



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2025, 26(3), 381-403

ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 27.06.24

Kabul Tarihi | Accepted Date: 15.01.25

Erken Görünüm | Online First: 29.01.25

Mesleğin İlk Yılında Özel Eğitim Öğretmenleri*

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Special Education Teachers in the First Year of Profession*

[Click here to read in English](#)

Burcu Aktaş


Çiğdem Türker-Yıldırım


İlknur Çifci-Tekinarslan


*Bu çalışma 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the 32nd National Special Education Congress.

Etik Onay | Ethical Approve

Bu araştırmanın etik kurul izni Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 04.10.2021 tarihi ve 2021/10 sayılı toplantısında onaylanmıştır.

The ethics committee permission for this study was approved by the Human Research Ethics Committee in Social Sciences at its meeting dated 04.10.2021 and numbered 2021/10.

Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions

Bu çalışmada birinci yazar; çalışmanın raporlanması, veri toplama, veri analizi ve araştırma deseni kısmına katkı sağlamıştır. İkinci yazar; çalışmanın raporlanması, veri toplama, veri analizi, araştırma deseni kısmına katkı sağlamıştır. Üçüncü yazar ise çalışma konusunu belirleme, çalışmanın raporlanması, veri analizi kısmına katkı sağlamıştır.

In this study, the first author contributed to the reporting, data collection, data analysis, and research design of the study. The second author contributed to the reporting, data collection, data analysis, and research design of the study. The third author contributed to determining the study topic, reporting, and data analysis.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The authors declared no conflict of interest.



Mesleğin İlk Yılında Özel Eğitim Öğretmenleri

Burcu Aktaş ¹

Çiğdem Türker-Yıldırım ²

İlknur Çifci-Tekinarslan ³

Öz

Giriş: Mesleğin ilk yıllarında edinilen tecrübeler özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin ilk deneyimlerinin ve algılarının anlaşılması onların mesleğe yönelik tutumları, meslekte kalma durumları ve başarıları için önem taşımaktadır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında edindikleri deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin başarılı ve başarısızlık algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma amacı doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde çalışma grubu ile bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler tematik analiz ile tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin tematik analizi sonucunda sekiz temaya ulaşılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçları özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında öğretim süreci, kurumsal işleyiş, iş birliği-ilişkiler konularında hem başarılı hem de başarısız olarak nitelendirdikleri deneyimlerin olduğunu göstermektedir. Mesleğin ilk yılında edinilen deneyimler öğretmenlerin mesleki hedeflerini, hislerini ve beklentilerini etkilemektedir. Ayrıca araştırma bulguları okul ortamı, iş birliği-ilişkiler ve öğrenci özellikleri özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini etkilediğini göstermektedir.

Tartışma: Araştırmadan elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yılına ilişkin deneyimlerinin alanyazında yer alan pek çok çalışma bulgusu ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, mesleğin ilk yılı, kurumsal işleyiş, öğretmenlikte başarılı deneyimler, öğretmenlikte başarısız deneyimler.

Atıf için: Aktaş, B., Türker-Yıldırım, Ç., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2025). Mesleğin ilk yılında özel eğitim öğretmenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(3), 381-403. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1505579>

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, E-posta: burcuaktas@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

²Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: turkercigdem2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1953-0138>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Giriş

Mesleğin ilk yılı özel eğitim öğretmenleri için bir geçiş süreci niteliği taşımaktadır. Özel eğitim öğretmenleri bu geçiş sürecinde; lisans döneminde edindikleri teorik bilgileri uygulama ile birleştirerek, öğrencilerinin davranış problemleri ve akademik başarılarına yönelik etkili öğretim ve yönetim stratejilerini geliştirmeye çalışmaktadır (Griffin vd., 2009). Özel eğitim öğretmenleri, öğretim ortamındaki beklentilere ek olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği diğer rol ve sorumlulukları da yerine getirmektedir. Bu sorumluluklar; kurum işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve katkıda bulunma, müfredat ve mevzuat bilgisi, meslektaşlar ve aileler ile iş birliği gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Billingsley & Bettini, 2017; Billingsley vd., 2020).

Tüm bu beklentiler, mesleğinin ilk yılındaki özel eğitim öğretmenleri için çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Özel eğitim öğretmenleri mesleğin ilk yılında; sınıf yönetimi ve davranış problemleri ile baş etme, müfredat hakkında bilgi sahibi olma ve öğrenci gereksinimine göre müfredatta uyarlamalar yapma konularında zorluklar yaşamaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar arasında; etkili öğretim yöntem ve stratejilerin kullanımı, öğrenci gelişiminin takibi, yeterli materyal desteği, davranış sağaltım sürecinin uygulanması ve öğrenci hakkında veri toplama (Boyer & Gillespie, 2000), iş birliği (okul yöneticileri, genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve aileler) (Conderman & Stephens, 2000; Whitaker, 2001) konuları da bulunmaktadır. Ek olarak okul ortamı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olma, plan yapma, evrak işleri ve resmi prosedürleri takip etme gibi konular da öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşı karşıya kaldığı zorluklar arasındadır (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley vd., 2004; Boyer & Gillespie, 2000; Conderman & Stephens, 2000; Ergenekon, 2005, 2009; Griffin vd., 2003; Kilgore vd., 2003; Mastropieri, 2001).

Özel eğitim öğretmenleri açısından mesleğin ilk yılları mesleki tükenmişlik açısından da risk oluşturmaktadır. Okul iklimi (mevcut kaynaklar, personel sayısı, personel desteği, duygusal deneyimler), öğrenci özellikleri (yaş, yetersizlik türü ve derecesi, davranış problemleri, öğrenci sayısı, sınıf ortamı) ve öğretmen özellikleri (deneyim, eğitim seviyesi, memnuniyet) özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir (Park & Shin, 2020). Özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın kendine özgü güçlüklerine (öğrenci gereksinimlerinin karşılanması, davranış problemleri ile baş etme, öğrencilerin yavaş ilerlemesi, öğretim sürecinin zorluğu) karşın mesleki doyumu yeterince sağlanamaması da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini arttırmaktadır (Brunsting vd., 2022; Brunsting vd., 2023; Dinç, 2018; Girgin & Baysal, 2005; Hagaman & Casey, 2018; Jackson & Parker, 2023; Robinson vd., 2019; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Yüksel, 2009). Özel eğitim öğretmenliği, disiplinler arası çalışma ve farklı kişilerle iş birliği yapmanın yanı sıra (Billingsley vd., 2020), öğrencilerin öğretim ve diğer süreçlerine ilişkin birebir veri toplama ve kaydetme, davranış sağaltım sürecini uygulama ve takip etme, öğretimsel içerik ile ilgili detaylı bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir (Brownell vd., 2002; Lee vd., 2011). Bu durum özel eğitim öğretmenleri için öğretmenlik rolünü daha karmaşık hale getirebilmekte ve tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir (Garwood vd., 2018). Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşulları ve gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda mesleki tükenmişlik yaşamaları normal karşılanmaktadır (Billingsley & Bettini, 2019; Lee vd., 2011). Burada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli noktalardan biri de meslekte geçirdikleri süredir. Özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerinin az olması ve çalışma süreleri de tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir (Davis & Palladino, 2011; Dere-Çiftçi, 2015; Dinç, 2018; Embich, 2001).

Mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan güçlükler ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olan etmenler aynı zamanda öğretmenlerin meslekte kalma tutumlarını da etkilemektedir (Hester vd., 2020). Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim planlaması için yeterli zamanın olması, müfredat desteğinin sağlanması, öğretim gruplarının sayısı ve öğrenci özellikleri, yardımcı personel sayısı, yönetici desteği gibi durumların stres ve tükenmişlik düzeylerini etkilediği, öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının ise mesleği sürdürme kararlarını etkilediği bilinmektedir (Bettini vd., 2020; Fowler vd., 2019). Alanyazında yer alan çalışmalar, özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma oranının genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğunu (Boe vd., 1997; Hagaman & Casey, 2018; Lee vd., 2011; Thornton vd., 2007) göstermektedir. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda ise işten ayrılma oranının mesleğin ilk yıllarında daha fazla olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla mesleki memnuniyetsizlik nedeniyle ayrıldıkları belirlenmiştir (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley, 2004; Brownell vd., 2002; Cross & Billingsley, 1994; Lee vd., 2011). Özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmanın stresli olması, aşırı evrak işi, dıșsal ödüller ve talepler arasında dengenin olmaması, öğretmenliğin kendine özgü içsel ödüllerinin yeterince alınamaması, kişisel faktörler, yoğun stres ve okul ortamına ilişkin hayal kırıklıkları gibi nedenlerden dolayı meslekten ayrıldıkları görülmektedir (Bettini vd., 2020; Billingsley & Cross, 1991; Billingsley vd., 1995; Billingsley & Bettini, 2019; Brunsting vd., 2014; Boyer & Gillespie, 2000; Cross & Billingsley, 1994; Gersten vd., 2001; Hester vd., 2020; Miller vd., 1999; Thornton vd., 2007). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukların yanı sıra çalışma koşulları,

okul-sınıf-öğrenci özellikleri, deneyim süreleri ve almış oldukları destekler mesleki yıpranma oranını ve meslekte kalmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir (Gilmour & Wehby, 2019). Mesleğin ilk yılındaki özel eğitim öğretmenlerine ihtiyaç duydukları desteklerin sağlanması, öğretmenlerin yıpranma düzeyini azaltırken, öğrencilerine sundukları eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Billingsley vd., 2004). Yapılan çalışmalar mesleki tükenmişlik yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini destekleyecek bilimsel dayanaklı uygulamalara daha düşük düzeyde ulaştıklarını (Cumming vd., 2021; Lane vd., 2021), öğrencilerinin bireyselleştirilmiş eğitim planında (BEP) yer alan amaçlara ulaşmakta daha başarısız olduklarını (Madigan & Curran, 2020; Wong vd., 2017), sınıf iklimi ve performansının olumsuz etkilendiğini (Shen vd., 2015) göstermektedir. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşulları ve mesleğe ilişkin deneyimlerinin incelenmesini önemli kılmaktadır.

Mesleğin ilk yıllarında edinilen tecrübelerin özel eğitim öğretmenleri üzerindeki etkilerine bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında edindikleri deneyimlerin derinlemesine incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin ilk deneyimlerinin ve algılarının anlaşılması onların mesleğe yönelik tutumları, meslekte kalma durumları ve başarıları için önem taşımaktadır. Erken dönemdeki algıların özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma ve ayrılma kararlarını etkilediği bilinmektedir (Strogilos vd., 2012). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında edindikleri deneyimlerin anlaşılması onların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Bu sayede mesleğin ilk yıllarındaki özel eğitim öğretmenlerini destekleyecek programların geliştirilmesine yönelik önemli bir referans noktası oluşturulacağı düşünülmektedir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının “öğretmenlerden beklenen talepler, öğretmenlere sunulan sosyal destekler ve lojistik destekler” başlıklarında ele alındığı (Stark vd., 2023) ve son yıllarda özellikle odaklanılan bir konu olduğu görülmektedir (Bettini vd., 2020; Billingsley & Bettini, 2019; Billingsley vd., 2020; Cummings vd., 2021, Conley & You, 2017; Leko vd., 2018; Mathews vd., 2021; O'Brien vd., 2019; Stark vd., 2023). Mesleğin ilk yıllarında olan özel eğitim öğretmenleri ile ilgili çalışmaların ise mesleğin ilk yıllarında edinilen deneyimler, karşılaşılan zorluklar ve mesleğe devam etme kararlarının belirlenmesine yönelik olduğu (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley vd., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Cross & Billingsley, 1994) ve nispeten daha sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de Güleç-Aslan ve diğerleri (2014), özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ve gereksinimlerini vaka çalışması olarak incelemiş ve çözüm önerileri sunmuştur. Mesleğinin ilk yılındaki özel eğitim öğretmenlerine yönelik ise Ergenekon (2005), mesleğinin ilk yılındaki zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu araştırmıştır. Bu çalışma Güleç-Aslan ve diğerleri (2014), tarafından yapılan vaka çalışması ve Ergenekon’un (2005) zihin engelliler öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar üzerine yaptığı araştırmadan farklı bir odak noktasına sahiptir. Mevcut çalışma önceki çalışmalarda öne çıkan sorunları ve çözüm önerilerini ele almanın ötesine geçerek, özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarındaki deneyimlerine odaklanmakta ve bu deneyimleri başarılı ve başarısız yönleriyle detaylı bir şekilde incelemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi algılarına dayanarak edindikleri deneyimleri, başarılı buldukları yanları ve karşılaştıkları zorlukları daha geniş bir perspektiften değerlendirmekte ve mesleki gelişimlerine yönelik farklı bir bakış sunmaktadır. Bu durumun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki başlangıç dönemlerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleğinin ilk yılında edindikleri deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin başarı-başarısızlık algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri mesleklerinin ilk yılında edindikleri deneyimleri nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Özel eğitim öğretmenleri mesleklerinin ilk yılında edindikleri deneyimlerin kendileri üzerindeki etkilerini nasıl yorumlamaktadır?
3. Özel eğitim öğretmenlerine göre mesleğin ilk yılında edindikleri deneyimleri etkileyen etmenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma; özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında edindikleri deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin başarı ve başarısızlık algılarının derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Bilinci, gerçek veya gerçek dışı tüm fenomenleri deneyimleyebilecek bir erişim aracı olarak gören fenomenolojik yaklaşım, bilincin kendisini ve işlevlerini nasıl algıladığı üzerinde durur (Giorgi vd., 2017). Bu bağlamda fenomenolojik araştırmanın temel amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir (Creswell, 2021).

