gelişim ve Stratejiler	Oyun Temelli Yaklaşımlar	18. Hikâye ve oyunla duyu çalışmaları
	Strateji Eksikliği ve Öğrenme İsteği	19. İçgüdüsel hareket etme
		20. Bilimsel yöntem eksikliği
		21. Materyal yetersizliği
Donanım ve Teknolojik Gereksinimler	Materyal Eksikliği	22. Öğretimi olumsuz etkileyen koşullar
	Teknolojik Destek İsteği	23. Teknolojik araçlara erişim isteği
	Ekip İletişimi ve Koordinasyon	24. Yazılım gereksinimi
Kurumsal Destek ve İş birliği	Yönetimsel Destek Beklentisi	25. Ortak planlama eksikliği
		26. Çelişkili yaklaşımlar
		27. Planlamada destek eksikliği
		28. Materyal temininde destek eksikliği
Ortam ve Fiziksel Koşullar	Fiziksel Ortamın Yetersizliği	29. Alan darlığı
	Ortamda Yapılmak İstenecek Değişiklikler	30. Düzenlenmemiş sınıf yapısı
		31. Birebir alanlar talebi
		32. Sessiz köşeler talebi
Etkili Uygulamalar ve Başarı Öyküleri	Kişisel Stratejilerin Geliştirilmesi	33. Bireysel ilerleme örnekleri
	Paylaşım İsteği	34. Başarılı uygulamaların meslektaşlarla paylaşımı
		35. Hizmet içi eğitim talepleri
Öğretmenlerin Önerileri	Eğitim talepleri	36. Aile eğitimi ve danışmanlığı talebi
	Diğer talepler	37. Materyal odaları talebi
		38. Yardımcı personel talebi

## 2.1. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin birden fazla boyutta ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu güçlüklerden ilkinin öğrencilerin sınıf içinde sergilediği problem davranışlar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin özellikle el çırpma, bağırma, sınıfta dolaşma gibi dikkat dağıtıcı davranışların öğretim sürecini sekteye uğrattığını ve diğer öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler bu tür davranışlara nasıl müdahale edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çoğu zaman “deneme-yanılma” yöntemiyle ilerlediklerini ifade etmiştir. Örneğin, Öğretmen 3 bu durumu “Sınıfta bir öğrenci sürekli el çırpıyor, bağırıyor. Dikkatini toplamak çok zor oluyor. Ne yapacağımı bilemiyorum.” şeklinde dile getirerek davranış yönetimi konusunda desteğe gereksinim duyduğunu vurgulamıştır. Bu ifade öğretmenlerin sistematik davranış yönetimi stratejilerine erişim eksikliği yaşadıklarını ve bu alanda mesleki gelişime açık olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli güçlük ise ailelerle etkili iletişim kurmak ve eğitim sürecinde iş birliği sağlamaktır. Görüşmelerde birçok öğretmen, öğrencilerin aileleriyle düzenli iletişim kuramadıklarını, bazı ailelerin okul süreçlerine katılım göstermediğini ve öğretmenlerle görüşmeye istekli olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin eğitsel gelişimini sınırladığı ve ev-okul iş birliğini zayıflattığı ifade edilmiştir. Öğretmen 5’in “Aileyle görüşmek istiyorum ama çoğu zaman ulaşamıyorum ya da gelmiyorlar. Süreç hep yarım kalıyor.” sözü, öğretmenlerin yalnız bırakıldıklarını hissettiklerini ve sürecin bütüncül yürütülememesinden duydukları rahatsızlığı ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler ise ailelerin özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, yanlış inançlara sahip olduklarını ve zaman zaman öğretim sürecine müdahaleci davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da ailelere yönelik bilgilendirme ve danışmanlık hizmetlerinin yapılandırılmasına duyulan gereksinimi ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer güçlük ise öğretim ortamının fiziki koşulları ve donanım eksiklikleridir. Görüşmelerde, bazı sınıfların yeterli materyale sahip olmadığı, öğretim sürecini destekleyecek araç-gereçlerin yetersiz kaldığı ve bireyselleştirilmiş öğretimi kolaylaştıracak yardımcı personelin bulunmadığı yönünde ifadeler yer almıştır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde yalnız çalıştıkları ve her öğrenciye bireysel destek sağlama konusunda zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca zaman yönetimi konusundaki zorluklar da öğretim sürecinde etkinliğin azalmasına neden olmakta; bazı öğretmenler gün içerisinde birçok öğrencinin bireysel gereksinimlerine aynı anda yanıt vermenin güçlüğünden bahsetmiştir.

