

## Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Sürecinde Okul Yönetiminin Rolü ve Karşılaşılan Sorunlar: Yarı-Sistemantik Bir Derleme

Duygu DÖNMEZ<sup>1</sup>, Eda ÇİÇEK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> [Sorumlu yazar] Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, duygudonmez@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6396-5756

<sup>2</sup> Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, edacicek@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8847-2007

### ÖZET

Bu çalışma, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sürecinde okul yönetiminin rolünü ve bu süreçte karşılaşılan sorunları ulusal alanyazın temelinde bütüncül olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim alanyazınında BEP'e ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen ekseninde geliştiği, sürecin yönetsel boyutunun ise görece ihmal edildiği görülmektedir. Oysa BEP'in geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesi, okul yönetiminin koordinasyon, kaynak ve liderlik işlevleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu boşluktan hareketle araştırma, yarı-sistemantik derleme ve içerik analizi deseniyle yürütülmüştür. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ulaşılan ulusal çalışmalar taranmış, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan kırk çalışma içerik analizine tabi tutulmuş; veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kodlanarak güvenilirlik sağlanmıştır. İncelenen çalışmalar hem hakemli makaleleri hem de lisansüstü tezleri kapsamakta, nicel ve nitel desenleri bir arada barındırmaktadır. Analiz sonucunda bulgular iki ana tema altında toplanmıştır: yönetimin rolü ve karşılaşılan sorunlar. Yönetimin rolü temasında okul müdürünün yasal ve stratejik sorumluluğu, kaynak sağlama ve destekleyici liderlik, kurum iklimi ile iletişim ve idareci-öğretmen işbirliği öne çıkmaktadır. Karşılaşılan sorunlar teması ise yönetsel-bürokratik engelleri, nitelikli personel eksikliği ve alan dışı istihdamı, tanılama ve yönlendirme sorunlarını, BEP hazırlama ve uygulamadaki nitelik yetersizliklerini, fiziksel-materyal ve ekonomik koşulları ve aile katılımı ile sosyal kabule ilişkin güçlükleri kapsamaktadır. Bulgular, okul yönetiminin BEP sürecinde yasal olarak merkezî bir konumda bulunmasına karşın fiilî rolünün çoğu zaman sınırlı kaldığını ve sorumluluğun büyük ölçüde öğretmenlere devredildiğini ortaya koymaktadır. Sorunlar birbirinden bağımsız olmayıp, nitelikli insan kaynağı ve program niteliği krizini merkeze alan, birbirini besleyen yapısal bir bütün oluşturmaktadır. Çalışma, bu sorunların aşılmasında yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılmasını, alan uzmanı istihdamını güçlendiren politikaları, nitelik odaklı bir BEP anlayışını, iş birliği ve iletişim kültürünün kurumsallaştırılmasını ve mevzuatın uygulayıcı görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmesini önermektedir. Sonuç olarak okul yönetiminin liderlik tarzı ve insan kaynakları politikaları, BEP sürecinin niteliğini belirleyen en güçlü kaldıraç olarak değerlendirilmekte; bu durum, sürece edilgen bir uygulayıcı yerine yönetsel bir çerçeveden bakmanın gerekliliğine işaret etmektedir.

### ANAHTAR KELİMELER

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Okul yönetimi, Özel eğitim

## Giriş

Eğitim hakkı, bireyin sahip olduğu yeteneklerin en üst düzeyde geliştirilmesini güvence altına alan temel insan haklarından biridir ve bu hak, özel gereksinimli bireyleri de kapsayacak biçimde tanımlanmaktadır (UNESCO, 1994). 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesi ile birlikte uluslararası düzeyde benimsenen kapsayıcı eğitim anlayışı, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında, gereksinimlerine uygun destekler sağlanarak eğitim görmesini esas almıştır (UNESCO, 1994). Bu anlayışın eğitim sistemlerine yansımaları, ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları biçiminde somutlaşmıştır (Kargın, 2004). Alanyazın incelendiğinde, özel eğitim kurumlarındaki yönetsel süreçlerin ve öğretmen destek mekanizmalarının işleyişi sıklıkla personelden kaynaklanan kurumsal problemler bağlamında ele alınmaktadır (Öksüz, 2019; Tiryakioğlu, 2009). Özel

eğitim okul yöneticilerinin rolleri, liderlik davranışları ve yönetsel dinamikleri üzerine yapılan sistematik incelemeler, kurumsal etkililiğin sağlanmasında mevzuat ve yönetim politikalarının belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir (Taktak, 2024).

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin yalnızca fiziksel olarak genel eğitim ortamında bulunması değil; aynı zamanda bu ortamda gereksinim duyduğu eğitsel ve sosyal desteklere erişebilmesi anlamına gelir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Diken ve Batu, 2010). Bu açıdan kaynaştırmanın başarısı, öğrencinin bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan ve sistematik biçimde uygulanan bir plana bağlıdır. Bu planın temel aracı ise Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'dir (Kargın, 2007; Vuran, 2007). BEP, özel gereksinimli öğrencinin gelişim alanlarındaki performans düzeyini, ulaşılması hedeflenen amaçları, sunulacak eğitsel hizmetleri ve değerlendirme ölçütlerini içeren yazılı bir belgedir ve özel gereksinimli her öğrenci için hazırlanması yasal bir zorunluluktur (MEB, 2018). Kapsayıcı eğitim ortamlarında yürütülen BEP hazırlama ve uygulama süreçleri, eğitimcilerin görev yaptıkları okul kademelerine ve branşlarına göre farklılaşan boyutlarda seyretmektedir.

BEP, tek bir öğretmenin tek başına yürüttüğü bir görev değil; öğretmenler, rehber öğretmen, aile, ilgili uzmanlar ve okul yöneticilerinden oluşan bir ekibin ortak çalışmasını gerektiren bir süreçtir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009; Fiscus ve Mandell, 2002). Türkiye'de bu süreç, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği uyarınca okullarda kurulan BEP geliştirme birimleri aracılığıyla işletilmekte; söz konusu birimin başkanlığı okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısı tarafından üstlenilmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla okul yönetimi, BEP sürecinde yalnızca yasal sorumluluğu bulunan değil; aynı zamanda birimin oluşturulması, toplantıların yürütülmesi, eğitim ortamı ve materyallerinin düzenlenmesi, paydaşlar arası eşgüdümün sağlanması ve sürecin izlenip değerlendirilmesi gibi işlevlerden ötürü sürecin merkezinde konumlanan bir aktördür.

Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde BEP'in büyük ölçüde öğretmen ekseninde ele alındığı; hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin öne çıkarıldığı görülmektedir (Yılmaz ve Batu, 2016; Sadioğlu vd., 2012; Avcioğlu, 2011; Kuyumcu, 2011). Alanyazında, okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik algılarının karma yöntemli yaklaşımlarla incelendiği ve bu yeterliklerin kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Şahbaz ve Güder, 2022; Yüksel vd., 2020). Bununla birlikte, özel eğitim anaokullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, karşılaştıkları yapısal güçlükler ve kurumsal çevreye uyum süreçleri özel eğitim yönetiminin en dinamik sorun alanlarından birini oluşturmaktadır (Eser ve İnce, 2026). Öğretmenlerin yaşadığı bu deneyimsel güçlüklerin ve tükenmişlik sendromlarının makro düzeyde çözüme kavuşturulması, doğrudan kurum yöneticilerinin insan kaynakları politikalarında uygulayacakları destekleyici stratejilere bağlıdır (Taktak, 2024; Öksüz, 2019).

Bu boşluğa işaret eden sınırlı sayıdaki çalışma, yöneticilerin BEP sürecine ilişkin önemli güçlükler yaşadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin BEP hazırlanması ve uygulanmasının gerekliliğine inanmakla birlikte bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, daha önce konuya ilişkin bir eğitim almadıkları ve eğitim ihtiyacı duydukları; ayrıca BEP geliştirme birimlerinin çalışmalarının ancak kısmen amacına ulaştığı belirlenmiştir (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017). İnsan kaynağı yönetimi ve alan uzmanı eksikliği gibi yapısal sorunlar, yöneticilerin çözmesi gereken temel meselelerdir (Karadağ ve Karadağ, 2024; Demirtaş vd., 2016). Bu durum, BEP'in yönetsel bir sorumluluk olarak ele alınmasının ve okul yönetiminin bu süreçteki rolünün sistematik biçimde incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, BEP sürecine ilişkin çalışmaların büyük ölçüde nitel desende ve öğretmen ekseninde yürütüldüğü; sürecin yönetsel boyutunu, okul yönetiminin rolü ve karşılaşılan sorunlar açısından bütüncül biçimde ele alan bir derleme çalışmasının ise bulunmadığı görülmektedir. Var olan çalışmalar farklı kademe, kurum türü ve katılımcı gruplarına dağılmış durumdadır; bu dağınık bilgi birikiminin tek bir yönetsel çerçevede

sentezlenmesi gereksinimi açıktır. Belirli bir araştırma sorusu etrafında, farklı yöntem ve örneklerle yürütülmüş çalışmaların tematik olarak bütünleştirilmesine olanak tanıyan yarı-sistemik derleme yaklaşımı, tam da bu boşluğu gidermek için uygun bir yöntemsel zemin sunmaktadır.

Bu doğrultuda mevcut derlemenin amacı, BEP sürecinde okul yönetiminin rolünü ulusal alanyazın temelinde betimlemek ve bu süreçte karşılaşılan sorunları yönetsel bir çerçeveden ele almaktır. Çalışmada öncelikle BEP'in kavramsal ve yasal çerçevesi açıklanmakta; ardından okul yönetiminin BEP sürecindeki rol ve sorumlulukları ortaya konmakta; sonrasında bu süreçte karşılaşılan sorunlar temalar hâlinde tartışılmakta ve son olarak yönetsel çözüm önerilerine yer verilmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, alanyazında görece ihmal edilmiş olan BEP'in yönetsel boyutuna ilişkin bütüncül bir bakış sunması ve okul yöneticilerine yönelik uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BEP sürecinde okul yönetiminin (okul müdürü/yönetiminin) rolü ulusal alanyazında nasıl ele alınmaktadır?
2. BEP sürecinde okul yönetimi ve uygulayıcılar hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
3. Bu sorunların çözümüne ilişkin alanyazında öne çıkan öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, BEP sürecinde okul yönetiminin rolünü ve bu süreçte karşılaşılan sorunları ulusal alanyazın temelinde bütüncül olarak ortaya koymayı amaçlayan yarı-sistemik bir derleme çalışmasıdır. Belirli bir araştırma sorusu etrafında geniş ve görece dağınık bir alanyazını tematik olarak bütünleştirmeyi hedefleyen yarı-sistemik derleme yaklaşımı (Snyder, 2019), konunun özel eğitim ve eğitim yönetimi alanlarına yayılması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada veriler, var olan yazılı materyallerin sistemik biçimde incelenmesine dayanan doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Bowen, 2009). Çalışma herhangi bir nicel veri toplama aracı veya saha uygulaması içermemekte; mevcut alanyazının taranması, seçilmesi, çözümlenmesi ve tematik olarak yeniden yapılandırılması yoluyla yürütülmektedir (Karasar, 2020).