Mevcut çalışmada öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak “özel eğitim öğretmeni olmak” fenomenini nasıl algıladıkları kendi açıklamaları üzerinden incelenmektedir. Bu gerekçeyle çalışmada Husserl tarafından deneyimleyen ve deneyimlenen arasındaki yönelimsel ilişkileri incelemek için ortaya atılan “betimleyici fenomenoloji” tercih edilmiştir (Vagle, 2018). Betimleyici fenomenolojinin ilk adımında ilk olarak analiz edilecek olgunun dikkatlice tanımlanması (betimleme) gerekir. İkinci adımda bilince doğrudan verilenler dışındaki kaynaklardan elde edilen tüm bilgilerin (araştırmacının bireysel önyargıları, incelenen fenomen hakkındaki inançları ve dış dünya) parantez içine alınarak bir kenara bırakılması (indirgeme) gerekir. Araştırmacı, somut deneyimlerin çok çeşitli olmasından dolayı diğer araştırmacılarla iletişim kurmak için daha istikrarlı bir sonuç aramaktadır. Bu nedenle de son olarak araştırmacının hayali çeşitlilik yöntemi ile benzer deneyimlerin örneklerini geliştirerek deneyimin özünü araması gerekir (Giorgi & Giorgi, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma deseninin doğası göz önüne alınarak çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmesi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için “özel eğitim öğretmeni olmak” fenomenine ilişkin deneyimlerinin olması ve mesleğinin ilk iki yılı içinde olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar önce kendi görev yaptıkları ilde yer alan okulları ziyaret ederek ilgili ölçütleri karşılayan özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze görüşmüş ve araştırma amacına ilişkin bilgi vermişlerdir. Ardından yüz yüze görüşmelerde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler aracılığıyla ölçütleri karşılayan diğer özel eğitim öğretmenlerine telefon yoluyla ulaşılarak araştırma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan ve gönüllü olan 17 özel eğitim öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle bireysel görüşmeler tamamlandıktan sonra gönüllü olan 5 öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler		Bireysel görüşme katılımcıları	Odak grup görüşmesi katılımcıları
		<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Erkek	10	1
	Kadın	7	4
Öğrenim durumu	Lisans	17	5
Görev yaptığı yerleşim yeri	Merkez	12	2
	Köy	5	3
Görev yaptığı okul düzeyi	İlkokul	9	2
	Ortaokul	6	1
	Lise	2	2
Görev yaptığı okul türü	Özel eğitim okulu	9	2
	Genel eğitim okulu (özel eğitim sınıfı)	8	3
Sınıf mevcudu	1-4	9	4
	5-8	6	1
Öğrenci özellikleri	Hafif düzey zihin yetersizliği	5	2
	Orta-ağır düzey zihin yetersizliği	7	1
	Hafif düzey otizm spektrum bozukluğu	1	-
	Orta-ağır düzey otizm spektrum bozukluğu	4	2

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda görüşme temel veri toplama tekniği olarak görülmektedir (Ersoy, 2019). Görüşme tekniği; araştırmacının aradığı bir durumla ilgili katılımcı deneyimini aslına sadık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlamasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Giorgi & Giorgi, 2003). Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde çalışma grubu ile bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler için iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır.

Bireysel görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından detaylı alanyazın (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley vd., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Cross & Billingsley, 1994) taramasına dayalı olarak oluşturulmuştur. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için 11 soru, ikinci kısımda ise katılımcıların özel eğitim öğretmeni olma deneyimlerini belirlemek için üç soru yer almaktadır. Görüşme sorularının ilk hali oluşturulduktan sonra Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda (ABD) görev yapan iki araştırmacıya sunularak soruların araştırma amacına uygunluğu, kapsamı, anlaşılabilirliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna alt sorular eklenmiş ve form üç temel üç alt soru olarak yeniden düzenlenmiştir. Son olarak mesleğinin ilk yılında olan bir özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiş olup yaklaşık bir saat sürmüştür. Pilot uygulama sırasında katılımcının her bir soruya ilişkin, soruların anlaşılabilirliği ve açık olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme sorularının açık-anlaşılır ve araştırma amacına uygun olduğu düşünülerek değişikliğe gidilmemesine karar verilmiştir.

Odak grup görüşmesi için kullanılacak olan görüşme formu bireysel görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildikten sonra hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesi için bireysel görüşmelerden elde edilen verilerde yer alan frekansı yüksek olan kod, tema ve alt temalar üzerinden yeni bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinde kullanılacak olan görüşme formu yedi sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları belirlendikten sonra Özel Eğitim ABD'de görev yapan iki araştırmacıya sunulmuş ve soruların araştırma amacına uygunluğu, kapsamı, anlaşılabilirliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar araştırma sorularının açık, anlaşılır ve araştırma amacına uygun olduğu doğrultusunda görüş belirttiklerinden görüşme sorularında değişikliğe gidilmemesine karar verilmiştir.

Veri Toplama

Araştırmanın katılımcıları farklı illerde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmacıların görev yerleri ve ulaşım ile ilgili güçlükler göz önüne alınarak araştırma verilerinin uzaktan toplanmasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinin internet üzerinden toplanması araştırmacılar için ulaşım zorluklarını ve maliyeti azaltmasının yanı sıra katılımcılara da zaman ve yer esnekliği sağlamakta, bu sayede katılımcının sorgulanan bilgiyi daha detaylı düşünmesini ve yanıt için daha fazla zaman kullanabilmesini sağlamaktadır (Creswell, 2021). Veri toplama sürecinin ilk aşamasında katılımcıların belirlenen fenomen hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla e-posta aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Katılımcıların yanıtları incelendikten sonra katılımcı teyidini sağlamak amacıyla her bir katılımcı ile uzaktan zoom aracılığıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel veri toplama sürecinde (yazılı - online) aynı görüşme formu kullanılmıştır. Son olarak ise belirli sayıda katılımcı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Bireysel Görüşmeler

Bireysel görüşmeler öncesinde araştırmacıların görev yaptığı ilde bulunan öğretmenler ile yüz yüze, farklı illerde görev yapan öğretmenler ile telefon aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmanın amacı, görüşme süreçlerinin kayıt altına alınacağı, katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerin araştırmacılar dışındaki kişilerle paylaşılmayacağı ve araştırmada her bir katılımcı için kod adı kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk aşamasında öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu paylaşarak yazılı olarak yanıtlamaları ve e-posta aracılığıyla araştırmacılara iletmeleri istenmiştir. Öğretmenler yazılı formları ilettikten sonra tekrar görüşülmüş ve online görüşme yapılacak tarih ve saat planlanmıştır. Yapılan online görüşmelerde öğretmenlerin yazılı olarak ifade ettikleri yanıtları tekrar ele alınmış ve derinlemesine incelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan online bireysel görüşmeler yaklaşık 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür.

Odak Grup Görüşmesi

Bireysel görüşmelerden elde edilen veriler özel eğitim öğretmenlerinin benzer temalarda hem başarılı hem başarısız deneyimlerinin olduğunu göstermiştir. Araştırmaya konu olan fenomeni derinlemesine incelemek

ve katılımcı teyidini sağlayabilmek amacıyla bu araştırmada odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde bireysel görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgular yedi temel açık uçlu soru ile katılımcılara sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmacılar analizlere ilişkin kendi yorumlarını da katılımcılarla paylaşmışlardır. Odak grup görüşmesi katılımcı teyidinin yanı sıra katılımcıların görüşmedeki diğer üyelerin yanıtlarını kontrol ederek kendi yanıtlarını düzenlemelerini, görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları derinlemesine ortaya koyabilmelerini sağlamıştır.