## **2.2. Mesleki yeterlik algısı ve eğitim gereksinimleri**

Görüşmelerde öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının belirli alanlarda güçlü, bazı alanlarda ise yetersiz olduğunu ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Özellikle BEP hazırlama, öğretim stratejilerini belirleme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırma konularında yaşadıkları güçlükler sıklıkla dile getirilmiştir. Bu alanlarda daha fazla uygulamalı eğitime ve rehberliğe gereksinim duyduklarını vurgulayan öğretmenler, mevcut bilgilerinin kuramsal düzeyde kaldığını, uygulamada ise karar vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 2, “BEP yazarken çok zorlanıyorum. Hangi kazanımı seçmeliyim, nasıl ölçmeliyim, hep karıştırıyorum.” diyerek bu sürecin öğretmen açısından karmaşık ve belirsiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun öğretmenlerin hem program geliştirme hem de öğrenciye özgü hedef belirleme ve değerlendirme konularında yeterince donanımlı hissetmediklerini gösterdiği ifade edilebilir.

Benzer şekilde öğretim stratejilerinin seçimi ve uygulanması konusunda da bazı öğretmenler kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre strateji belirleme, dikkatlerini sürdürme ya da motivasyonlarını artırma gibi alanlarda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını belirten öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinin bu tür uygulamalı alanlara odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler, geçmiş eğitim süreçlerinde bu konulara yeterince değinilmediğini ve meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlar karşısında yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan görüşmelerde öğretmenlerin sosyal-duygusal alanlarda kendilerini daha yeterli gördükleri ve bu tür becerilerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmada önemli rol oynadığını düşündükleri de dikkat çekmiştir. Empati kurma, sabır gösterme, öğrencilerin duygusal durumlarını anlama ve gereksinim duyduklarında destek olma gibi beceriler öğretmenler tarafından güçlü yönler olarak tanımlanmıştır. Öğretmen 6, “Çocuklarla empati kurarım, onları dinlerim, bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle bu yönünü dile getirmiştir. Bazı öğretmenler, akademik becerilerde eksik olduklarını kabul etmekle birlikte, çocukların duygusal gereksinimlerine duyarlı olduklarını ve bu sayede sınıf içinde güven ilişkisi kurabildiklerini belirtmiştir.

## **2.3. Eğitim ve beceri geliştirme talepleri**

Görüşmelere katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü mesleki gelişim sürecinde yalnızca kuramsal bilgiye dayalı oturumların yetersiz kaldığını ve uygulamaya dönük içeriklerin öncelikli gereksinim alanı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları eğitimlerin daha çok atölye çalışmaları, vaka analizleri, rol yapma, modelleme ve doğrudan gözlem gibi etkileşimli yöntemlerle yürütülmesinin hem bilgiyi somutlaştırdığını hem de kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade

etmişlerdir. Öğretmen 4, “Anlatılanı dinlemek yetmiyor, görmek ve denemek istiyorum.” diyerek doğrudan deneyimleme fırsatı sunan uygulamaların önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde bazı öğretmenler sahadan örnekler içeren videoların izlenmesi, sınıf içi durumların analiz edilmesi ve gerçek öğrencilerle yapılan gözlem çalışmalarının eğitim sürecine dahil edilmesinin, mesleki yeterliklerini artıracaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer önemli konu ise özel eğitim alanında kullanılan güncel öğretim yöntemleri, materyaller ve teknolojik destek araçlarına ulaşım konusundaki sınırlılıklardır. Katılımcılar, özellikle özel gereksinimli bireylerle etkili çalışmayı destekleyecek uygun materyallerin sınırlı sayıda olması ya da ulaşılabilir olmaması nedeniyle öğretim sürecini güçlüklerle yürüttüklerini belirtmişlerdir. Mevcut materyallerin içerik, görsel uyaran ya da uyarılama açısından öğrencilerin bireysel özelliklerine yeterince uygun olmadığını ifade eden öğretmenler, bu eksikliği bireysel çabalarla telafi etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Öğretmen 1, “Uygun materyal yok, hep internette kendim bakıyorum ama yeterli değil.” şeklindeki ifadesiyle bu durumu özetlemiştir. Ayrıca bazı öğretmenler materyal geliştirme ya da uyarılama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu alanda destekleyici eğitim programlarına gereksinim duyduklarını vurgulamıştır.

Gerçekleştirilen görüşmelere göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin talepleri yalnızca materyal ve yöntem erişimine değil; aynı zamanda bu materyallerin kullanımına yönelik yeterlik kazanma gereksinimine de işaret etmektedir. Özellikle görsel destekli öğretim, doküman materyallerin kullanımı, alternatif iletişim araçları gibi özel eğitimde sık kullanılan tekniklerin sınıf ortamına nasıl entegre edileceği konusunda uygulamalı eğitimlerin gerekliliği öne çıkmaktadır. Bazı öğretmenler, teknolojik araçların kullanımına dair yeterli donanıma sahip olmadıklarını, örneğin akıllı tahta, tablet veya özel yazılımlar gibi araçları etkili biçimde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini de dile getirmiştir.