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri kaynağını, BEP ve okul yönetimi konularını farklı yönleriyle ele alan ulusal hakemli makaleler ve lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Taramalar sonucunda başlangıçta ulaşılan 58 çalışmalık aday havuz, belirlenen ölçütler çerçevesinde eleme sürecine tabi tutulmuştur. İlgili kaynaklara erişmek amacıyla DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Tarama sürecinde “bireyselleştirilmiş eğitim programı”, “BEP”, “okul yönetimi”, “okul yöneticisi”, “okul müdürü”, “özel eğitim” ve “kaynaştırma” anahtar sözcükleri tek tek ve birbirleriyle ilişkilendirilerek kullanılmıştır.

Veri tabanı taramasına ek olarak, doğrudan konuyla ilişkili çekirdek çalışmaların atıf aldığı yayınların izlenmesine dayanan ileri atıf takibi tekniğinden yararlanılmıştır. Böylece anahtar sözcük taramasında doğrudan yakalanmayan, ancak çekirdek çalışmalara atıf yapan ilgili kaynaklara da ulaşılmıştır.

### Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

İncelemeye alınacak kaynakların belirlenmesinde şu ölçütler esas alınmıştır: (a) çalışmanın BEP süreci ve/veya bu süreçte okul yönetiminin rolü ve karşılaşılan sorunlarla doğrudan ilişkili olması, (b) tam metnine erişilebilmesi, (c) yayımlanmış olması ve (d) hakemli makale veya lisansüstü tez niteliği taşıması. Alanyazının tarihsel gelişimini izleyebilmek amacıyla 2000–2025 yılları arasında yayımlanan kaynaklar kapsama alınmış; güncel eğilimleri yansıtmak için

son yıllardaki çalışmalara öncelik verilmiştir. BEP sürecini ya da okul yönetiminin rolünü doğrudan incelemeyip konuya yalnızca yan bir değinmeyle yer veren ve bu konuda kodlanabilir hiçbir bulgu ya da kavramsal katkı içermeyen çalışmalar inceleme dışında tutulmuştur. Lisansüstü tezlerin kapsama alınması, konunun ulusal alanyazınında makale sayısının sınırlı olması nedeniyle bilinçli bir tercih olarak benimsenmiştir.

### **Çalışmaların Seçimi**

Kaynakların belirlenmesi ve seçilmesi, sistematik derlemelerde kullanılan eleme akışı mantığına uygun olarak raporlanmıştır (Page vd., 2021). Süreç dört aşamada yürütülmüştür: (1) veri tabanı taraması ve atıf takibiyle ulaşılan kayıtların tanımlanması, (2) yinelenen kayıtların çıkarılması (tekilleştirme), (3) başlık ve özet düzeyinde tarama ile konu dışı kayıtların elenmesi ve (4) tam metin değerlendirmesi sonucunda dâhil etme ölçütlerini karşılayan 58 çalışmanın belirlenmesi. Bu 58 çalışmadan 40'ı temel analiz korpusunu, 18'i ise tartışmayı destekleyen ikincil kaynakları oluşturmuştur. Tekilleştirme aşamasında, aynı araştırmanın hem lisansüstü tez hem de ondan üretilmiş makale biçiminde havuzda yer aldığı durumlarda, çifte sayımı önlemek amacıyla yalnızca bir yayın analize alınmış; her iki biçimin de bulunduğu durumlarda yayımlanmış makale tercih edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Yayınların Tematik ve Metodolojik Analizi

Yazar(lar) / Yıl	Çalışma Alanı	Yöntem	Katılımcılar	Okul Türü	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Selvi (2016)	Yönetmel Sorunlar	Karma	Nicel 585 (481 öğretmen, 104 yönetici); nitel 50 öğretmen, 6 yönetici, 33 veli	Özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezleri	Özel eğitim kurumlarında yönetmel sorun analizi	Profesyonel yönetim ve denetim eksikliği, nesnel performans ölçütlerinin bulunmaması ve fiziksel koşulların standart altı olması saptanmıştır.
Görgülü (2016)	Yönetici Yeterliliği	Nicel	252 öğretmen	Özel eğitim kurumları	Yöneticilerin okulu yönetme yeterlik düzeyleri	Yöneticiler, okulu yönetme yeterlikleri bakımından öğretmenlerce büyük ölçüde yeterli görülmektedir.
Yılmaz (2015)	Liderlik	Nicel	211 öğretmen	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	Müdürlerin liderlik davranışları ve öğretmen algısı	En belirgin yönetmel özellik üretim odaklıdır; bu algı mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır.
İmert (2019)	İletişim ve Etik Liderlik	Nicel	201 öğretmen (geçerli ölçek)	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	Yöneticilerin iletişim ve etik liderlik ilişkisi	Etik liderlik ile iletişim düzeyi arasında pozitif, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
Boyras (2018)	Liderlik ve İklim	Nicel	292 öğretmen	Özel eğitim okulları	Liderlik stillerinin okul iklimine etkisi	Dönüşümcü liderlik destek kültürü ve samimiyet iklimini pozitif yordarken bürokratik kültürü artırmaktadır.
Bakioğlu ve Yıldız (2022)	Örgütsel Adalet	Nicel	364 yönetici ve öğretmen	Özel eğitim kurumları (RAM, özel eğitim okulları)	Adalet algısı, motivasyon ve iş doyumunu	Örgütsel adalet algısı, iş motivasyonu aracılığıyla iş doyumunu pozitif yönde yordamaktadır.
Berk ve Açar (2024)	BEP Kalitesi	Nicel	850 BEP belgesi (100 ÖERM)	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	BEP amaçlarının öğretimsel ve yapısal kalitesi	BEP'lerin genel kalitesi düşüktür; amaç sayısı niteliği artırmamakta, en düşük kalite OSB grubunda görülmektedir.
Karadağ ve Karadağ (2024)	İnsan Kaynağı	Nitel	15 kurum yöneticisi	Özel özel eğitim kurumu ve rehabilitasyon merkezleri	İstihdam politikaları ve alan uzmanı eksikliği	Alan uzmanı öğretmen eksikliği nedeniyle alan dışı/sertifikalı personel istihdamı zorunlu hâle gelmektedir.
Tümkiye (2024)	Örgütsel Bağlılık	Nicel	224 özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim kurumları	Bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki bağ	İşten ayrılma niyeti bekâr, alan dışı, az kıdemli ve yoğun iş yüklü öğretmenlerde yüksek; örgütsel bağlılık bu niyeti azaltmaktadır.

Yazar(lar) / Yıl	Çalışma Alanı	Yöntem	Katılımcılar	Okul Türü	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Acar ve Erol (2026)	Kapsayıcı Eğitim	Nitel	56 özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim okulu/sınıfı	Öğrencilerin okullardaki sosyal kabul sorunları	Öğrenciler akran dışlaması, zorbalık ve sosyal kabul güçlüğü yaşamakta; davranış problemleri ile dil/öz bakım eksiklikleri izolasyonu artırmaktadır.
Okcu (2025)	Planlama Becerisi	Nitel	40 öğretmen adayı	Üniversite (öğretmen yetiştirme)	Öğretmen adaylarının öğretim planlama gelişimi	Öğretmen adaylarının planlama, uyarılma ve değerlendirme bilgisi yüzeysel, kuramsal ve uygulama becerisinden yoksundur.
Yıldırım Parlak (2026)	Müfredat/Eğitim	Nitel	14 öğretmen adayı	Üniversite (öğretmen yetiştirme)	Maarif modelinin kapsayıcı eğitime yansımaları	TYMM yaklaşımları kuramsal düzeyde olumlu bulunmakta, ancak sınıf içi uygulamaya ilişkin ciddi beceri eksikliği ve kaygı yaşanmaktadır.
Kocaman (2015)	Yönetmel Sorunlar	Nitel	28 yönetici	Özel eğitim okulları	Yönetmel süreçlerde bürokratik engeller	Tüm yöneticiler bürokratik işleyiş, personel ve iletişim alanlarında sorun yaşamakta; e-okul uyumsuzluğu ve çelişen yönetmelikler öne çıkmaktadır.
Demirtaş vd. (2016)	Yönetmel Sorunlar	Nitel	26 yönetici	Özel eğitim okulları	Özel eğitim okullarının yönetimsel sorunları	Stajyer görevlendirme, e-okul uyumsuzluğu, işletme yükü, RAM kaynaklı yanlış yönlendirme ve denetim eksikliği başlıca yönetmel sorunlardır.
Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan (2019)	BEP Süreçleri	Nitel	36 yönetici (20 resmi okul)	Genel eğitim (resmi okullar)	Yöneticilerin BEP sürecindeki rolü	Yöneticiler BEP'in gerekliliğine inanmakta ancak bilgileri kısmen yeterli; BEP birimleri kurulsa da çalışmaları kısmen amacına ulaşmaktadır.
Taktak (2024)	Sistemati Derleme	Derleme	41 lisansüstü tez (doküman)	—	Yöneticilerin rolü ve dinamikleri	İncelenen tezlerde liderlik, mesleki yeterlik, yönetmel sorunlar, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve mevzuat temaları öne çıkmaktadır.