Araştırmanın odak grup görüşmesi beş katılımcı ve iki moderatör (araştırmacıların iki tanesi) ile yürütülmüştür. Görüşme sırasında moderatörlerden birisi görüşme sürecini yönetirken diğeri de görüşme sırasında katılımcı yanıtlarına ilişkin (dikkat çeken noktalar, daha önce gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden farklı olan yanıtlar, net olarak açıklanmayan ifadeler vb.) notlar tutmuştur. Görüşme sonunda özellikle net olmadığı düşünülen ifadeler ile ilgili katılımcılara tekrar soru yöneltilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar ile görüşülerek her katılımcı için uygun olan ortak bir gün ve saat dilimi belirlenmiştir. Ardından belirlenen gün ve saatte tüm katılımcılar ile Zoom üzerinden online olarak görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesi 56 dakika sürmüştür.

Zoom üzerinden yapılan tüm görüşmelerde katılımcıların kamera ve mikrofonları açık tutulmuştur. Toplantı bağlantıları planlanan saatten yaklaşık yarım saat önce katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılardan görüşme öncesinde toplantı bağlantısı, mikrofon ve kameralarını kontrol etmeleri istenmiştir. Görüşmelerin kesintiye uğramaması için odak grup görüşmesinin 35. dakikasında yeni bir toplantı bağlantısı oluşturularak katılımcılara tekrar gönderilmiştir. Bireysel görüşme süreleri 40 dakikadan az sürdüğü için ikinci bir toplantı planlamasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Veri Analizi

Elde edilen tüm veri setinin detaylı incelenebilmesi, verilerle temalar arasında güçlü bir ilişkinin kurulması adına bu çalışmanın verileri tematik analiz ile tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Tümevarımsal yaklaşımla yapılan tematik analiz tamamen veriye dayalı, elde edilen veriler önceden belirlenen bir kodlama listesine ya da araştırmacının konuya ilişkin kuramsal ilgisine uydurmaya çalışmaksızın yapılan kodlama sürecidir (Braun & Clarke, 2019). Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi sürecinde Braun ve Clarke (2019) tarafından önerilen altı aşamadan oluşan tematik analiz basamakları izlenmiştir.

1. Aşama: Araştırmacının Verileri Tanınması

Verilerin düzenlenmesi; bu araştırmanın veri analiz sürecinin ilk adımında katılımcılardan toplanan veriler düzenlenmiştir. Bu bağlamda online olarak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri transkript edilmiştir. Ardından her bir katılımcı için ayrı birer klasör oluşturularak veriler (yazılı dokümanlar ve online görüşme dökümleri) bir araya toplanmıştır. Okuma ve not tutma; araştırma verileri bir araya toplandıktan sonra iki araştırmacı tarafından pek çok kez okunmuş ve yanıtlara ilişkin notlar alınmıştır.

2. Aşama: İlk Kodları Oluşturma

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek verilere dayalı anahtar kelimeler belirlenmiş ve listelenmiştir. Anahtar kelimeler detaylı olarak betimlenmiş ve kodlara dönüştürülmüştür. Belirlenen her bir kod ile ilgili veriler bir araya getirilerek yeniden gözden geçirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur.

3. Aşama: Temaları Oluşturma

Oluşturulan kod ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiştir. Ardından temalar oluşturulmuştur. Temaların kod ve alt temaları kapsayacak şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

4. Aşama: Temaları Gözden Geçirme

Oluşturulan tema ve alt temalar, kodlanan veri içeriği ile karşılaştırılarak birbirleri ile uyumlu olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Ardından araştırma verileri tekrar okunarak her bir temanın veri setini doğru yansıtır yansıtmadığı, gözden kaçan bir kod olup olmadığı kontrol edilmiştir.

5. Aşama: Temaları Tanımlama ve İsimlendirme

Her bir tema kontrol edilerek sadeleştirilmiş, tekrara giden temalar yeniden düzenlenmiş ve temaların veri setinin hangi kısımlarını yansıttığı gözden geçirilmiştir. Çok geniş kapsamlı ve karmaşık olan temalar aralarındaki anlam bütünlüğü ve örüntüler korunacak şekilde alt temalar olarak ilgili tema altında sınıflandırılmıştır.

6. Aşama: Rapor Hazırlama

Temalar oluşturulduktan sonra her bir temanın geçerliliğini ispatlayacak doğrudan alıntılar belirlenmiş, veri analizinden elde edilen sonuçlar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek raporlaştırılmıştır. Temaların görsel sunumu NVivo 12.2 programı kullanılarak oluşturulmuştur. Kod anahtarında frekansı en yüksek olan ve alt temaları oluşturan kelimeler “Word Art” Web aracı ile kelime bulutu olarak raporlanmıştır.

Fenomenolojik bir araştırmada temel amaç verilerin sayısal ifadelere dönüştürülerek örneklem üzerinden evrene genellenmesi değil, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine tanımlamaktır. Bu bağlamda, analiz sürecinde elde edilen verilerin kavramlar ve temalar arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak şekilde betimlenmesi önemli bir unsurdur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada araştırma doğası göz önünde bulundurularak verilere ilişkin sıklık/yüzdelik halinde sayısal ifadelerden özellikle kaçınılmıştır. Verilerin raporlaştırılması sürecinde katılımcıların deneyimleri kod, alt tema ve temalar aracılığıyla derinlemesine incelenmiş ve bu deneyimler ile ilgili ek açıklamalara ve alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda; insanların davranış biçimlerini etkileyebilecek düşünce ve duygulara neden sahip oldukları aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının rolü; araştırma katılımcılarının duygu, düşünce ve deneyimlerine erişmek ve katılımcılara ilişkin bilgileri ve elde ettiği verileri korumaktır (Sutton & Austin, 2015). Bu nedenle araştırmacının hem nitel araştırma yöntemine hem de ilgili fenomene ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu çalışmanın araştırmacıları özel eğitim bölümünde görev yapmakta olan kişilerden oluşmaktadır. Araştırmacılar, daha önce nitel araştırma deseninde çalışma yürütmüş ve çeşitli araştırmaların veri toplama süreçlerinde pek çok kez görüşmeler yapmış kişilerdir. Aynı zamanda araştırmacılar görüşme tekniği konusunda da deneyim sahibidir. İki araştırmacı ise daha önce fenomenoloji desenin kullanıldığı çalışmalar yürütmüştür.

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ile ilgili farklı bakış açıları ve terimler kullanılmaktadır. Bu araştırmada iç-dış geçerlik, objektiflik, güvenirlik terimleri yerine Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik terimlerinin kullanılması tercih edilmiştir (Creswell, 2021). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve etik ilkeler gereği katılımcılar için kod adı (K1, K2,...K17) kullanılmıştır.