#### **2.4. Öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken beceriler**

Öğretmen görüşmeleri doğrultusunda, öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken temel beceriler arasında farklı yeterlilik düzeyindeki öğrencilere aynı anda etkili biçimde ulaşabilme, öğretimi bireyselleştirme ve sistematik değerlendirme yapabilme konularının öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu sınıflarında bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim düzeyleri açısından oldukça heterojen bir öğrenci profili bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmen 7, “Bir öğrencim çok ileri düzeyde, diğeri daha yeni başlamış. Aynı anda ikisine ulaşamıyorum.” ifadesiyle bu güçlüğü açık biçimde ortaya koymuştur. Bu durumun öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirme teknikleri konusundaki bilgi ve uygulama düzeylerinin desteklenmesi gerektiğini gösterdiği ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini izleme ve değerlendirme konusunda da birtakım güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle ölçüt belirleme, performans düzeylerini analiz etme ve süreç temelli kayıt tutma konularında sistematik bir yaklaşım geliştiremediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen 8'in "Bir gelişme oluyor mu, nasıl ölçerim bilmiyorum. Hep göz kararı gidiyor." şeklindeki ifadesi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki uygulama eksikliğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak katılımcılar genellikle öğrenci performansını anlık gözlemlerle değerlendirdiklerini, ancak bu değerlendirmelerin yapılandırılmış ve veri temelli olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretim sürecine dair nesnel verilerin eksik kalmasına ve öğrenciler için etkili geri bildirim sağlanamamasına neden olduğu düşünülebilir.

### **2.5. Sosyal-duygusal gelişim ve stratejiler**

Görüşmelere göre sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik stratejilerin öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğu, ancak bu stratejilerin kullanımında öğretmenler arasında farklılıklar bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre bazı öğretmenler sosyal-duygusal becerileri geliştirmek amacıyla hikâye anlatımı, kukla kullanımı, rol yapma oyunları ve duygu kartları gibi araçlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin öğrencilerin duygu tanıma, ifade etme ve empati becerilerini desteklemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen 9'un "Özellikle hikâyelerle duygu çalışması yapıyorum. Daha çok etkili oluyor." ifadesi bu duruma dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyici etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda sistematik bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı bu tür etkinlikleri sezgisel olarak gerçekleştirdiklerini, bilimsel temellere dayalı bir strateji geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen 6'nın "Sadece içgüdülerimle hareket ediyorum. Bilimsel yöntemleri bilmiyorum." ifadesi, bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler ayrıca öğrencilerin öfke kontrolü, hayal kırıklığıyla başa çıkma ya da bekleme gibi sosyal-duygusal becerilerde zorlandığını; ancak bu alanlara yönelik etkili müdahale stratejilerine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 3 bu konuda şunları söylemiştir: "Bir öğrenci sinirlenince bağıyor, eşyaları fırlatıyor. Ne desem işe yaramıyor, nasıl müdahale edeceğimi bilmiyorum."

Görüşmelerde ayrıca bu tür stratejilerin sınıf içinde tutarlılıkla uygulanması gerektiği, ancak öğretmenlerin zaman zaman bu konuda sürdürülebilirlik sağlayamadıkları da vurgulanmıştır. Görüşmelerde ayrıca bu tür stratejilerin sınıf içinde tutarlılıkla uygulanması gerektiği, ancak öğretmenlerin zaman zaman bu konuda sürdürülebilirlik sağlayamadıkları da vurgulanmıştır. Öğretmen 5 bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Bir etkinlik yapıyoruz, güzel de geçiyor ama sonra devam ettiremiyoruz. Günlük koşturmaca içinde unutulup gidiyor."

## 2.6. Donanım ve teknolojik gereksinimler

Öğretmenler, sınıflarda kullanılacak yeterli sayıda ve nitelikte öğretim materyali bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretim sürecini sınırladığı ifade edilmiştir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğretimi destekleyecek araçların eksikliği vurgulanmıştır. Öğretmen 9, “Her şeyi kendi imkânlarımızla yapıyoruz. Oyuncak bile bazen sorun oluyor.” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir başka öğretmen, “Bazı öğrenciler için farklı materyaller lazım ama elimizde olanlar çok sınırlı, çoğu zaman aynı şeyleri kullanmak zorunda kalıyoruz.” diyerek materyal çeşitliliği konusundaki sıkıntıyı belirtmiştir.

Araştırmanın katılımcıları teknolojik araçların etkili kullanımına yönelik destek talep ettiklerini de ifade etmişlerdir. Bu alanda eksiklik yaşadıklarını ve bazı teknolojik uygulamaların nasıl kullanılacağına dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen 3, “Eğer uygun yazılım olsa, öğrencilerle daha çok çalışabilirim.” demiştir. Benzer şekilde Öğretmen 7, “Akıllı tahtayı bazen sadece video açmak için kullanabiliyoruz. Daha fazla etkileşimli içerik olsa çok daha faydalı olur.” ifadesiyle mevcut teknolojik araçların sınırlı biçimde kullanıldığını vurgulamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler, teknolojik donanımın yanı sıra bu araçları etkili kullanmaya yönelik eğitime de gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 5, “Teknoloji var ama nasıl kullanılır bilmiyoruz. Öğretim amaçlı programları hiç görmedim bile.” diyerek bu konuda karşılaştığı zorluklara dikkat çekmiştir.