Yazar(lar) / Yıl	Çalışma Alanı	Yöntem	Katılımcılar	Okul Türü	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Kuyumcu (2011)	BEP Sorunları	Nitel	15 öğretmen	İlköğretim (kaynaştırma)	BEP sürecinde yaşanan sorunlar	BEP birimi çoğunlukla kurulmamakta; geliştirme/uygulama fiilen sınıf ve rehber öğretmenlere kalmakta, aile katılımı düşüktür.
Arslan Armutcu vd. (2024)	BEP Süreçleri	Nitel	14 öğretmen (5 ÖERM)	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	Öğretmenlerin BEP sürecine ilişkin görüşleri	Öğretmenlerin çoğu BEP'te aktif rol almayıp hazır program kullanmakta; müdür amaç belirlemede etkin, hatta süreci doğrudan yürütmektedir.
Aslan ve Kılıç (2022)	Tanılama Sorunları	Nitel	32 katılımcı (11 okul müdürü, 21 sınıf öğretmeni)	Genel eğitim okulları (kaynaştırma)	Özel eğitim öğrenci tespitindeki problemler	RAM'da uzman yetersizliği ve hatalı tanılama görülmekte; bakanlık politikası yetersiz, aile direnci ve öğretmen kabulsüzlüğü öne çıkmaktadır.
Avcioğlu (2011)	BEP Hazırlama	Nitel	12 zihin engelliler sınıf öğretmeni	Özel eğitim (zihin engelliler sınıfı)	Sınıf öğretmenlerinin BEP görüşleri	Öğretmenlerin BEP'i öğrenme yaşantıları farklı, değerlendirme bilgileri yetersizdir ve ailelerle çok az görüşmektedir.
Yılmaz ve Batu (2016)	Kaynaştırma	Nitel	17 öğretmen (farklı branş)	İlkokul (kaynaştırma)	Branş öğretmenlerinin kaynaştırma görüşleri	Farklı branş ilkokul öğretmenlerinin BEP, mevzuat ve kaynaştırma konularındaki görüşleri sınırlıdır.
Metin ve Metin (2025)	BEP Uygulama	Nitel	14 özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim okulu	Alan değişikliği yapan öğretmenlerin BEP görüşleri	Alan değişikliğiyle geçen öğretmenler BEP hazırlama ve uygulamada güçlük yaşamaktadır.
Tabak (2021)	İdareci-Öğretmen İletişimi	Nitel	9 okul idarecisi, 11 öğretmen	Özel eğitim programı uygulanan okullar	İdareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşler	İdareci ve öğretmenler iş birliğinin yararı konusunda hemfikirdir; geliştirilmesinde iletişimin önemi vurgulanmaktadır.
Himmetoğlu vd. (2022)	Yöneticinin Rolü	Nitel	8 öğretmen	Özel eğitim okulu	Sorun çözümünde yöneticinin rolü	Müdür rolleri kaynak sağlama, öğretmeni destekleme ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutlarında toplanmaktadır.

Yazar(lar) / Yıl	Çalışma Alanı	Yöntem	Katılımcılar	Okul Türü	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Öksüz (2019)	Personel Sorunları	Nitel	16 yönetici (6 müdür, 10 müdür yardımcısı)	Resmi özel eğitim kurumları	Personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri	Personel sorunları sorumluluk eksikliği, yardımcı personel, görev paylaşımı ve stajyer uyumu çevresindedir; temel strateji sürekli iletişimdir.
Kargın vd. (2003)	Kaynaştırma	Nicel	2566 kişi (907 öğretmen, 519 yönetici, 1140 anne-baba)	Genel eğitim okulları (kaynaştırma)	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler	Sınıf büyüklüğü, materyal ve destek hizmetleri sınırlıdır; öğretmenler yeterli eğitim almamıştır.
Yavuz (2026)	Sınıf İçi Sorunlar	Nitel	22 özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim sınıfı/okulu	Özel eğitim sınıflarında yaşanan sorunlar	Materyal eksikliği, davranış sorunları, hatalı tanılama raporları, aile iletişimi ve sınıf içi düzey farklılıkları başlıca sorunlardır.
Işık ve Seymen (2023)	Öğretmen Sorunları	Nitel	18 özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim uygulama okulu	Özel eğitim öğretmenlerinin sorun analizi	Öğretmenler fiziksel ortam, materyal ve destek yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır.
Gönen vd. (2024)	Güçlük Analizi	Nitel	29 öğretmen	Özel eğitim anaokulu (okul öncesi)	Özel eğitim anaokullarında yaşanan güçlükler	Anaokulu öğretmenleri materyal, uzman desteği ve oryantasyon eksikliği gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır.
Uzun (2009)	Kaynaştırma/ Müdür	Nitel	17 ilköğretim okulu müdürü	İlköğretim (kaynaştırma)	Kaynaştırmada okul müdürünün rolü	Müdürler uygulamayı yararlı bulsa da sorumluluğu rehber öğretmenden beklemekte; sorunların çoğu ailelerle ilişkilidir.
Katitaş (2019)	Müdür Roller	Karma	Nicel 490 öğretmen; nitel 30 öğretmen, 12 veli	İlkokul ve özel eğitim okulu	Eğitim hakkının sağlanmasında müdürün rolü	Öğretmenler müdürü destekleme boyutunda örgütlemeye kıyasla daha yeterli görmekte; veli görüşleri yerleştirme ortamına göre farklılaşmaktadır.
Tiryakioğlu (2009)	RAM Sorunları	Nitel	110 RAM müdürü	Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	RAM müdürlerinin sorun algısı	Norm kadro yetersizliği ve hizmet içi eğitim eksikliği öne çıkan sorunlardır.

Yazar(lar) / Yıl	Çalışma Alanı	Yöntem	Katılımcılar	Okul Türü	Araştırmanın Amacı	Temel Bulgular
Eser ve İnce (2026)	Mesleki Deneyim	Nitel	19 öğretmen	Özel eğitim kurumu	Öğretmenlerin güçlük ve uyum deneyimleri	Öğretmenler akademik ve rehberlik rollerini birlikte üstlenmekte; rolün yoğunluğu motivasyon kaybı ve tükenmişliğe yol açmaktadır.
Gün vd. (2023)	Eğilim Analizi	Derleme	64 yayın (38 makale, 26 tez) — doküman	—	BEP ile ilgili çalışmaların içerik analizi	BEP çalışmaları ağırlıklı niteldir; en çok katılımcıların bilgi eksikliğine odaklanılmış, öneriler de bu eksikliğe yöneliktir.
Tike-Bafra ve Kargın (2009)	BEP Tutumları	Nicel	201 katılımcı (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, RAM personeli)	İlkokul ve RAM	BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumlar	Tutum ve güçlükler görev türü, kurum ve önceki hizmet içi eğitime katılıma göre farklılaşmaktadır.
Toprak ve Çolak (2024)	BEP Deneyimleri	Nitel	30 katılımcı (9 aile, 20 öğretmen, 1 yönetici)	Ortaokul (BEP ekibi)	BEP sürecine ilişkin ekip deneyimleri	Ailelerin BEP sürecine katılması gerektiği, ancak bunun belirli koşullara bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Şahbaz ve Güder (2022)	BEP Yeterlik	Nicel	155 sınıf öğretmeni	İlkokul (kaynaştırma)	Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik algıları	Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik algıları kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkilidir.
Yüksel vd. (2020)	BEP Yeterlik	Karma	Nicel 193; nitel 11 okul öncesi öğretmeni	Anaokulu (resmi)	Okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterlikleri	Okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterlikleri kurumsal destekle ilişkili bulunmuştur.
Yılmaz-Bolat ve Ata (2017)	Kaynaştırma	Nitel	12 okul müdürü	Anaokulu (kaynaştırma)	Yöneticilerin kaynaştırma eğitimi görüşleri	Kaynaştırma öğrencisi öğretmen, öğrenci ve aileler tarafından yeterince sosyal kabul görmemektedir.
Öztürk ve Eratay (2010)	BEP Görüşleri	Nitel	9 öğretmen	Eğitim uygulama okulu	Zihin engelli öğrencilerin BEP görüşleri	Orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri BEP'i yararlı bulmakla birlikte hazırlama bilgileri yetersizdir.

## Verilerin Analizi

Belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmalar içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu kapsamda, 58 çalışmalık havuzdan 40 temel çalışma metodolojik özellikleri, örneklem yapıları ve tematik odakları dikkate alınarak bir sentez matrisinde kodlanmış; havuzda kalan 18 çalışma ise literatür tartışmasını desteklemek amacıyla ikincil kaynak olarak konumlandırılmıştır. Bir çalışmanın temel korpusa mı yoksa ikincil kaynak grubuna mı dâhil edileceği rastgele değil, yönetimin rolü ve karşılaşılan sorunlar olmak üzere iki analitik eksene ilişkin doğrudan kodlanabilir bulgu içerip içermemesine göre belirlenmiştir; konuyla yalnızca kavramsal ya da bağlamsal düzeyde ilişkili olup doğrudan kodlanabilir bulgu sunmayan çalışmalar ikincil kaynak olarak ele alınmıştır. Kaynaklar tekrarlı biçimde okunmuş; BEP sürecinde okul yönetiminin üstlendiği rollere ve karşılaşılan sorunlara ilişkin ifadeler kodlanmış ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla çalışmalar, her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; kodlayıcılar arasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları tam uzlaşa sağlanana kadar tartışılarak giderilmiştir. Bu çalışmada, sayısal bir kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplamak yerine, bağımsız kodlamaların ardından görüş ayrılıklarının sistematik biçimde tartışılıp ortak bir koda ulaşılmasına dayanan uzlaşa dayalı güvenilirlik yaklaşımı benimsenmiştir; bu yaklaşımda güvenilirlik, sabit bir yüzdeyle değil, kodlayıcıların anlaşmazlıkları müzakere ederek uzlaşa varması yoluyla sağlanır (Campbell vd., 2013). Analiz, bu uzlaşa temelinde sonlandırılmıştır. BEP konulu çalışmaların eğilim çözümlenmeleri (Gün vd., 2023), bu derlemede sürecin yönetsel boyutunun ayrı bir tema olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

## Bulgular

Bu bölümde, incelemeye dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulgular iki ana eksen çerçevesinde sunulmuştur: (a) özel eğitim ve kaynaştırma süreçlerinde ve özellikle BEP bağlamında okul yönetiminin/okul yöneticisinin rolü ve (b) bu süreçlerde karşılaşılan sorunlar. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu nitel desende (yarı yapılandırılmış görüşme, olgubilim, durum çalışması) yürütülmüş; sınırlı sayıda çalışma nicel ya da karma yöntem kullanmıştır. Katılımcı grupları öğretmenler, okul yöneticileri (müdür/müdür yardımcısı), Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) personeli ve veliler arasında değişmektedir. Bulguların içerik analizi yoluyla ulaşılan tematik yapısı; iki ana tema ve bu temalar altında toplanan toplam alt temalar çerçevesinde özetlenmiştir.

### 1. Özel Eğitim ve BEP Süreçlerinde Yönetimin Rolü

Yönetimin rolü ekseninde elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticisinin BEP sürecindeki konumunun dört birbirini tamamlayan boyutta belirginleştiği görülmektedir: yasal-stratejik konum, destekleyici-kolaylaştırıcı işlevler, BEP sürecindeki fiilî rol ve sorumluluk dağılımı ile idareci-öğretmen iş birliği. Aşağıda her boyut, önce incelenen çalışmaların ortaklaştığı genel görünümle, ardından bu görünümü destekleyen ya da ona karşıt olan tekil bulgularla birlikte sunulmaktadır.