Aktarılabilirlik

Araştırma bağlamı ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmada; katılımcı ölçütleri ve belirlenmesi süreci, katılımcılara ilişkin demografik özellikler detaylı bir biçimde betimlenmiştir. Veri analiz süreci ve yöntem açık bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmada; araştırma yöntemi ve neden seçildiği, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Güvenilebilirlik

Araştırmacı önyargıları; bu araştırmada üç araştırmacı bulunmaktadır. Araştırmacılar nesnel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla araştırma verilerinin toplanması ve raporlaştırılması sürecinde kişisel deneyimlerini ve yargılarını bir kenara bırakmış katılımcı ve veri odaklı olarak hareket etmişlerdir. Görüşmeler sırasında katılımcılara yönelik yönlendirmelerden kaçınılmış, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde katılımcıların yaptıkları betimlemeler olduğu gibi aktarılmıştır.

Katılımcı Teyidi

Betimleyici fenomenoloji araştırmalarında; araştırmacının katılımcıların ilgili fenomene hakkındaki deneyimlerinden elde ettiği yorumlara ilişkin katılımcıların onayının alınması önemlidir (Ersoy, 2019). Katılımcı teyidi; katılımcıların görüşme transkriptlerinin veya araştırmacıların elde ettikleri verilerin analiz ve yorumlarının doğruluğunu (ya da yanlışlığını) incelemesini ve onaylamasını sağlamaktadır (Bratlinger vd., 2005). Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi, yorumlanması ve sonuçlarının doğruluğuna karar vermek için yazılı veriler toplandıktan sonra katılımcılar ile online bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar, görüşme transkriptleri ve öğretmenlerin “özel eğitim öğretmeni olmak” fenomenine ilişkin deneyimlerinden elde ettikleri yorumları katılımcılar ile paylaşarak onaylarını almıştır. Benzer şekilde online bireysel görüşmeler için de katılımcıların onayı alınmıştır. Bununla birlikte bireysel görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek

katılımcıların bir kısmı ile odak grup görüşmelerinde tekrar incelenmiştir. Bu sayede tekrar katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Tutarlılık

Araştırmada bireysel ve odak grup görüşmesinde kullanılacak görüşme sorularının hazırlanması sürecinde detaylı alanyazın taraması yapılmış, soruların kapsamı, anlaşılabilirliği, netliği konularında uzman görüşü alınmış ve bireysel görüşme formu için pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda görüşme formlarının son şekli oluşturulmuştur.

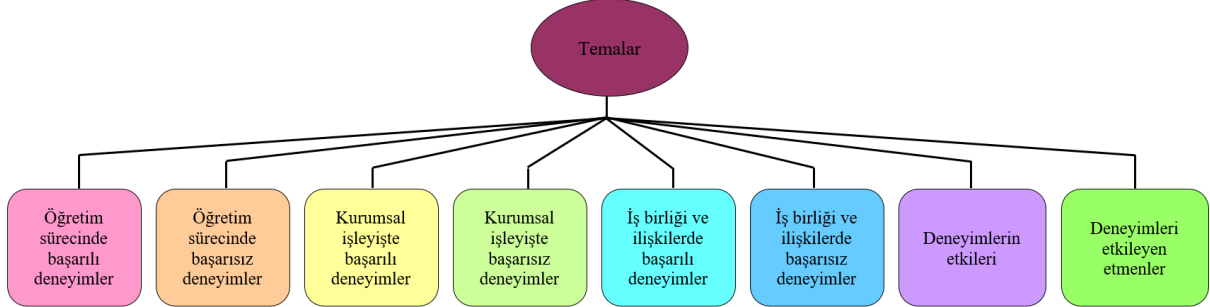
Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler birinci yazar tarafından yazıya dökülmüş olup ikinci yazar tarafından eş zamanlı olarak tüm dökümler teyit edilmiştir. Araştırmanın veri analiz sürecinde tematik analiz kullanılmış olup iki farklı araştırmacı verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamış, temalar ve alt temaları belirlemiştir. Ardından iki araştırmacının yapmış olduğu analizler karşılaştırılmış ve görüş birliğinde bulunan tema, alt tema ve kodlar belirlenmiş, görüş ayrılığı bulunan tema, alt tema ve kodlar için uzlaşma sağlanarak ortak kararlar alınmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ile ayrılığı formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve tüm verilerde uzlaşma sağlanmış olduğundan güvenilirlik katsayısı %100 olarak bulunmuştur (Creswell, 2014).

Bulgular

Bu araştırma verileri iki farklı görüşme tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin genişletilmiş halidir. Her iki görüşme türünden elde edilen veriler kendi içinde tutarlı ve anlamlı olduğu için bir bütün olarak yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda sekiz temaya ulaşılmıştır. Her bir tema ile ilgili olan alt tema ve o alt temaları oluşturan kodlar katılımcı görüşlerinden birebir alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen temalar Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Araştırma Temaları



Öğretim Sürecinde Başarılı Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan temalardan ilki “öğretim sürecinde başarılı deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “öğretimi planlama ve gerçekleştirme”, “davranış sağaltımı”, “değerlendirme”, “materyal”, “sınıf ortamı”, “zaman yönetimi” ve “aile” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2*Öğretim Sürecinde Başarılı Deneyimler Alt Temaları*

Katılımcıların öğretim sürecine ilişkin başarılı olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında ilk alt temanın *öğretimi planlama ve gerçekleştirme* olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre; uygun amaç seçimi, BEP hazırlama, öğretimi tamamlama ve pekiştirici kullanma başarılı sayılabilecek deneyimlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K12: Öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde belirlemiş olduğum hedef davranışları kazandırdım.”, “K5: Pekistireç kullanımında herhangi bir problem yaşamadan amaca uygun pekistireç kullanıyoruz.”

Öğretim sürecinde başarılı deneyimlere ilişkin bir diğer alt tema *davranış sağaltımı*dır. Katılımcılar; öncül belirleme, uygun davranışsal amaç belirleme, davranışa ilişkin kayıt tutma, uygun davranış sağaltım tekniğini seçme, otorite ile davranışı silikleştirme ve kuramsal bilgiye sahip olmayı başarılı deneyimler olarak nitelemişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K5: Hedef davranış belirleme, veri toplama, kaydetme konusunda herhangi bir problem yaşamıyoruz.”, “K2: Yöntem teknik belirlemede sorun yaşamadım. Değerlendirmeleri de her ders sonunda yaparak ilerleme kaydettim.”

Öğretim sürecinde başarılı deneyimlere ilişkin bir diğer alt tema *materyaldir*. Katılımcılara göre; materyal hazırlama, okuldan materyal desteği alma ve teknolojik materyal kullanma başarılı sayılabilecek deneyimlerdir. Öğretim sürecinde başarılı deneyimlere ilişkin bir diğer alt tema ise *değerlendirme*dir. Katılımcılar değerlendirme alt temasında; öğretim sonu değerlendirme yapmayı ve performans alımını - kaba değerlendirme yapmayı başarılı deneyimler olarak nitelendirmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K2: Ders sonlarında haftalık ve aylık değerlendirmeler yaparak nerede olduğumuzu sürekli kaydettim.”, “K6: Materyal hazırlama konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum.”