## 2.7. Kurumsal destek ve iş birliği

Öğretmenler, ekip içinde sağlıklı ve tutarlı bir iletişim kurulamadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler arası koordinasyon eksikliğinin öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmen 2, “Birimiz ödüllendiriyoruz, diğeri ceza veriyor. Öğrenciye yazık oluyor.” diyerek uygulamalardaki tutarsızlığın öğrenci üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, öğretmenler ortak planlamaya yeterince zaman ve fırsat ayrılmadığını, bu nedenle öğretim süreçlerinin parçalı ve dağınık ilerlediğini belirtmişlerdir. Öğretmen 8, “Herkes kendi kafasına göre bir şeyler yapıyor. Aynı sınıftayız ama ayrı dünyalardayız sanki.” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

Bazı öğretmenler, okul yöneticilerinden daha fazla destek beklemediklerini vurgulamışlardır. Bu beklentinin yalnızca materyal teminiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda zaman yönetimi, görev dağılımı ve mesleki gelişim süreçlerini kapsadığı ifade edilmiştir. Öğretmen 4, “Destek istiyoruz ama bize genelde ‘siz halledin’ deniyor.” şeklinde yaşadığı kurumsal yetersizliği dile getirmiştir. Öğretmen 6 ise benzer bir ifadeyle, “Bazı konularda danışmak istiyoruz ama ya zaman ayrılmıyor ya da ‘önemli değil’ deniyor. Oysa biz yalnız hissediyoruz.” diyerek yönetsel desteğe olan gereksinimi vurgulamıştır. Katılımcılardan bazıları, okulda görev

yapan diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitimci, idareci) iş birliği yapılmadığında öğrenci takibinin zorlaştığını belirtmişlerdir. Öğretmen 1, “Rehber öğretmenle hiç görüşemedim mesela, oysa birlikte çalışsak belki bazı şeyleri daha iyi çözebiliriz.” diyerek disiplinler arası iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir.

## **2.8. Ortam ve fiziksel koşullar**

Görüşmeler sırasında öğretmenler sınıf ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Sınıfların fiziki koşullarının kalabalık, dar ve işlevsiz olduğu; bu durumun hem öğretim etkinliklerini hem de öğrencilerin katılımını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Özellikle hareketli ya da duyu hassasiyeti olan öğrencilerin mevcut sınıf düzeninde zorlandıkları aktarılmıştır. Öğretmen 5 bu durumu, “Alan dar, hareketli çocuklar sürekli birbirine çarpıyor. Birinin davranışı diğerini tetikliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sınıflarda bireysel gereksinimlere uygun köşe düzenlemeleri, sessiz alanlar ve duyu dostu materyaller gibi destekleyici unsurların eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin dikkatini toplamak, duygularını düzenlemek ve bireysel çalışmalara yönlendirmek amacıyla bu tür düzenlemelere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 7, “Köşeler olsa, en azından duyu hassasiyeti olan çocukları biraz ayırabiliriz. Herkes aynı ortamda durmak zorunda değil.” diyerek alternatif alan gereksinimini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ifadeleri, sınıf içi yerleşim planlarının özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden yapılandırılmasına yönelik bir beklentiyi ortaya koymaktadır. Öğretmen 1, “Birebir çalışmak istiyoruz ama masa bile yok. Sürekli bir yer aramakla geçiyor.” sözleriyle bu altyapı yetersizliğinin öğretim sürecini sekteye uğrattığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, bazı öğretmenler fiziksel ortamda uyaran kontrolünün yapılamadığını, bu nedenle öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda görsel karmaşayı azaltacak düzenlemelere ve sınıf içi uyaran yönetimine yönelik farkındalığın artırılmasına gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 9, “Her yer poster, oyuncak, renkli şeylerle dolu. Dikkat dağınıklığı olan çocuk için çok zor.” diyerek bu soruna dikkat çekmiştir.

## **2.9. Etkili uygulamalar ve başarı öyküleri**

Görüşmelerde bazı öğretmenlerin bireysel çabalarla öğrencilerinde anlamlı gelişmeler sağladıkları görülmüştür. Öğretmen 8, “Sadece göz teması kurmaya çalıştım haftalarca. Sonunda bir gün bana bakıp ‘merhaba’ dedi. Çok mutlu oldum.” sözleriyle, sürecin sabır ve süreklilik gerektirdiğini ve elde edilen küçük kazanımların büyük mutluluklara yol açtığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, bazı öğretmenler bireysel düzeyde geliştirdikleri stratejilerle öğrencilerin dikkat sürelerini artırdıklarını, iletişim becerilerinde gelişim sağladıklarını ya da öz bakım

becerilerinde ilerlemeler kaydettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmen 4, “İlk geldiğinde kalem bile tutmuyordu, şimdi kendi adını yazabiliyor. Küçük adımlar, ama çok kıymetli.” diyerek sürece dair memnuniyetini dile getirmiştir.