#### 1.1. Okul Yöneticisinin Yasal ve Stratejik Konumu

Bu derlemenin bulguları, okul müdürünün özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde stratejik ve yasal olarak sorumlu konumda olduğu yönünde tutarlı bir genel görünüm ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmaların ortak vurgusu, BEP biriminin ve ilgili kurulların oluşturulması ile işletilmesinin doğrudan müdürün sorumluluk alanında yer aldığıdır. Nitekim özel gereksinimli bireylere hizmet veren her tür ve kademedeki okulun yetkili ve sorumlusunun okul müdürü olduğu, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) 49. maddesine dayandırılarak ortaya konmaktadır (Yazıcıoğlu, 2020). Bununla birlikte aynı çalışma, müdürlerin yasal düzenlemeleri genel olarak yeterli bulduğunu, ancak asıl güçlüğün bu düzenlemelerin uygulanmasında yaşandığını göstermektedir (Yazıcıoğlu, 2020). Dolayısıyla bulgular, sorunun yetkinin tanımsızlığından değil, tanımlı yetkinin sahaya aktarılmasındaki boşluktan kaynaklandığına işaret etmektedir.

Bu yasal konunun işlevsel hâle gelmesi, kurumların yönetsel eylemlerini amacına uygun bir işlerle yürütmesine ve etkili bir denetim mekanizması işletmesine bağlıdır. Olumlu yöndeki bulgular, öğretmen değerlendirmelerine dayalı çözümlenmelerde yöneticilerin okulu yönetme yeterliklerinin büyük ölçüde yeterli görüldüğünü göstermektedir (Görgülü, 2016); benzer biçimde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde müdürün merkezin yönetiminden ve eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olduğu yasal olarak hükme bağlanmıştır. Ancak yöneticilerin bu yönetsel yeterliğe ilişkin olumlu algı tablosu, ilerleyen temalarda görüleceği üzere sorumluluğun fiilî olarak öğretmenlere devri ve BEP'in niteliğine ilişkin sorunlarla gerilim içindedir; başka bir deyişle, yasal yetkinin merkezîliği tek başına sürecin niteliğini güvence altına almamaktadır.

## 1.2. Yöneticinin Destekleyici ve Kolaylaştırıcı Roller

Bulgular bütününde öne çıkan ikinci genel görünüm, yöneticinin rolünün yasal sorumlulukla sınırlı olmadığı; kaynak sağlama, öğretmeni destekleme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi destekleyici-kolaylaştırıcı işlevleri de kapsadığıdır (Himmetoğlu vd., 2022). YÖK Tez veri tabanındaki 41 lisansüstü tezi çözümlen derlemede de liderlik davranışları, mesleki yeterlik, yönetsel sorunlar, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve mevzuat temalarının öne çıkması, bu destekleyici rolün alanyazında tutarlı biçimde vurgulandığını göstermektedir (Taktak, 2024). Bu olumlu görünüm tek tip değildir: öğretmenler müdürleri özel eğitim/kaynaştırma programını örgütlenme boyutuna kıyasla destekleme boyutunda daha yeterli görmekte; ancak müdürün becerilerine ilişkin veli görüşleri çocuğun yerleştirildiği ortama (özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma sınıfı) göre farklılaşmaktadır (Katitaş, 2019). Benzer biçimde, yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının tüm paydaşlara örnek oluşturmasının uygulamanın başarısını artırabileceği vurgulanmaktadır (Uzun, 2009).

Bu destekleyici işlevlerin kurumsal düzeydeki yansımaları, yöneticilerin sergilediği liderlik biçiminin okul iklimini ve kültürünü doğrudan yordamasında görülmektedir. Dönüşümcü liderlik stiline okullardaki destek kültürünü ve samimiyet iklimini güçlü ve pozitif yönde yordadığı (Boyras, 2018); etik liderlik uygulamaları ile yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim düzeyi arasında ise pozitif, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunduğu rapor edilmektedir (İmert, 2019). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yöneticinin destekleyici ve etik davranışlarının öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesini ve mesleki performanslarını artırmalarını kolaylaştıran temel bir kurumsal dinamik olduğu görülmektedir; dolayısıyla destekleyici rol, bireysel bir tutum olmanın ötesinde okulun iklimini biçimlendiren yapısal bir işlev taşımaktadır.

## 1.3. BEP Sürecinde Yöneticinin Rolü ve Sorumluluğun Devri

BEP sürecine özgü bulguların ortaklaştığı genel görünüm iki yönlüdür: yöneticilerin çoğunluğu BEP çalışmalarının gerekliliğine inanmakta, ancak konuya ilişkin bilgilerinin yalnızca kısmen yeterli olduğunu, daha önce bu alanda eğitim almadıklarını ve eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir; buna karşın okulların büyük çoğunluğunda BEP geliştirme biriminin kurulmuş olması olumlu bir tablo sunmaktadır (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019). Bu olumlu çerçeveye gerilim içindeki en dikkat çekici örüntü, sorumluluğun yöneticiden fiilî uygulayıcılara kaymasıdır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı BEP geliştirme sürecinde aktif rollerinin bulunmadığını ve hazır programlar kullandıklarını ifade ederken, kurum müdürlerinin amaç belirlemede neredeyse öğretmenler kadar etkin olduğu, hatta zaman zaman süreci doğrudan yürüttüğü görülmektedir (Arslan Armutcu vd., 2024); yani müdür bir yandan sürecin dışına itilmekte, bir yandan da aşırı merkezîleşebilmektedir. Kaynaştırma bağlamında müdürlerin uygulamayı yararlı bulmakla birlikte sorumluluğun büyük bölümünü rehber öğretmenlerden bekledikleri (Uzun, 2009); birçok okulda BEP biriminin oluşturulmadığı ve geliştirme-uygulama görevinin fiilen sınıf ve rehber öğretmenlere kaldığı (performans değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinin, amaç yazmayı ise rehber öğretmenlerin üstlendiği) saptanmıştır (Kuyumcu, 2011). Bu bulgular, resmî yetki ile fiilî uygulama arasındaki kopukluğun BEP sürecinin en belirgin yönetsel sorunu olduğunu göstermektedir.

Bu rol dağılımının arka planında, yöneticilerin benimsediği yönetsel yönelim yer almaktadır. Öğretmen algılarına göre müdürlerin en belirgin yönetsel özelliği üretim odaklı çalışmadır

(Yılmaz, 2015); bu algı mesleki kıdeme göre farklılaşmakta, kıdemi yüksek öğretmenler yöneticilerini daha fazla üretim odaklı algılamakta, kurumdaki çalışma süresi daha uzun olan personel değişim odaklı algıya yönelmektedir. Dönüşümcü liderliğin okuldaki başarı ve görev kültürünü pozitif yönde yordaması (Boyras, 2018) olumlu bir bulgu olmakla birlikte, baskın üretim-çıktı yöneliminin BEP'e yansımaları iki yönlüdür: prosedürel tamamlanma ve hedeflerin takibi güçlenirken, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre müdahalelerin bireyselleştirilmesi ve BEP amaçlarının niteliksel kalitesi tek başına bu yönelimle güvence altına alınamamaktadır. Böylece üretim odaklı yönetsel kültür, niceliksel tamamlamayı kolaylaştırırken niteliksel bireyselleştirme açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

#### 1.4. İdareci-Öğretmen İş Birliği

İdareci-öğretmen iş birliği boyutunda bulguların ortaklaştığı genel görünüm, bu iş birliğinin sürecin işleyişinde belirleyici olduğu ve tarafların onun yararı konusunda büyük ölçüde hemfikir bulunduğuudur. Hem idareciler hem öğretmenler güçlü iş birliğinin sağlayacağı yararlar konusunda benzer görüşler taşımakta ve bu iş birliğinin geliştirilmesinde özellikle iletişimin önemini vurgulamaktadır (Tabak, 2021). Nitekim yöneticilerin personel kaynaklı sorunları çözmeye başvurdukları temel stratejinin de öğretmenler ve diğer çalışanlarla sürekli iletişim hâlinde olmak olduğu görülmektedir (Öksüz, 2019); bu yönüyle iletişim, hem iş birliğinin hem de sorun çözümünün ortak zemini olarak öne çıkmaktadır.

İş birliğinin kurumsal bir kimliğe dönüşmesinde belirleyici olan ikinci etken, yöneticilerin iletişim biçimi ile adalet algısıdır. Yöneticilerin iletişim düzeyi alt boyutları (bilgilendirme, hedef belirleme, birincil ilişkiler, geri bildirim ve eleştirel iletişim) ile etik liderlik boyutları arasında güçlü bağlar bulunmakta (İmert, 2019); öğretmenlerin örgütsel adalet algısı iş motivasyonunu, iş motivasyonu da iş doyumunu pozitif yönde yordayan bir aracılık ilişkisi rapor edilmektedir (Bakioğlu ve Yıldız, 2022). Bu bulgular bir araya getirildiğinde, yöneticilerin adil ve şeffaf bir okul ortamı yaratmasının öğretmen motivasyonunu yükselttiği ve bu motivasyon aracılığıyla iş doyumunu dolaylı olarak artırdığı bir döngü ortaya çıkmaktadır; dolayısıyla iş birliğinin niteliği, büyük ölçüde yöneticinin adalet ve iletişim pratiklerine bağlıdır.

## 2. Özel Eğitim Yönetiminde ve BEP Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan sorunlar ekseninde incelenen çalışmaların ortaklaştığı genel tablo, güçlüklerin tek bir düzeyde değil; yönetsel-bürokratik, personel kaynaklı, mevzuat ve tanılama-yönlendirme, BEP'in bilgi-beceri ve nitelik boyutu, fiziksel-ekonomik koşullar ile aile ve sosyal kabul olmak üzere birbiriyle ilişkili altı alana yayıldığıdır. Bu alanlar bağımsız değil, çoğu zaman birbirini besleyen bir sorun zinciri biçiminde ortaya çıkmaktadır.