Başarılı öğretim süreci temasına ilişkin alt temalardan bir diğeri *sınıf ortamı*dır. Katılımcılar; sınıf yönetimi, sınıf içinde uygun biçimde yönerge verme, etkin pekiştirici kullanma ve farklı etkinliklerde sınıf yönetimini desteklemeyi başarılı deneyimler olarak ifade etmişlerdir. Bir diğer alt tema ise *zaman yönetimidir*. Katılımcılara göre; ders süresini farklı amaçlara bölme ve zaman yönetimi ve planlama yapma başarılı sayılabilecek deneyimlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K4: Sınıf içerisinde yaptığım yönlendirmeler açık anlaşılır ve kısa. Bu da sınıf içi karmaşayı önüyor ve disiplini sağlıyor.”, “K2: Farklı amaçlar çalışabiliyorum bir ders içinde.”

Öğretim sürecinde başarılı deneyimlere ilişkin son alt tema *aile*dir. Katılımcılara göre; aile bilgilendirme, aile ile iş birliği yapma ve aile ile iletişim kurma başarılı deneyimlerdir. Aile alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K8: İlgili aileler ile güzel işler yapıyoruz. Etkinlikler, doğum günleri ve ödevlendirmeler başarılı oluyor.”, “K11: Veli ziyaretleri ve veli toplantıları yaparak iş birliği ortamını kurdum.”

Öğretim Sürecinde Başarısız Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan temalardan bir diğeri “öğretim sürecinde başarısız deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “öğretimi planlama ve gerçekleştirme”, “davranış sağaltımı”, “değerlendirme”, “materyal”, “sınıf ortamı”, “zaman yönetimi” ve “aile” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3*Öğretim Sürecinde Başarısız Deneyimler Alt Temaları*

Katılımcıların öğretim sürecinde başarısızlık olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında ilk alt temanın *öğretimi planlama ve gerçekleştirme* olduğu görülmektedir. Katılımcılar; uygun amaç seçimi, uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama, seçilen amaçlara ulaşma, ev ödevlerinin yapılmaması, öğretimi uyarlama, okul dışında desteklenmesi gereken davranış takibi (sosyal- günlük yaşam becerileri), öğrencinin problem davranışının olması, uygun pekiştirici belirleme ve pekiştirici kullanmayı başarısız öğretim süreci deneyimleri olarak nitelendirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K2: Daha basit düzeyde daha ulaşılabilir amaç seçebildim. Amaçları sonrasında değiştirdim.”, “K3: Ders planı hazırlarken seçtiğim tekniklerle dersi anlatırken kullandığım tekniklerin uyuşmadığı zamanlar oldu.”.

Öğretim sürecinde başarısız deneyimlere ilişkin alt temalarından bir diğeri *davranış sağaltımıdır*. Katılımcılara göre; uygun davranışsal amaç belirleme, davranışa ilişkin kayıt tutma, uygun davranış sağaltım tekniğini seçme, davranış sağaltım planını uygulama, davranış sağaltımını tamamlama ve davranış sağaltımı sürecinde aile desteği alma öğretim sürecinde başarısız sayılabilecek deneyimlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K7: Uygun sağaltım yöntemi seçmekte ve uygulamakta zaman zaman zorlanma söz konusu. Kuramsal bilgim var ama yine de uygularken zorlanıyorum öğretim sürecinde teknik değiştirmek zorunda kalıyorum.”, “K2: Problem davranış çalışırken tutarsız davranıyorum.”.

Öğretim sürecinde başarısız deneyimlerin bir diğer alt teması *materyaldir*. Katılımcılara göre; materyal hazırlama, okuldan materyal desteği alma ve materyali uzun süreli kullanma başarısız sayılabilecek deneyimlerdir. Öğretim sürecinde başarısız deneyimlere ilişkin bir diğer alt tema ise *değerlendirmedir*. Katılımcılar değerlendirme alt temasında; doğru değerlendirme yapma ve öğretim sonu değerlendirme yapmayı başarısız değerlendirme deneyimleri olarak nitelendirmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K7: Değerlendirme sürecini daha kapsamlı yapmalıyım. Öğrenci özelliklerini iyi tanımam gerekiyor. Uygun doğru materyali seçmekte de zorlanıyorum. Okulun materyalleri de sınırlı. Materyal hazırlamak ile ilgili zaman sıkıntım da var.”, “K13: Materyallerim günlük, tek kullanımlık oldu hep yırtıldı.”.

Öğretim sürecinde başarısız deneyimlere ilişkin alt temalardan bir diğeri *sınıf ortamıdır*. Katılımcılar; sınıf yönetiminde zorlanma, öğrenciye yönelik tutumu ayarlama ve öğrencinin dikkatini çekmeyi sınıf ortamına ilişkin başarısız deneyimler olarak ifade etmişlerdir. Bir diğer alt tema ise *zaman yönetimidir*. Katılımcılara göre; zaman yönetimi ve planlama, etkinlik süresini planlama, öğretime hazırlanacak zamanı planlama ve ders süresinin uzun olması başarısız sayılabilecek deneyimlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K10: Zamanı ve süreci ekonomik yönetmekte zorlandım. Bazen gerçekten etkinlik yapamadan geçen dersler olurdu. Çocuğun mesela dikkatini çekemedim.”, “K1: Öğrenci sayısı ve amaçlarının farklı olmasından kaynaklı her öğrenciye eşit vakit ayıramıyorum.”.

Öğretim sürecinde başarısız deneyimlere ilişkin son alt tema *ailedir*. Katılımcılara göre; aile ile iş birliği, aile ile iletişim, öğretim sürecine aile katılımı sağlama ve aile beklentileri başarısız sayılabilecek deneyimlerdir. Aile alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K5: Aileler işbirlikçi bir tutum içerisinde değiller. Öğrenci ile ilgili yapılan çalışmalarda ya kayıtsız kalıyor ya da karşı çıkıyorlar.”.

Kurumsal İşleyişte Başarılı Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan bir diğer tema “kurumsal işleyişte başarılı deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “resmi evrak ve prosedürler”, “okul ortamı”, “müfredat” ve “mevzuat” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4*Kurumsal İşleyişte Başarılı Deneyimler Alt Temaları*

Katılımcıların kurumsal işleyişe ilişkin başarılı olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında ilk alt temanın *resmi evrak ve resmi prosedürler* olduğu görülmektedir. Katılımcılar; evrak işlerini zamanında ve eksiksiz yapma ve evrak işlerini takip etmeyi başarılı resmi evrak ve prosedür deneyimleri olarak nitelendirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K4: Evrakları zamanında teslim ettim ve tertipli özenli bir şekilde hazırladım.”.

Kurumsal işleyişte başarılı deneyimler temasının alt temalarından bir diğeri *mevzuattır*. Katılımcılara göre; mevzuat bilgisi bu temaya ilişkin başarılı deneyimlerdenidir. Bir diğer alt tema ise *müfredattır*. Katılımcılar; müfredatı inceleme, öğretim sürecinde müfredatı takip etme ve kaynak kitapları incelemeyi başarılı müfredat deneyimleri olarak belirtmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K10: Mevzuatı zaten biliyordum.”, “K9: Çok değişiyor özel eğitim çocuğu. Bazen 1 haftada bazen 1 ayda öğretiyorsunuz. Müfredata bağlı gidiyorum ama çocuğun eksiklerine göre gidiyorum.”.