Görüşmelerde öne çıkan bir diğer önemli nokta ise bu tür başarı öykülerinin diğer öğretmenlerle paylaşılması gerekliliğine ilişkin bulgudur. Görüşülen öğretmenler etkili uygulamaların yalnızca sınıf içinde kalmaması; aksine meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı yoluyla yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kurum içinde iyi örneklerin paylaşılabilceği düzenli toplantılar, atölye çalışmaları ya da mesleki paylaşım panolarının oluşturulması öğretmenler tarafından önerilmiştir. Öğretmen 6, “Birbirimizden öğrenecek çok şey var. Bazen çok iyi bir yöntemi yıllarca fark etmiyoruz.” diyerek bilgi akışının sınırlı kalmasının olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler, bu paylaşımların sadece mesleki gelişim açısından değil, aynı zamanda duygusal dayanışma ve moral açısından da değerli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 2, “Bazen çok yoruluyorum ama başka bir öğretmenin başardığını duyunca tekrar umutlanıyorum.” diyerek bu tür deneyimlerin ilham verici bir etki yarattığını ifade etmiştir.

## 2.10. Öğretmenlerin önerileri

Görüşmeler sırasında öğretmenler, özel gereksinimli bireylerle daha etkili çalışabilmek için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler hem bireysel gelişimlerine yönelik beklentileri hem de kurumsal düzeyde yapılması gerekenleri içermektedir. Bazı öğretmenler hizmet içi eğitimlerin sıklığının artırılması ve özellikle davranış yönetimi, alternatif iletişim yöntemleri, bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri gibi konulara odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Öğretmen 4, “Özellikle iletişimi olmayan öğrencilerle nasıl daha etkili bir bağ kuracağımı öğrenmek isterim, bu konuda hiç eğitim almadım.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer şekilde Öğretmen 7, “Davranış problemi olan öğrencilerle başa çıkmak için daha fazla stratejiye ihtiyacım var” diyerek eğitim içeriklerine ilişkin beklentisini dile getirmiştir.

Bireysel gelişimin yanında kurumsal düzeyde yapılanmalara dair de öneriler getirilmiştir. Öğretmenler; sınıf içi yardımcı personel desteği, özel materyal odaları, bireysel eğitim için ayrılmış alanlar gibi fiziki ve insan kaynağı açısından güçlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 2, “Sınıfta sadece ben varım, her şeye aynı anda yetişemiyorum. En azından yardımcı bir personel olsa öğrencilerle daha iyi ilgilenebilirim.” diyerek bu durumu örneklemiştir. Öğretmen 5 ise, “Materyal yetersizliğinden dolayı bazen çok basit şeyleri bile etkin bir şekilde öğretemiyoruz.” diyerek donanımsal eksikliklere dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenler, ailelerle iş birliğinin artırılması için hem öğretmenlere hem de velilere yönelik rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılmasını önermiştir. Bu bağlamda

aile eğitimleri, danışmanlık oturumları ve düzenli bilgilendirme toplantılarının kurumsal düzene dâhil edilmesi önerilmiştir. Öğretmen 9, “Velilerle sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Bu konuda bize de velilere de destek verilmesi gerekiyor.” diyerek sürecin çift yönlü iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin deneyimleri ve gereksinimleri ile sınıf içi uygulamaları hem gözlem hem de görüşme verileri aracılığıyla incelenmiştir. Görüşmelerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bazı hatalı uygulamalara yer verdiği ve özellikle planlama, değerlendirme ve davranış yönetimi alanlarında desteğe gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin materyal geliştirme, iletişim becerileri ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin yeterliliklerinde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği açısından onları destekleyici eğitim programlarına olan gereksinimlerinin bulunduğu sonucunu düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların, alan yazındaki var olan çalışmalarla önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Cook ve arkadaşları (2008, s. 69), öğretmenlerin bilimsel dayanaklı olmayan uygulamaları çoğu zaman bilgi eksikliği, sınırlı kaynaklara erişim ya da kültürel ve çevresel etkenler nedeniyle tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer biçimde öğretmenlerin, etkili öğretim stratejilerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ve uygulamalarını çoğunlukla kendi deneyimlerine ya da sezgilerine dayandırdıkları görülmektedir. Özellikle planlama sürecinde bireysel gereksinimlerin göz ardı edilmesi, değerlendirme kayıtlarının sistematik biçimde tutulmaması ve öğretim sürecinde tutarlılık eksikliklerinin yaşanması bu bulgularla örtüşmektedir. Odom ve diğerleri (2005, s. 137) de öğretmenlerin bireysel deneyimlerine dayalı olarak verdikleri kararların, bilimsel dayanaklı uygulamaların yerleşmesini ve sürdürülebilirliğini engelleyebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada gözlemlenen uygulamalarda da öğretmenlerin çoğu zaman geçerli ve güvenilir veriye dayalı değil, kendi geçmiş uygulamalarına, gözlemlerine veya içgüdülerine dayanarak karar verdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin sosyal-duygusal beceri öğretimi ya da davranış yönetimi gibi kritik alanlarda sistematik stratejiler yerine spontane ve bireysel yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Bu durum Simonsen ve diğerlerinin (2008, s. 351) etkili sınıf yönetimi ve davranışsal destek için yapılandırılmış, veri temelli uygulamaların gerekliliğini vurguladığı çalışmalarla da örtüşmektedir.