### 2.1. Yönetsel ve Bürokratik Sorunlar

Yönetsel-bürokratik sorunlara ilişkin genel görünüm, özel eğitim okulu yöneticilerinin neredeyse tamamının çeşitli yönetsel güçlükler yaşadığı ve bu güçlüklerin bürokratik işleyiş, personel, kurumlar arası iletişim ve ailelerle iletişim alanlarında yoğunlaştığıdır (Kocaman, 2015). Bürokratik sorunların başında e-okul sisteminin özel eğitim ihtiyaçları gözetenmeden tasarlanmış olması, ilgili yönetmeliklerin birbiriyle çelişen ya da belirsiz hükümler içermesi ve üst birimlerdeki sık kadro değişiklikleri nedeniyle muhatap bulmada yaşanan güçlükler gelmektedir (Kocaman, 2015). Farklı illerde 26 özel eğitim okulu yöneticisiyle yürütülen çalışma da benzer bir tablo ortaya koymakta; stajyerliği kalkmamış öğretmenlere müstakil sınıf verilmesi, kısa süreli kurslarla öğretmen görevlendirilmesi, dönem ortasında gelen öğrencilerde yaşanan güçlükler, e-okul modülünün uyumsuzluğu, satın alma-ihale gibi işletme işlerinin yoğunluğu, RAM'a baskı yapan velilerin uygun olmayan öğrencileri yönlendirebilmesi ve alan uzmanı denetçilerle denetim yapılmaması başlıca sorunlar olarak sıralanmaktadır (Demirtaş vd., 2016). Aynı çalışmada bu sorunların personel, öğrenci, öğretim, eğitim hizmetleri ve okul işletmesi alanlarına yayıldığı; yani tek bir kaynaktan değil, yönetimin tüm alt sistemlerinden beslendiği gösterilmektedir (Demirtaş vd., 2016).

Bu sorunların ardındaki yapısal etken, kurumların profesyonel bir yönetim anlayışından uzak olması ve özel eğitim uygulamalarının yeterince denetlenmemesidir (Selvi, 2016). Öğretmen

değerlendirme ve performans takibinde nesnel, standartlaştırılmış ölçütlerin bulunmaması yönetsel süreçleri zorlaştıran bürokratik bir bariyer oluşturmakta; performansın şeffaf ve hesap verebilir kriterlerle değerlendirilememesi ödüllendirme ve yükseltme süreçlerini adalet zemininden uzaklaştırabilmektedir (Selvi, 2016). Bu tabloyu karmaşıklaştıran bir gerilim, liderlik stili ile bürokratik kültür arasındaki ilişkide görülmektedir: dönüşümcü liderliğin bürokratik okul kültürünü artırdığı, buna karşılık serbest bırakıcı ve sürdürümcü stillerin bürokratik yapıyı azalttığı bildirilmektedir (Boyras, 2018). Bu bulgu, özel eğitim okullarında yenilikçi yaklaşımların hayata geçirilmesinde yasal-rasyonel bürokratik kurallar ile liderlik esnekliği arasında ciddi bir yönetsel gerilimin yaşandığına işaret etmektedir.

## 2.2. Personel Kaynaklı Sorunlar

Personel kaynaklı sorunlara ilişkin genel görünüm, yöneticilerin neredeyse tamamının bu alanda sorun yaşadığı (Kocaman, 2015) ve sorunların belirli örüntülerde toplandığıdır. Bu sorunlar; öğretmenlerin sorumluluk bilincindeki eksiklik, yardımcı hizmetli ve şoför gibi personelin görev ve iletişimindeki yetersizlik, yöneticiler arası görev paylaşımına ilişkin anlaşmazlıklar ve stajyerlerin kurum kurallarına uyumunda yaşanan güçlükler biçiminde sıralanmaktadır (Öksüz, 2019). RAM bağlamında ise norm kadro personel sayısının yetersizliği ve hizmet içi eğitim eksikliği öne çıkmaktadır (Tiryakioğlu, 2009).

Bu örüntü içinde en kronik ve operasyonel sorun, alan uzmanı (özel eğitim lisans mezunu) öğretmen eksikliğidir. Yöneticiler nitelikli özel eğitim öğretmeni istihdam etmekte ciddi güçlük yaşadıklarını ve bu açığı kapatmak için farklı branşlardan sertifikalı personele yönelmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir (Karadağ ve Karadağ, 2024). Bu niteliksel yetersizliğe, öğretmenlerin dönem ortasında atanma, askerlik, evlilik gibi gerekçelerle aniden işi bırakması eklendiğinde, eğitim-öğretim sürecinin sürekliliği ve kalitesi doğrudan sekteye uğramaktadır.

Personel sorununun niteliksel boyutu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine odaklanan çalışmalarda belirginleşmektedir. Öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve temel becerilerdeki eksiklikleri öğretmenlerin aynı anda akademik ve rehberlik rollerini üstlenmesini gerektirmekte; öğrenci ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ile rolün fiziksel-duygusal yoğunluğu, ilerlemenin yavaşlığı ve iletişim güçlükleriyle birleştiğinde öğretmenlerde motivasyon kaybına ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Eser ve İnce, 2026).

Bu güçlüklerin kurumsal sonucu, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerinde okunabilmektedir. Bekâr olan, alan dışından mezun, mesleki tecrübesi az (1-5 yıl) ve yoğun iş yükü altında çalışan öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin anlamlı biçimde yüksek olduğu; buna karşılık duygusal ve devam bağlılığının ayrılma niyetini negatif yönde yordadığı, alan mezunu ve sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerde ise duygusal bağlılığın daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tümkeya, 2024). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, personel krizinin yalnızca sayısal bir eksiklik değil; kurumsal desteğin yetersizliği ve ağır iş yükünün beslediği bir bağlılık-ayrılma dinamiği olduğu görülmektedir.

## 2.3. Mevzuat, Politika ve Tanılama-Yönlendirme Sorunları

Mevzuat, politika ve tanılama-yönlendirme sorunlarına ilişkin genel görünüm, bu güçlüklerin hem yöneticiler hem öğretmenler tarafından paylaşıldığıdır. Yasal düzenlemelerin uygulamaya yansımada güçlükler yaşandığı (Yazıcıoğlu, 2020) ve bakanlık politikasının kimi noktalarda yetersiz kaldığı (Aslan ve Kılıç, 2022) belirtilmektedir. Tanılama ve yönlendirme bağlamında; RAM'larda yeterli uzman desteğinin bulunmadığı, zaman zaman hatalı tanılamalar yapılabildiği ve müdür görüşlerine göre öğretmenlerin de bazen özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında kabul etmek istemedikleri saptanmıştır (Aslan ve Kılıç, 2022). Yöneticiler ayrıca hatalı tanılamalara karşı itirazların yine aynı kurulca değerlendirilmesini bir sorun olarak görmekte ve tarafsız bir itiraz merciinin oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir (Kocaman, 2015).

Bu güçlüklerin temelinde, RAM'larca yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılamada standardizasyon ile profesyonellik eksikliği yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin ortak algısına göre, uygulanan testlerin sonuçları ile bireylerin gerçek gelişim ve performans düzeyleri çoğu zaman örtüşmemekte (Selvi, 2016); sürecin yalnızca kâğıt üzerindeki test

uygulamalarına dayandırılması, öğrencinin düzeyine uygun olmayan modül ve kazanımların önerilmesine yol açmaktadır. Ayrıca tanılama ve yerleştirme sonrasında ailelere psikolojik destek eşliğinde yeterli bilgilendirmenin yapılmaması yönlendirmenin etkililiğini azaltmakta; sınıfların engel durumu, derecesi ve yaş grubu gözetilerek homojen oluşturulmaması ise sınıf içi düzey farklılıklarını artırarak öğretim sürecini baltalamaktadır.

#### 2.4. BEP Hazırlama ve Uygulamada Bilgi-Beceri ve Nitelik Sorunları

BEP'in bilgi-beceri ve nitelik boyutuna ilişkin en güçlü ve en sık yinelenen genel bulgu, öğretmenlerin BEP'e ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğudur. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP'i öğrenme yaşantılarının farklılaştığı, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve hazırlık aşamasında ailelerle çok az görüştükleri (Avcıoğlu, 2011); orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin BEP'i yararlı bulmakla birlikte hazırlama bilgilerinin yetersiz olduğu (Öztürk ve Eratay, 2010); farklı branşlardan ilkökul öğretmenlerinin BEP, mevzuat ve kaynaştırma konularındaki görüşlerinin sınırlı kaldığı (Yılmaz ve Batu, 2016) ve alan değişikliğiyle geçen öğretmenlerin hazırlama-uygulamada güçlük yaşadığı (Metin ve Metin, 2025) tutarlı biçimde raporlanmaktadır. Bu yetersizliğin tek tip olmadığı; tutum ve güçlüklerin görev türü, kurum ve daha önce hizmet içi eğitime/BEP sürecine katılıp katılmamaya göre farklılaştığı da görülmektedir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009). Sınıf ve rehber öğretmenler performans belirleme, amaç yazma, öğretimsel uyarılma, destek hizmetleri planlama ve değerlendirme aşamalarında güçlük yaşadıklarını ve çözüm olarak sıklıkla hizmet içi eğitim ile destek eğitim odası gereksinimini dile getirmektedir (Kuyumcu, 2011); ailelerin sürece katılması gerektiği, ancak bunun belirli koşullara bağlı olduğu da vurgulanmaktadır (Toprak ve Çolak, 2024). Bu yetersizliğin yalnızca bireysel bir bilgi eksikliği olmadığına, kurumsal destekle ilişkili olduğuna dair bulgular da mevcuttur: sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik algılarının (Şahbaz ve Güder, 2022) ve okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterliklerinin (Yüksel vd.,2020) kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır; bu da bilgi-beceri sorununun çözümünde bireysel eğitimin yanı sıra kurumsal desteğin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Nitelik alanındaki çalışmaların eğilimini inceleyen çözümlenmede de, katılımcıların bilgi eksikliğinin BEP alanyazınında en sık odaklanılan konu olduğu ve önerilerin de ağırlıkla bu eksikliği gidermeye yöneldiği ortaya konmuştur (Gün vd., 2023).

Öğretmen görüşlerine dayalı bu nitel görünüm, BEP dökümanları üzerinde yapılan nesnel kalite analizleriyle de doğrulanmaktadır: hazırlanan programların genel kalitesi düşük bulunmuş; öğretimsel bileşenler tamamlayıcı bileşenlere kıyasla görece daha nitelikli olsa da her iki boyutta ciddi eksiklikler saptanmıştır (Berk ve Açar, 2024). Özellikle çarpıcı bir bulgu, amaç sayısının (niceliksel yoğunluğun) programın kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasıdır; öğretmenlerin işlevsel hedefler yerine yasal prosedürü doldurmak adına çok sayıda amaç yazması niceliği artırırken niteliği düşürmektedir. Kalite tanı gruplarına göre de farklılaşmakta, en düşük kalite Otizm Spektrum Bozukluğu grubuna yönelik programlarda görülmektedir. Böylece nitel ve nicel bulgular, BEP sürecinde belirgin bir nicelik-nitelik paradoksuna işaret ederek birbirini tamamlamaktadır.