Kurumsal işleyişte başarılı deneyimler temasının son alt teması *okul ortamıdır*. Katılımcılara göre; okul personeli ile sosyal etkinlikler, öğretmenler ile sosyal etkinlikler, veliler ile sosyal etkinlikler, öğrenciler ile sosyal etkinlikler, sosyal etkinliklere katılma ve okula servis ile ulaşım okul ortamına ilişkin başarılı deneyimlerdenidir. Okul ortamı temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K1: Okulda idareciler, öğretmenler, personeller iç içe ve fırsat bulunan her vakitte bazen öğrencilerle kaynaşma bazen de personellerle kaliteli vakit geçirebilmek için etkinlikler düzenlenir.”.

Kurumsal İşleyişte Başarısız Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan bir diğer tema “kurumsal işleyişte başarısız deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “resmi evrak ve prosedürler”, “okul ortamı”, “müfredat”, “mevzuat” ve “zaman yönetimi” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5*Kurumsal İşleyişte Başarısız Deneyimler Alt Temaları*

Katılımcıların kurumsal işleyişe ilişkin başarısız olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında ilk alt temanın *resmi evrak ve resmi prosedürler* olduğu görülmektedir. Katılımcılar; sadece problem durumlarında resmi yazıları inceleme, evrakların amacını anlama, resmi evrak hazırlama, resmi evrakları takip etme, fazla sayıda evrak hazırlama, yöneticilerin özel eğitim evrakları hakkındaki bilgisi, resmi evrak ve resmi prosedür bilgisi ve bu süreçte destek almayı başarısız resmi evrak ve prosedür deneyimleri olarak nitelendirmişlerdir. Bu alt temaya

ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K2: Ben bu konuda eksik olduğumu düşünüyorum. Mesela bir dilekçe yazarken bile zorlandım. Müdürümüz de özel eğitimci değil, o da bize soruyor, o da bilmiyor.”

Kurumsal işleyişte başarısız deneyimler temasının alt temalarından bir diğeri *mevzuattır*. Katılımcılara göre; mevzuat bilgisi, mevzuatı uygulama, haklarını bilme ve özel eğitime özgü mevzuat olmaması bu temaya ilişkin başarısız deneyimlerden. “K6: İlk yılda mevzuatın m’sinden haberim yoktu. Bir öğretmenin haklarını bilmemesi çok büyük bir başarısızlıktı.”

Bir diğer alt tema ise *müfredattır*. Katılımcılar; müfredat bilgisi, müfredatta uyarılama yapma ve yöneticilerin özel eğitim müfredatı hakkındaki bilgisini müfredata ilişkin başarısız deneyimler olarak belirtmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K4: Uygulamakta ve anlamakta zaman zaman zorlandım. Bu konuda yeterli bilgi ve deneyimi tam anlamıyla edinemedim.”

Kurumsal işleyişte başarısız deneyimler temasının bir diğer alt teması *okul ortamıdır*. Katılımcılar; okul personeli ile sosyal etkinlikler, öğretmenler ile sosyal etkinlikler, veliler ile sosyal etkinlikler, öğrenciler ile sosyal etkinlikler, etkinliklerin okul içi ile sınırlı olması ve sosyal ve akademik destek sağlanmıyor olmasını okul ortamına ilişkin başarısız deneyimler olarak ifade etmişlerdir. Okul ortamı temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K6: Okulun teneffüs saatleri bize uygun değil, biz belirlenen saatlerde ders yapamayabiliyoruz.”

Kurumsal işleyişte başarısız deneyimler temasının son alt teması *zaman yönetimidir*. Katılımcılara göre; teneffüs olmaması ve okul zaman planlamasına göre hareket etmek zaman yönetimine ilişkin başarısız deneyimlerden. Zaman yönetimi temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K7: Okulda sosyal yaşam yok. Özel eğitim okuluna uygun bir okul değil. Sosyal etkinlik vb. bize yönelik yok.”

İş birliği ve İlişkilerde Başarılı Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan temalardan bir tanesi de “iş birliği ve ilişkilerde başarılı deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “yöneticiler”, “özel eğitim öğretmeni”, “genel eğitim öğretmeni”, “destek eğitim personeli” ve “diğer personel” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6

İş Birliği ve İlişkilerde Başarılı Deneyimler Alt Temaları



Katılımcıların iş birliği ve ilişkilere ilişkin başarılı olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında *yöneticiler* alt temasında; fikir alış veriş yapma, iş birliği - yardım ve iletişim kurmayı başarılı deneyimler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu temanın *özel eğitim öğretmenleri* alt temasında; fikir alış veriş yapma, iş birliği - yardım ve iletişim kurmayı başarılı deneyimler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların *genel eğitim öğretmenleri* alt temasında; fikir alış veriş yapma, iş birliği - yardım ve iletişim kurmayı başarılı deneyimler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların *destek eğitim personeli* alt temasında iş birliği-yardım, *diğer personel* alt temasında ise iş birliği, iletişim ve olumlu tutumları başarılı deneyimler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K1: Okuldaki iş ve işleyiş ile ilgili her durumda her konuda rahatça fikir danışabildiğimiz bir idare ile çalışıyorum (Yöneticiler).”, “K2: Çoğu konuda iş birliği içinde oluyoruz. Okulumuz ilçedeki tek uygulama okulu, hepimiz yeniyiz ve eşitiz. Herhangi bir mobing olmadı (Özel eğitim öğretmenleri).”, “K3: Sınıf içinde eksik malzemelerim olduğunda ellerinden geleni yapıyorlar. Tecrübe konusunda yardımlaşıyoruz (Genel eğitim öğretmenleri).”, “K4: Teneffüslerde ve öğle aralarında iş birliği içerisindeyiz (Diğer personel).”.

İş birliği ve İlişkilerde Başarısız Deneyimler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan temalardan bir diğeri ise “iş birliği ve ilişkilerde başarısız deneyimler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “yöneticiler”, “özel eğitim öğretmeni”, “genel eğitim öğretmeni”, “destek eğitim personeli” ve “diğer personel” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7

İş Birliği ve İlişkilerde Başarısız Deneyimler Alt Temaları



Katılımcıların iş birliği ve ilişkilere ilişkin başarısız olarak nitelendirdikleri deneyimlere bakıldığında ilk alt temanın *yöneticiler* olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre; özel eğitim hakkında (mevzuat / sınıf işleyişi) bilgi eksikliği, sınıf içi etkinliklere müdahale, özel eğitim sınıfına karşı olumsuz tutum, iletişim ve iş birliği ve destek sağlama yöneticiler ile yaşanan başarısız deneyimlerdir. Bir diğer alt tema *özel eğitim öğretmenleridir*. Katılımcılar; partner ile çalışma, sorunlara çözüm üretme, iş birliği, ortak karar alma, kişisel alanı koruma ve özel eğitim öğretmenin olmamasını başarısız deneyimler olarak nitelendirmişlerdir. *Genel eğitim öğretmenleri* alt temasında ise; özel eğitim sınıfına karşı olumsuz tutum, iş birliği, dışlanma ve özel eğitim hakkında bilgi eksikliğini başarısız olarak nitelendirilen deneyimlerdir. Katılımcılara göre; *destek eğitim personeli* alt temasında iş birliği-yardım ve destek eğitim personelinin bulunmaması, *diğer personel* alt temasında ise iş birliği - yardım ve öğrencilere karşı olumsuz tutumların olması başarısız sayılabilecek deneyimlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K5: Özellikle yöneticiler ile neredeyse her konuda karşı karşıya kaldığımızı ve çoğu kez baskı altında bırakıldığımızı belirtmek isterim (Yöneticiler).”, “K7: Konuşuyoruz aslında ama akademik olarak aynı şeylerden muzdaribiz çözüm üretmiyoruz çok boşluk bırakıyoruz bizim de bir başarı ölçütümüz yok (Özel eğitim öğretmeni).”, “K4: Diğer öğretmenler bazen de müdür bizim yaptığımız işi küçümsüyorlar. Öğrenci sayımız az. Maaş olarak fazlayız. Hak etmediğimizi boş oturduğumuzu düşünebiliyorlar (Genel eğitim öğretmeni).”, “K9: Özel öğrencileri anlamakta zorluk çekebiliyorlar (Diğer personel).”