Ayrıca Kazdin (2001), bilimsel dayanaklı olmayan uygulamaların genellikle kısa vadeli olumlu sonuçlar sunduğu izlenimi verebileceğini, ancak uzun vadede öğrencinin gelişimini sınırlayabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğ-

retmenlerin bazı sezgisel yöntemleri faydalı olarak tanımlamalarına rağmen, bu uygulamaların etkisine dair herhangi bir sistematik izleme veya değerlendirme yapmadıkları gözlenmiştir. Bu bulgu bilimsel kanıta dayalı öğretimin yalnızca yöntem bilgisini değil, aynı zamanda bu yöntemlerin etkililiğinin takip edilmesini de zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır (Horner & Sugai, 2000, s. 231). Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretim sürecinde bilimsel dayanaklı yöntemlere erişimlerinin sınırlı olduğunu ve uygulama temelli kararlarını çoğunlukla bireysel deneyimlerine dayandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun hem öğretmen eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerde uygulamalı davranış analizi temelli stratejilerin daha yaygın şekilde ele alınmasının önemini göstermektedir (Smith, 2012).

Araştırmada belirlenen bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin BEP uygularken zorluk yaşaması ve yeterince veri temelli kararlar almamalarıdır. Bu durumun Smith (2012)'in BEP uygulamalarında sistematik veri kullanımının önemine vurgu yaptığı çalışmasıyla örtüştüğü düşünülebilir. Buna ek olarak bazı öğretmenlerin alternatif uygulamalara yönelmesinin Simonsen ve arkadaşlarının (2008, s. 351) bilimsel dayanaklı olmayan yöntemlerin popülerliğine dair tespitlerini desteklediği ifade edilebilir.

Gözlem verileri incelendiğinde sınıf içi öğretim süreçlerinde özellikle davranış yönetimi, kavram öğretimi ve öz bakım becerileri alanlarında sistematik bir yaklaşım eksikliği olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgularının Kazdin (2001)'in belirttiği gibi, öğretmenlerin bilimsel olmayan yaklaşımlara eğilim gösterdiğinde öğrencilerin gelişiminde istenmeyen sonuçlarla karşılaşabileceğini gösterdiği söylenebilir. Buna ek olarak sınıf içi uygulamaların bireysel farklılıklara yeterince duyarlı olmamasının Horner ve Sugai (2000, s. 231)'nin bilimsel dayanaklı uygulamaların bireysel uyarlamalarla etkili olacağı yönündeki bulgularıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada ortaya konan bulguların alan yazınındaki çalışmalarla büyük ölçüde paralellik gösterdiği düşünülebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine dönük yapılandırılmış ve uygulama temelli destek eğitim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilecek mesleki eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha bilinçli, sistematik ve bilimsel temelli kararlar almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma nitel bir desenle sınırlı sayıda öğretmenle yapılan görüşmeler ve bu öğretmenlerin çalıştıkları kurumda gerçekleştirilen gözlemler üzerine temellendirilmiştir. Söz konusu görüşmeler ve gözlemler kurum idarecilerinin ve öğretmenlerin gönüllü oldukları zaman dilimleri içerisinde ve belirli zamanlarda

gerçekleştirilmiştir. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak görüşmelerin ve gözlemlerin tek bir araştırmacı tarafından yürütülmesinin veri yorumlama sürecinde araştırmacı yanlılığı riskini beraberinde getirebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Gözlem sürecinde bazı derslerde sınıf ortamının kalabalık olması ve öğretmenlerin doğal akışı bozmamak adına ayrıntılı açıklamalar yapmaması da verilerin derinlemesine analizini sınırlamıştır. Son olarak öğretmenlerin sosyal beklenti etkisiyle görüşme sırasında bazı konularda çekingen davranmış olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Araştırma bulguları doğrultusunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin desteklenmesine yönelik eğitim programlarının daha kapsamlı ve yaygın hâle getirilmesi önerilebilir. Gelecek çalışmalarda farklı illerde ve farklı kurumsal yapılarda veri toplanarak bulguların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir. Bunlara ek olarak özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını değerlendirmek üzere nicel verilerin de dahil edildiği karma yöntemli araştırmalar önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik kurum içi ya da hizmet içi eğitimlerin düzenli aralıklarla ve uygulamalı biçimde gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirebileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin izlenebilmesi amacıyla uzun süreli izleme çalışmaları ve eylem araştırmaları da yapılması önerilmektedir.

## **BEYANLAR**

### **Kurul İzni**

Kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 23.10.2024

Belge sayı numarası: E-75732670-100-222104

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **KAYNAKLAR**

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370–376. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050101>

Birleşmiş Milletler [United Nations] (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Bolourian, Y., Losh, A., Hamshe, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>

Cresswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev.: S. B. Demir). (2. basım). Ankara: Eğiten Kitap.