Bu nitelik sorununun kökeninin yalnızca hizmet içi değil, hizmet öncesi eğitime de uzandığı görülmektedir. Branş öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders planlama, uyarılma ve değerlendirme bilgisi genellikle yüzeysel, kuramsal ve ezbere dayalıdır (Okcu, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki farklılaştırılmış öğretim, destekleme ve zenginleştirme gibi kapsayıcı yaklaşımlar öğretmen adaylarıncı kuramsal düzeyde olumlu karşılanmakla birlikte, bu modellerin sınıf içinde nasıl uygulanacağına ve materyallerin engel türüne göre nasıl uyarlanacağına dair ciddi bir uygulama becerisi eksikliği ve kaygısı yaşanmaktadır (Yıldırım Parlak, 2026; Okcu, 2025). Dolayısıyla bilgi-beceri sorunu, bireysel bir eksiklikten çok hizmet öncesinden başlayıp uygulamada derinleşen yapısal bir nitelik sorunu olarak belirmektedir.

## 2.5. Fiziksel Koşul, Materyal ve Ekonomik Sorunlar

Fiziksel-ekonomik koşullara ilişkin genel görünüm, materyal, destek hizmeti ve fiziksel kapasite yetersizliğinin farklı kademe ve bağlamlarda tutarlı biçimde tekrarlandığıdır. Geniş ölçekli kaynaştırma çalışmasında sınıf büyüklüğü, öğretim materyalleri ve destek hizmetlerinin sınırlı olduğu, öğretmenlerin yeterli eğitim almadığı bildirilmekte (Kargın vd., 2003); özel eğitim sınıflarında materyal eksikliği, davranışsal sorunlar, hatalı tanılama raporları, aile iletişimi ve düzey farklılıkları öne çıkmaktadır (Yavuz, 2026). Benzer biçimde öğretmen sorunlarını inceleyen çalışmalar fiziksel ortam, materyal ve destek yetersizliklerine işaret etmekte (Işık ve Seymen, 2023); yönetici düzeyinde personel niteliği, fiziksel kapasite, alana özgü materyal ve ödenek yetersizliği ekonomik temelli sorunlar olarak belirlemekte (Kocaman, 2015) ve aynı güçlükler okul öncesi düzeyde de tekrarlanmaktadır (Gönen vd., 2024).

Fiziksel çevre boyutundaki bulgular, bu yetersizliğin yapısal bir nitelik taşıdığını doğrulamaktadır. Katılımcılara göre kurum binalarının fiziksel tasarımı (asansör, rampa, derslik ve tuvaletlerin konumu) erişilebilirlik ve acil durum tahliyesi ölçütlerine uygun değildir (Selvi, 2016); acil durum tahliye planları ve ilk yardım uygulamaları profesyonelce yürütülememektedir. Sınıf içinde en sık yinelenen sorun alana özgü materyal, teknolojik donanım ve kaynak oda yetersizliğidir; çoklu yetersizliği olan bireyler için yapısal/ergonomik uyarlama yapılmaması ve sportif-müzikal donanım eksikliği ise öğrencilerin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin desteklenmesini doğrudan engellemektedir. Bu bulgular, fiziksel ve ekonomik sınırlılıkların öğretimin niteliğini dolaylı ama güçlü biçimde belirlediğini göstermektedir.

## 2.6. Aile ve Sosyal Kabul Sorunları

Aile ve sosyal kabul boyutunda genel görünüm, aile katılımının düşüklüğü ile sosyal kabul güçlüklerinin hem yöneticiler hem öğretmenlerce en yoğun kriz alanlarından biri olarak görülmesidir. Müdürler, kaynaştırmada karşılaştıkları sorunların büyük bölümünün ailelerle ilişkili olduğunu (Uzun, 2009) ve kaynaştırma öğrencisinin öğretmen, öğrenci ve aileler tarafından yeterince sosyal kabul görmediğini (Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017) belirtmektedir. Öğretmen düzeyinde de ailelerin çocuğun performansını hakkında bilgi vermede yetersiz kaldığı, evde eğitsel destek sağlayamadığı ve sınıfa kabulde güçlükler yaşadığı (Kuyumcu, 2011); velilerin çocuğun durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması (Öksüz, 2019) ile tanılama sürecindeki dirençleri (Aslan ve Kılıç, 2022) aileyle ilgili sorun alanlarını oluşturmaktadır.

Bu tablonun öğretmen deneyimlerine yansıyan boyutu, ailelerin çocuğun engel durumunu kabullenememe direnci ve sürece ilgisizliğidir; bu durum ev ortamında eğitsel desteğin sürdürülmesini güçleştirmektedir. Okul içinde ise özel eğitim öğrencilerinin akranlarıncı dışlanması, zorbalığa maruz kalması ve sosyal kabul görmemesi en yaygın sorun olarak öne çıkmakta; uyum güçlükleri vurma, itme, ısırma ve ağlama krizleri gibi ciddi davranış problemlerine dönüşebilmektedir (Acar ve Erol, 2026). Dil-konuşma gelişimindeki ve öz bakım becerilerindeki eksiklikler öğrencilerin akran etkileşiminden daha fazla izole olmasına ve sosyal kabul sürecinin tıkanmasına yol açmaktadır (Acar ve Erol, 2026). Böylece aile boyutundaki sorunlar ile okul içi sosyal kabul güçlükleri birbirini besleyen bir döngü oluşturmaktadır.

## 3. Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalarda öne çıkan ortak çözüm önerileri; yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve BEP/kaynaştırma konusunda yöneticilik eğitimi sunulması (Himmetoğlu vd., 2022; Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017; Kuyumcu, 2011), sınıf mevcutlarının düşürülmesi, destek özel eğitim hizmetlerinin ve uygun fiziksel ortamın sağlanması (Uzun, 2009; Kargın vd., 2003), idareci-öğretmen iş birliğinin ve iletişimin güçlendirilmesi (Tabak, 2021; Öksüz, 2019) ile mevzuatın uygulayıcı görüşlerine dayalı olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesidir (Yazıcıoğlu, 2020; Kocaman, 2015). Sistematik derleme bulguları da politika düzeyinde sade ve anlaşılır bir mevzuatın oluşturulmasını, güncel yasal düzenlemelerin yapılmasını ve çalışanların özlük haklarına ilişkin

düzenlemelerin kurum yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmamasını önermektedir (Taktak, 2024).

Elde edilen bütüncül bulgular ışığında, özel eğitim süreçlerinin etkililiğini ve BEP kalitesini artırmaya yönelik şu kapsayıcı çözüm önerileri geliştirilmiştir:

**Eğitimsel ve Metodik İyileştirmeler:** BEP hazırlama süreçlerinde niceliksel hedef yoğunluğundan vazgeçilerek, öğrencilerin performans düzeylerine uygun, ölçülebilir, işlevsel ve nitelikli amaçların belirlenmesi zorunludur. Öğrencilerin okulda yaşadıkları davranış problemlerini söndürmek ve uyum süreçlerini desteklemek amacıyla Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) modelleri kurumsal bir strateji olarak yaygınlaştırılmalıdır.

**Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Akademik Destek:** Üniversitelerin eğitim fakültelerindeki tüm branş öğretmenliği lisans programlarına Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) getirdiği farklılaştırılmış öğretim, destekleme ve zenginleştirme yaklaşımlarını içeren, uygulamalı ve staj destekli özel eğitim modülleri entegre edilmelidir. Alan dışından gelen öğretmenlerin ve aday personellerin problem söndürme, materyal uyarlama ve teknoloji entegrasyonu becerilerini artırmak amacıyla sürekliliği olan vaka analizli seminerler düzenlenmelidir.

**İnsan Kaynakları ve Yapısal İyileştirmeler:** Sektördeki personel krizinin ve işten ayrılma niyetlerinin önüne geçilmesi amacıyla, özellikle rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin özlük hakları, maaş dengeleri, yıllık izin prosedürleri ve çalışma koşulları yasal güvencelerle iyileştirilmelidir. Okullarda şeffaf, somut ve nesnel kriterlere dayalı bir performans değerlendirme ve adil bir ödüllendirme sistemi kurularak öğretmenlerin iş motivasyonları ve iş doyumları kurumsal düzeyde desteklenmelidir.

**Fiziksel Çevre ve Erişilebilirlik Düzenlemeleri:** Özel eğitim binaları ve sınıfları, engelli bireylerin ulaşılabilirlik, acil durum tahliyesi ve ilk yardım standartlarına uygun olarak ergonomik ve teknolojik donanımlarla yeniden tasarlanmalıdır. Çoklu yetersizliğe sahip öğrenciler için bahçe, park, spor ve müzik salonları gibi işlevsel birimler oluşturulmalı ve materyal çeşitliliği sağlanmalıdır.

**Aile Eğitimi ve Kurumsal İş Birliği:** RAM'ların tanılama ve yönlendirme süreçleri test odaklı olmaktan çıkarılarak profesyonel ekiplerce rasyonel hâle getirilmelidir. Tanılama sonrasında ailelerin çocuklarının engel durumunu kabullenmelerini kolaylaştıracak psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulmalı ve evde eğitsel desteğin sürekliliğini sağlayacak Aile Eğitimi ve Katılım Programları okul-idare-veli iş birliğiyle zorunlu olarak yürütülmelidir.

## Tartışma

Bu derleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sürecinde okul yönetiminin rolünü ve bu süreçte karşılaşılan sorunları ulusal alanyazın temelinde bütüncül olarak incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, okul yönetiminin BEP sürecinde yasal olarak merkezî bir konumda bulunmasına karşın, bu konumun uygulamaya her zaman güçlü ve etkin bir yönetsel liderlik olarak yansımadığını ortaya koymaktadır. İncelenen iki ana tema; yani yönetimin rolü ile karşılaşılan sorunlar, birbirinden bağımsız değildir. Yönetsel kapasitedeki güçlü ve zayıf yanlar, sahada yaşanan sorunların hem önemli bir kaynağı hem de bu sorunların aşılmasında başvurulabilecek temel çözüm zemini olarak öne çıkmaktadır.