Çam, M., Çakır, E., & Yazıcı, M. V. (2024). Examining the practices of preschool teachers for children with special needs. *Early Childhood Education Journal*, 52(3), 541–556.

Çıkkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Tea-

cher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6. basım). Pearson.

Geldenhuis, J. L., & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.010>

Gomez-Mari, I., Sanz-Cervera, P., & Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Güçyeter, Ş. (2018). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlanması (7. baskı). A. Arı ve M. Sönmez Kartal (Ed.). Eğitim Yayınevi.

Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 231-232. <https://doi.org/10.1177/109830070000200407>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809>

Kasap, C., & Ergenekon, Y. (2023). The curriculum designed for the preparation of students with developmental disabilities for transition to independent life. *Education and Science*, 48(215), 113-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11450>

Kazdin, A. E. (2001). Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford Press.

Kozikoğlu, İ., & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 98-115. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.6.9.1>

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving

- from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). Educational research: Competencies for analysis and applications. (11. basım). USA, Pearson.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- OECD. (2018). Who needs special education professional development? International trends from TALIS 2013. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/Who-needs-special-education-professional-development.pdf>
- Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet ii eğitimlerin Öğretmen niteliđine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstits Dergisi*, 9(1), 134-153. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1118567>
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(5), 138–145. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1856>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Shalini A/P Hyangarathavan, & Mohd Norazmi Nordin. (2025). Exploring special education teachers' knowledge in managing the behavior of autistic students. *Special Education [SE]*, 3(1), e0035. <https://doi.org/10.59055/se.v3i1.35>
- Smith, D. D. (2012). Introduction to special education: Making a difference (7. basım). Pearson Education.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237–252. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). Teaching students with severe disabilities (4. basım). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, T.-K., Huang, C.-H., & Hsu, C.-Y. (2023). Encouraging teacher participation in professional learning: Restraining and facilitating factors. *Education and Information Technologies*, 28(1), 5779–5804. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11376-y>

### **Extended Abstract**

The education of individuals with special needs requires instructional environments that are sensitive to learners' developmental characteristics, responsive to their individual differences, and structured in ways that promote participation, independence, and social inclusion. Teachers play an essential role in planning and implementing instructional processes that meet these requirements. Although teachers are responsible for designing individualized learning experiences, managing diverse behavioral profiles, creating appropriate materials, collaborating with families, and fostering functional life skills, research shows that many teachers continue to experience challenges in meeting these expectations effectively. The success of educational processes for individuals with special needs depends on teachers' professional competencies and access to ongoing, practice-based professional development opportunities. However, existing professional development programs often remain theoretical, short-term, insufficient in addressing teachers' actual instructional needs.

Given these challenges, understanding teachers' needs through systematic and in-depth examination of their classroom practices and professional perceptions is crucial for designing effective support programs. The present study aims to determine the instructional needs of teachers working with individuals with special needs by analyzing both classroom observations and semi-structured interviews. By combining two complementary data sources, the research provides a holistic understanding of teachers' strengths, challenges, and expectations, offering a strong empirical basis for structuring future training programs.

### **Purpose and Significance**

The primary purpose of this study is to identify teachers' instructional needs by examining their real classroom practices, challenges they encounter during instruction, and professional development areas they prioritize. Unlike many previous studies that focus only on interview data or self-reports, this research integrates naturalistic observations carried out during daily lessons with in-depth interviews. This approach enables a more comprehensive understanding of teachers' pedagogical needs by capturing both observable instructional behaviors and teachers' subjective interpretations of their own practice. The study contributes to the literature by presenting a multi-layered analysis of instructional needs in special education settings and offers insights for designing practice-oriented support programs that align with teachers' actual classroom realities.

### **Method**

This research was designed as a --- qualitative study. The data were collected in a private special education institution located in an urban district in Türkiye. The participants consisted of nine teachers working with students with different disa-

bilities. To maintain confidentiality, each participant was assigned a code number. Two qualitative data collection techniques were used: (1) naturalistic observations and (2) semi-structured interviews.

Observations were conducted between September 23 and October 18, 2024, during different lessons such as daily life skills, concept teaching, music, privacy education, chess, and self-care skills. The researcher acted as a passive observer and recorded detailed field notes on instructional strategies, classroom management, teacher–student interactions, assessment behaviors, and the use of natural learning opportunities.

Semi-structured interviews were conducted between November 20 and December 25, 2024. Each interview lasted approximately 30–45 minutes and included open-ended questions addressing teachers’ instructional challenges, self-efficacy beliefs, training needs, material requirements, behavior management strategies, communication with families, and expectations regarding institutional support. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim.

The data obtained from both observations and interviews were analyzed using content analysis. Codes were created through iterative reading, grouped under themes and subthemes, and supported with direct quotations. To ensure reliability, a portion of the data was independently coded by a second coder, and discrepancies were resolved through discussion.

## **Findings**

The findings are presented in two parts: results from classroom observations and results from the semi-structured interviews.

### **Findings from Observations**

Observation data revealed several instructional needs, summarized under seven themes: instructional practices, material use, behavior management, communication and interaction, assessment, natural teaching opportunities, and individualization.

Many teachers demonstrated insufficient pre-instructional planning in their instructional processes. Lessons often lacked clearly defined objectives, structured role assignments, or step-by-step guidance. For example, during a drama activity in a daily life skills lesson, the teacher did not assign roles or provide clear instructions, resulting in some students remaining passive. In concept teaching lessons, both concrete and abstract opposing concepts were taught within the same session, which created cognitive overload for some students. These findings showed that teachers required support in planning lessons aligned with learners’ cognitive

levels, selecting appropriate content, and structuring activities systematically.

Teachers typically relied on limited and repetitive materials, such as videos and worksheets. Materials were seldom adapted to address students' sensory needs, attention levels, or motivation. For instance, in a concept teaching lesson, students watched a single video and then completed a simple coloring activity, without any tactile, visual, or interactive materials to enhance engagement. In privacy education lessons, the use of materials was inconsistent with instructional goals; completed student work was treated as disposable rather than instructional evidence. These findings highlighted teachers' need for training in developing, diversifying, and purposefully using materials.

Observation data revealed persistent challenges in managing student behavior. Teachers frequently responded with general verbal prompts such as "be quiet" rather than using systematic behavior management strategies. Stereotypic behaviors, attention shifts, and disruptive interactions were common, yet they often went unaddressed. Teachers lacked individualized behavior plans and appeared uncertain about how to reinforce desired behaviors or reduce problematic ones. These findings indicated a clear need for training in evidence-based behavior management, including reinforcement strategies, functional behavior assessment, and preventive classroom arrangements.

In several lessons, teachers used low, monotonous tones of voice, did not move around the classroom, and had limited individual interactions with students. These communication patterns negatively affected student engagement and understanding. In some cases, teachers had to repeat instructions because students struggled to hear or interpret them. The observations underscored the importance of professional development in effective communication techniques, such as expressive body language, clear verbal instructions, proximity control, and structured interaction.

Teachers rarely conducted systematic assessments at the end of lessons. They often engaged in general conversations with students instead of using structured assessment tools. Student performance, progress, or outcomes were not documented. This lack of assessment made it more difficult for teachers to track learning or adjust instruction. Findings demonstrated the need for training in formative assessment, data collection, performance monitoring, and documentation.

Teachers tended to rely on artificial or classroom-based activities instead of leveraging natural environments. For example, self-care lessons included videos on handwashing rather than actual practice at sinks. Real-life opportunities for teaching functional skills were often overlooked. These findings revealed teach-

hers' need for training in naturalistic teaching strategies, structuring ecological learning opportunities, and embedding instruction within daily routines.

Instruction was often uniform and not differentiated according to students' varying learning levels. Worksheets, instructional materials, and activities were the same for all students. Higher-performing students finished tasks quickly and became disengaged, while others struggled and received limited individualized support. These observations demonstrated a strong need for training in individualized instruction, differentiated materials, adaptive teaching methods, and goal-aligned task design.

### **Findings from Interviews**

Interview data revealed four main themes: challenges faced by teachers, perceptions of professional competence, training needs and skill development expectations, and institutional/technological support needs.

Teachers commonly struggled with behavior management, attention problems, and communication issues with families. Some teachers expressed difficulties in dealing with expectations that diverged from professional assessments. Others emphasized that behavior problems created barriers to maintaining instructional flow.

Teachers frequently reported feeling inadequate in areas such as individualized education program (IEP) development, assessment methods, and instructional strategies. However, they felt competent in providing emotional support and empathizing with students. Many teachers acknowledged that while they had theoretical knowledge, they lacked practical strategies to implement this knowledge effectively.

Teachers expressed a strong preference for hands-on, practice-based training rather than theoretical sessions. They specifically requested workshops, model demonstrations, real classroom videos, and opportunities to practice skills with guidance. They also emphasized the need for updated information on teaching methods, material design, and the use of technology in instruction.

Teachers noted that they required more instructional materials, access to technological tools, and institutional support for structured planning and collaborative work. Many described inconsistencies in instructional approaches among staff and expressed a desire for shared planning time, coordinated strategies, and administrative support.

This study revealed that teachers working with individuals with special needs have significant instructional and professional development needs, particularly in

the areas of behavior management, material development, differentiated instruction, formative assessment, communication strategies, and naturalistic teaching practices. Both observations and interviews demonstrated that teachers require sustained, practical, and context-based training programs to improve their instructional effectiveness.

The findings emphasize the importance of designing professional development programs that:

- are grounded in real classroom needs,
- integrate modeling, practice, and feedback,
- enhance teachers' capacity to individualize instruction,
- strengthen behavior management and assessment skills,
- promote collaboration among teachers and with families, and
- support the use of natural learning environments and diverse instructional materials.

These results may guide policymakers, school leaders, and professional development designers in creating comprehensive, ongoing, and field-based training programs. Strengthening teachers' competencies in these areas is expected to contribute to more effective instructional practices, improved student outcomes, and higher-quality educational environments for individuals with special needs.