Bulgular, okul müdürünün BEP sürecinde yasal ve stratejik olarak sorumlu konumda olduğunu açıkça göstermektedir (Yazıcıoğlu, 2020; MEB, 2018; Görgülü, 2016). Bununla birlikte, yöneticilerin mevcut düzenlemeleri büyük ölçüde yeterli bulmalarına rağmen asıl güçlüğün bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde yaşandığını bildirmeleri (Yazıcıoğlu, 2020), derlemenin en tutarlı örüntülerinden birine, yani mevzuat ile uygulama arasındaki açığa işaret etmektedir. Bu açık, e-okul sisteminin özel eğitim gerçekliğine göre tasarlanmaması, yönetmelikler arası çelişkiler ve alana özgü denetim mekanizmalarının yetersizliği gibi yapısal düzeydeki bürokratik engellerle daha da derinleşmektedir (Demirtaş vd., 2016; Selvi, 2016;

Kocaman, 2015). Dolayısıyla sorun çoğunlukla düzenlemelerin yokluğundan değil, uygulamayı destekleyecek yönetsel ve yapısal koşulların eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Derlemenin dikkat çekici bulgularından biri, BEP'e ilişkin sorumluluğun yöneticiden fiilî uygulayıcılara doğru kayma eğilimidir. Yöneticiler BEP çalışmalarının gerekliliğine inanmakta, ancak konuya ilişkin bilgilerinin yalnızca kısmen yeterli olduğunu ve eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade etmektedir (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019). Bu bilgi eksikliği, sürecin yükünün büyük ölçüde sınıf ve rehber öğretmenlerin üzerine bırakılmasıyla sonuçlanmaktadır (Arslan Armutcu vd., 2024; Kuyumcu, 2011; Uzun, 2009). Yöneticilerin üretim ve çıktı odaklı bir yönetim tarzını öne çıkarmaları (Yılmaz, 2015), prosedürlerin tamamlanmasını önceleyen bir anlayışı beslemekte; bu anlayış ise BEP'in temel gerekçesi olan bireyselleştirme ilkesiyle gerilim oluşturmaktadır. Böylece biçimsel sorumluluk ile fiilî uygulama arasında bir kopukluk ortaya çıkmakta ve sürecin niteliği zayıflamaktadır.

Öte yandan bulgular, yönetimin yalnızca bir sorun kaynağı değil, aynı zamanda güçlü bir dönüştürücü kaldıraç olduğunu da göstermektedir. Okul müdürlerinin sergilediği dönüşümcü ve etik liderlik davranışlarının kurum iklimini, paydaşlar arası iletişimi ve öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde beslediği görülmektedir (Bakioğlu ve Yıldız, 2022; İmert, 2019; Boyraz, 2018). Benzer biçimde, yöneticilerin kaynak sağlama, öğretmeni destekleme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi kolaylaştırıcı rolleri, öğretmen performansını doğrudan kolaylaştırmaktadır (Himmetoğlu vd., 2022; Katitaş, 2019). İdareci-öğretmen iş birliğinin temelinde ise adil, şeffaf ve sürekli iletişime dayalı bir yönetim anlayışının bulunması (Tabak, 2021; Öksüz, 2019), yönetimin sorunları hafifletme kapasitesinin büyük ölçüde benimsenen liderlik tarzına bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Karşılaşılan sorunlar arasında, nitelikli insan kaynağına ilişkin kriz adeta diğer tüm sorunların kesiştiği bir düğüm noktası olarak belirmektedir. Alan uzmanı öğretmen eksikliği ve bu açığın alan dışı ya da sertifikalı personelle kapatılma zorunluluğu (Karadağ ve Karadağ, 2024), hem hazırlanan programların niteliğini hem de öğretmenlerin kuruma bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin yaşadığı çok boyutlu güçlükler, tükenmişlik ve motivasyon kaybı (Eser ve İnce, 2026) ile işten ayrılma niyetinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi (Tümkiye, 2024), eğitim-öğretim sürecinin sürekliliğini ve kalitesini tehdit etmektedir. Bu kriz, doğrudan yönetimin insan kaynakları politikalarıyla bağlantılı olduğundan, yönetsel müdahalenin en belirleyici olabileceği alanlardan birini oluşturmaktadır.

BEP'in niteliğine ilişkin bulgular da bu tabloyu desteklemektedir. Öğretmenlerin BEP hazırlama, amaç yazma, uyarılma ve değerlendirme konularındaki bilgi-beceri eksikliği, nitel çalışmalar arasında en sık yinelenen bulgudur (Metin ve Metin, 2025; Yılmaz ve Batu, 2016; Avcioğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010; Tike-Bafra ve Kargın, 2009). Nesnel kalite analizleri ise bu eksikliği niceliksel olarak doğrulamakta; hazırlanan programların genel kalitesinin düşük olduğunu ve amaç sayısının niteliği artırmadığını ortaya koymaktadır (Berk ve Açar, 2024). Bu durum, hizmet öncesi eğitimdeki sınırlılıklar ve yeni öğretim modellerinin sınıf içi uygulamasına ilişkin kaygılarla birleşmektedir (Yıldırım Parlak, 2026; Okcu, 2025). Ortaya çıkan nicelik-nitelik paradoksu, yöneticilerin üretim odaklı tutumuyla örtüşmekte; prosedürel tamamlanmanın işlevsel niteliğin önüne geçtiği bir yönetsel kültüre işaret etmektedir.

Sürecin niteliğini etkileyen diğer sorunlar, BEP'i çevreleyen daha geniş bir ekosisteme yayılmaktadır. Tanılama ve yönlendirmede yaşanan standardizasyon eksiklikleri ile test sonuçlarının bireyin gerçek performansı ile örtüşmemesi (Aslan ve Kılıç, 2022; Selvi, 2016), fiziksel ortam, materyal ve erişilebilirlik yetersizlikleri (Yavuz, 2026; Gönen vd., 2024; Işık ve Seymen, 2023; Kargın vd., 2003) ve aile katılımı ile sosyal kabule ilişkin güçlükler (Acar ve Erol, 2026; Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017; Uzun, 2009) bir arada değerlendirildiğinde, BEP'in başarısının yalnızca öğretmenin bireysel çabasına değil, okul yönetiminin sağladığı koordinasyon, kaynak ve okul-aile iş birliğine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, alanyazının ağırlıklı biçimde öğretmen ekseninde geliştiği ve BEP'in yönetsel boyutunun görece ihmal edildiği görülmektedir (Taktak, 2024; Gün vd., 2023). Bu derlemenin temel katkısı, dağınık biçimde ele alınan bulguları yönetsel bir çerçevede

bütünleştirmesi ve okul yönetimini sürecin edilgen bir parçası değil, belirleyici bir aktörü olarak konumlandırmasıdır.

## Sınırlılıklar

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme yalnızca yayımlanmış ulusal kaynaklarla sınırlıdır; havuz hem hakemli makaleleri hem de lisansüstü tezleri içerdiğinden çalışmalar arası nitelik değişkenliği bulunmaktadır; bulgular birincil veri toplamaya değil, var olan çalışmaların doküman incelemesine dayanmaktadır. Ayrıca doğrudan okul yöneticileriyle yürütülmüş görgül çalışmaların ve nicel desenlerin sınırlı sayıda olması, yönetsel boyuta ilişkin çıkarımların derinliğini etkilemektedir.

## Öneriler

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara yönelik şu öneriler geliştirilebilir: okul yöneticilerine yönelik BEP ve kaynaştırma odaklı hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, alan uzmanı istihdamını ve öğretmen özlük haklarını güçlendiren politikaların geliştirilmesi, niceliksel hedef yoğunluğundan çok işlevsel ve ölçülebilir amaçlara dayalı bir BEP anlayışının benimsenmesi, idareci-öğretmen iş birliği ile okul-aile iletişiminin kurumsallaştırılması ve mevzuatın uygulayıcı görüşlerine dayanılarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu önlemler, yönetimin sürecin biçimsel sorumlusu olmaktan çıkıp fiilî ve dönüştürücü bir aktörüne dönüşmesini destekleyebilir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmaların, doğrudan okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerini esas alan bilimsel çalışmalara, nicel ve karma yöntemli desenlere ve boylamsal incelemelere ağırlık vermesi yararlı olacaktır. Özellikle BEP niteliği ile yönetsel değişkenler (liderlik tarzı, örgütsel iklim, insan kaynakları uygulamaları) arasındaki ilişkilerin doğrudan sınanması, bu derlemede çizilen tabloyu güçlendirecek ve uygulamaya yönelik daha somut çıkarımlar sağlayacaktır. Ayrıca havuzda hakemli makale sayısının görece sınırlı kalması ve bilginin önemli bir bölümünün lisansüstü tezlerde yer alması, alanda tezlerin yayına dönüştürülme oranının düşüklüğüne işaret etmektedir; bu nedenle tez düzeyinde üretilen bilginin hakemli yayınlara taşınmasını teşvik eden politikalar geliştirilmelidir.

## Sonuç

Bu derlemeden elde edilen bulgular, okul yönetiminin BEP sürecinde yasal olarak merkezî bir sorumluluk taşımasına rağmen fiilî rolünün çoğu zaman sınırlı kaldığını ve büyük ölçüde öğretmenlere devredildiğini göstermektedir. Süreçte karşılaşılan sorunlar birbirinden kopuk değil; yönetsel-bürokratik engeller, nitelikli personel eksikliği, BEP'in niteliksel zayıflığı, tanılama, fiziksel koşullar ve aile-sosyal kabul sorunları birbirini besleyen yapısal bir bütün oluşturmaktadır. Bu bütün içinde nitelikli insan kaynağı ve program niteliği krizi, diğer sorunların kesiştiği merkezî düğüm olarak belirlemekte; yönetimin liderlik tarzı ve insan kaynakları politikaları ise bu sorunları hafifletebilecek en güçlü kaldıraç olarak öne çıkmaktadır.

## Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu derleme çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

## Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Sürecinde Okul Yönetiminin Rolü ve Karşılaşılan Sorunlar: Yarı-Sistemik Bir Derleme” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## Kaynaklar

- Acar, E., & Erol, Y. C. (2026). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerinin okullarında yaşadıkları sorunların kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 13(1), 106–124. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1791284>
- Arslan Armutcu, O., Kurt, M., & Genel, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 433–457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1314006>
- Aslan, H., & Kılıç, D. (2022). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1–17. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1208239>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39–53. [https://doi.org/10.1501/Ozleqt\\_0000000156](https://doi.org/10.1501/Ozleqt_0000000156)
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677–706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Bakioğlu, F., & Yıldız, İ. (2022). Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 115–132. <https://izlik.org/JA73UN96ML>
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Berk, S., & Açar, D. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitelerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2809–2825. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1457849>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyras, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osseman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294–320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>

- Demirtaş, D., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 21–49. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.43400>
- Diken, İ. H., & Batu, E. S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (ss. 2–23). Pegem Akademi.
- Eser, S., & İnce, C. (2026). Exploring the professional experiences of teachers in special education institutions: Challenges and adaptation. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–13. Advance online publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1742726>
- Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi BEP* (2. baskı, G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gönen, A., Kılıç, K., & Koçak, F. (2024). Özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 969–990. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1457361>
- Görgülü, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Gün, N., Zorluoğlu, S. L., & Kaşıkçı, E. (2023). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili çalışmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 713–744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1099155>
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde okul müdürlerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597–1618. <https://doi.org/10.24315/tred.1003550>
- Işık, M., & Seymen, T. (2023). Analysis of the problems of special education teachers. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 221–244. <https://doi.org/10.54637/ebad.1261165>
- İmert, S. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki yöneticilerin öğretmenlerle iletişim düzeyleri ile etik liderlikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karadağ, C. A., & Karadağ, N. (2024). Examination of academic human resource management policies of private special education institutions and rehabilitation centers. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 12(1), 130–156. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1283000>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55–76. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000207](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207)
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Katitaş, S. (2019). *Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kocaman, A. (2015). *Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik öneriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Metin, H., & Metin, Z. (2025). Özel eğitim öğretmenliğine alan değişikliği yaparak geçen öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 114–132. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1409001>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)
- Okcu, B. (2025). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim planlama becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 2929–2950. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1576844>
- Öksüz, K. (2019). Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2). <https://izlik.org/JA95BA78AN>
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2016). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145–159. <https://izlik.org/JA96DE73ZW>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 25(2), 399–432. <https://izlik.org/JA82RH46JH>
- Selvi, H. H. (2016). *Özel eğitim kurumlarında yönetsel sorun analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Şahbaz, Ü., & Güder, O. (2022). Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadaki yeterlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1133–1149. <https://doi.org/10.24315/tred.1039780>
- Tabak, M. (2021). *Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Taktak, M. (2024). Özel eğitim okul yöneticilerinin rolleri ve dinamikleri: Sistematik bir inceleme. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*(Ö2), 75–102. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1581206>
- Tike-Bafra, L., & Kargin, T. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and guidance research center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1959–1972. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867374.pdf> (10.06.2026 tarihinde erişilmiştir.)

- Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Toprak, Ö. F., & Çolak, A. (2024). IEP team members' experiences on the process of preparing individualized education program in a secondary school. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 17(2), 351–375. <https://doi.org/10.30831/akukeq.1325209>
- Tümkiye, G. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1986–2016. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1385024>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (10.06.2026 tarihinde erişilmiştir.)
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 1–10). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuz, R. (2026). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 343–394. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1600838>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan yasal düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 168–181. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-542459>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Parlak, Ş., & Parlak, C. (2026). Öğretmen adaylarının gözünden Maarif Modelinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 276–302. <https://doi.org/10.58689/eibd.1879537>
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247–268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yılmaz Bolat, E., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165–185. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.358406>
- Yüksel, B., Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1–17. <https://doi.org/10.31455/asya.779765>

**EXTENDED ABSTRACT****The Role of School Administration in the Individualized Education Program (IEP) Process and the Challenges Encountered: A Review Study****Introduction**

An Individualized Education Program (IEP) is a written plan prepared according to the individual characteristics, needs, and developmental levels of students with special needs; it outlines the program's content, objectives, and the support services to be provided. Recognized as one of the fundamental principles of special education in national and international regulations, the IEP is legally guaranteed in Turkey under the Regulation on Special Education Services and is mandatory for every student with special needs. The preparation, implementation, and monitoring of the IEP are not merely individual tasks under the teacher's responsibility; rather, they constitute an institutional process requiring the collaboration of a team formed under the leadership of the school principal. In this process, school administration assumes key responsibilities such as forming the team, ensuring coordination, securing resources and materials, facilitating communication among stakeholders, and overseeing implementation. However, a review of the literature reveals that studies on IEPs have largely focused on teachers' perspectives, competencies, and the challenges they face, while the managerial dimension of the process has been addressed only to a limited extent. Yet, the quality of IEP implementations is directly related to the leadership style demonstrated by school administration, the support it provides, and the institutional climate it fosters. Neglecting the administrative dimension may lead to the process being completed merely in a scientific sense, while the primary objective of individualization remains in the background.

This situation increases the need for review studies that comprehensively highlight the role of school administration in the IEP process and the challenges encountered. Consequently, this study aims to systematically examine the role of school administration in the IEP process and the challenges encountered during this process, drawing on the national literature. By integrating findings that have been addressed in a scattered manner within an administrative framework, the study aims to both contribute to the knowledge gap in the field and develop concrete implications for practitioners and policymakers. Indeed, with the increasing number of individuals with special needs and the growing implementation of inclusion/integration practices, the effectiveness of school administration in this process has become even more critical.

The administrator's attitude, level of knowledge, and leadership approach can directly influence teachers' motivation, families' participation in the process, and ultimately the student's development. In this context, the study focuses on two key questions: What is the role of school administration in the IEP process, and what types of challenges are encountered in this process?

**Method**

This research was designed using a semi-systematic review approach, which allows for a comprehensive synthesis of existing studies on a specific topic. Content analysis, a qualitative research method, specifically content analysis, was employed. This design was chosen because it allows for the integration of findings from studies with different methods and samples under common themes, thereby providing a comprehensive overview of the role of school administration. Within the scope of the research, the national literature regarding the

role of school administration in the IEP process and the challenges encountered was reviewed. During the review process, academic databases and indexes were examined using relevant keywords; the identified studies were evaluated in accordance with the established inclusion and exclusion criteria. The inclusion criteria were: the study must be published in Turkish, directly address the IEP process, school administration, and special education issues, and the full text must be accessible. Forty studies meeting these criteria were included in the analysis. The reviewed sources encompass both peer-reviewed articles and graduate theses, and include both quantitative and qualitative designs. The studies were screened through document review; the purpose, method, and key findings of each study were systematically coded. To ensure reliability during the coding process, the data were coded independently by two researchers; rather than calculating a numerical inter-coder reliability coefficient, any discrepancies were resolved through discussion until full consensus was reached, and the analysis was finalized based on this consensus (Campbell et al., 2013). The screening and selection process was conducted through a transparent workflow that followed the stages of identifying records, removing duplicates, reviewing titles and abstracts, and evaluating full texts; thus, it was made traceable which studies were included or excluded and for what reasons. As a result of the analysis, the codes were grouped under two main themes: the role of management and the challenges encountered. The “role of management” theme consisted of four subthemes, while the “challenges encountered” theme comprised six subthemes; additionally, proposed solutions to the challenges were addressed under a separate heading. To enhance the validity and reliability of the findings, direct quotations were included, and the themes were reported in a consistent and transparent manner by linking them to relevant studies.

## Findings

This review has revealed that while school administration bears a central legal responsibility in the IEP process, its actual role often remains limited and is largely delegated to teachers. The challenges encountered in the process are not independent of one another; administrative- bureaucratic barriers, a shortage of qualified personnel, qualitative weaknesses in the IEP, assessment and evaluation, physical conditions, and family-social acceptance issues form an interconnected structural whole. Within this framework, the crisis of qualified human resources and program quality occupies a central position; the leadership style of the administration and human resource policies are considered the most powerful levers capable of alleviating these issues. Based on these findings, various recommendations have been developed. First, expanding in-service training focused on IEP and inclusion for school administrators will enhance their knowledge and competence regarding the process. Developing policies that strengthen the employment of subject matter experts and teachers' professional rights will be decisive in overcoming the qualified human resources crisis. Instead of emphasizing quantitative targets, it is recommended to adopt a quality-focused IEP approach based on functional and measurable objectives is recommended. Additionally, institutionalizing administrator-teacher collaboration and school- family communication, along with reviewing regulations in line with practitioners' perspectives, will contribute to bridging the gap between legislation and implementation. The comprehensive implementation of these measures could support school administration in transitioning from being a mere formal overseer of the process to becoming an active and transformative actor. It is recommended that future research prioritize empirical studies based on the direct views and experiences of school administrators, as well as quantitative and mixed-methods designs and longitudinal studies. In particular, directly testing the relationships between the quality of the IEP and administrative variables will strengthen the picture drawn in this review and provide more concrete implications for practice. Given the limitations of the study, it should be noted that the findings are limited to the national literature and are based on a synthesis of existing studies rather than direct data collection. In this context, school administration should be repositioned

not only as the legal overseer of the IEP process but also as the primary determinant of the process's quality.

Consequently, the active and quality-focused participation of school administration in the IEP process is viewed as a fundamental element that will directly enhance the quality of education provided to students with special needs.

## Discussion

The study's findings indicate that while school administration holds a legally central position in the IEP process, this position does not always translate into strong managerial leadership in practice. While administrators largely consider current regulations sufficient, they note that the real challenge lies in implementation; this situation highlights the gap between legislation and practice frequently observed in the literature. Bureaucratic obstacles, the e-school system's failure to fully align with the realities of special education, and a lack of oversight deepen this gap.

Another notable finding is the tendency for responsibility regarding the process to shift from administrators to actual implementers, particularly classroom and guidance teachers. A production- and output-oriented management approach, by prioritizing procedural completion, creates tension with the IEP's goal of individualization. Conversely, the findings also indicate that administration can serve as a powerful lever for transformation; transformative and ethical leadership behaviors have been observed to positively influence the organizational climate, communication, and teachers' job satisfaction. Among the challenges encountered, the crisis of qualified human resources stands out as a central hub where other issues intersect. The lack of subject-matter experts and the employment of non-specialized staff negatively affect both program quality and teacher commitment; burnout and intent to leave threaten the continuity of education. Findings regarding the quality of the IEP also support this picture; teachers' lack of knowledge and skills stands out as the most frequently recurring finding, and objective quality analyses confirm that the quality of the prepared programs is low. Diagnostic and assessment issues, physical and material shortages, and difficulties related to family participation and social acceptance have been identified as systemic problems surrounding the process. Taken as a whole, these findings emphasize the critical role of school administration in coordination and collaboration. Overall, the literature reveals a pattern where research has primarily focused on teachers, with the administrative dimension relatively neglected; this suggests that the effectiveness of the process cannot be explained solely by the teacher's individual efforts but requires institutional support provided by administration. The study's primary contribution lies in integrating scattered findings within an administrative framework and positioning school administration as a key actor in the process. However, the review is limited to national sources, the quality of the studies varies, and there are few empirical studies focusing on administrators.