Deneyimlerin Etkileri

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan temalardan bir diğeri ise “deneyimlerin etkileri” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “meslek hedefleri”, “akademik kariyer hedefleri”, “beklentiler” ve “hisler” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

Deneyimlerin Etkileri Alt Temaları



Deneyimlerin etkilerine ilişkin alt temalara bakıldığında ilk alt temanın *akademik kariyerle ilişkin hedefler* olduğu görülmektedir. Katılımcıların akademik kariyer hedefleri arasında; farklı bir alanda lisans okuma, akademik kariyeri erteleme ve lisansüstü eğitim alma olduğu görülmektedir. Bir diğer alt tema *mesleğe ilişkin hedeflerdir*. Katılımcılar mesleğe ilişkin hedeflerini; farklı kademe / kurum / pozisyona geçme - mesleği bırakma

ve öğretmenliğe devam etme olarak belirtmişlerdir. *Beklentiler* alt temasında ise katılımcılar meslekte edindikleri deneyimlerin beklentilerini değiştirdiğini ve değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Son olarak *hisler* alt temasında katılımcılar meslekte edindikleri deneyimlerin hislerini olumlu ve olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K11: Lisansüstü eğitim almayı düşünüyorum (Akademik kariyer hedefi).”, “K2: Çok ilerde kendimi çok yıpranmış hissedersen RAM’da çalışma düşüncem var (Mesleğe ilişkin hedef).”, “K3: Mesleğe başlamadan önce çok fazla beklentim vardı. Öğrencilerle sıkıntı yaşamadan seri bir şekilde eğitim yapabileceğimi düşünmüştüm. Bir harf öğretmenin çok uzun zaman alabileceğini gördüm. 10’a kadar ritmik sayma haftalar aldı (Beklentiler).”, “K2: Çok yorucu ve öğrencilerden diğer öğretmenler gibi dönüt almadığımız için hem fiziksel hem psikolojik olarak yorucu oluyor (Hisler).”.

Deneyimleri Etkileyen Etmenler

Araştırma katılımcılarının deneyimlerine göre oluşturulan son tema “deneyimleri etkileyen etmenler” temasıdır. Bu temaya ilişkin analizler sonucunda “öğrenci özellikleri”, “okul ortamı” ve “iş birliği ve ilişkiler” alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9

Deneyimleri Etkileyen Etmenler Alt Temaları



Deneyimleri etkileyen etmenlere ilişkin alt temalara bakıldığında ilk alt temanın *öğrenci özellikleri* olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre öğrencinin yetersizlik türü ve derecesi deneyimlerin niteliğini etkilemektedir. Deneyimleri etkileyen bir diğer alt tema *okul ortamıdır*. Katılımcılar; okul türü ve kademesi ve öğrenci sayısının deneyimler üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Deneyimleri etkileyen etmenler temasının son alt teması ise *iş birliği ve ilişkilerdir*. Katılımcılar; aile, çalışma partneri ve yöneticiler ile kurulan iş birliği ve ilişkilerin deneyimleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “K2: Öğrenci performansı çok önemli, mesleki doyum yaşayamıyorum (Öğrenci özellikleri).”, “K4: Ailenin desteği de çok önemli. Benim iki öğrencimin velisi de hafif düzey zihin engelli, iletişim kuramıyoruz mesela (İş birliği ve ilişkiler).”, “K8: Problem davranışlarla ilgili hedef davranış belirliyorum ancak sınıf mevcudu fazla olduğu için uygulamada çok fazla sorun yaşıyorum. Sınıf mevcudu çok fazla. Orta-Ağır sınıfta kontenjanın 8 olması bence çok yanlış bir uygulama (Okul ortamı).”.

Tartışma

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında edindikleri deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin başarı ve başarısızlık algıları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerine bakıldığında; başarılı ve başarısız çeşitli deneyimlerinin olduğu, bazı deneyimlerin ise hem başarılı hem de başarısız olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Öğretim Süreci

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik olarak sınıf içinde açık, anlaşılır, net yönergeler verme, etkin pekiştirme kullanma, farklı etkinliklerde sınıf yönetimini destekleme, ders süresini farklı amaçlara bölme konularında başarılı olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama, seçilen amaçlara ulaşma, öğretimi uyarlama, okul dışında desteklenmesi gereken davranış takibi (sosyal- günlük yaşam becerileri), etkinlik süresini planlama, öğretime hazırlanacak zamanı planlama ve doğru değerlendirme yapma konusunda ise başarısız deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulgularını destekleyecek çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Mesleğinin ilk yıllarındaki özel eğitim öğretmenlerine odaklanan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kavramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürme, öğretim sürecinde karşılaşılabilecek zorluklara hazırlıklı olma, gerçekçi beklentiler belirleme (Whitaker, 2001), öğrenciden yeterli dönüt alma, bireysel farklardan ötürü tek bir çocukla çalışma (Lloyd vd., 2000), sınıf yönetimi BEP’te yer alan amaçları takip etme (Boyer & Gillespie, 2000),

öğretimsel yönetim, zaman yönetimi ve organizasyon (Griffin vd., 2003) konularında sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte mesleğin farklı döneminde olan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bu araştırmadakilere benzer güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Güleç-Aslan ve diğerleri (2014), öğrencinin performansını belirleme, hedeflenen amacı belirlenen sürede tamamlama, öğrenciyi değerlendirme, yöntemi uygulama süreçlerinde yaşanan güçlükler ve birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalışma nedeniyle özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Farklı düzeyde öğrenme özelliklerine sahip çocuklarla çalışmanın ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamamanın özel eğitim öğretmenleri için zorlayıcı bir unsur olduğu ve başarısız hissetmelerine neden olduğu da bilinmektedir (Hester vd., 2020; O'Brien vd., 2019). Zaman yönetimi konusunda ise çeşitli çalışmalarda bu çalışma sonuçları ile benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin dersi planlamak için yeterli zamanlarının olmadığı (DeMik, 2008; Fowler vd., 2019; Hester vd., 2020; Stelitano vd., 2019; Vannest & Hagan-Burke, 2010) belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yılları lisans öğreniminde edinilmiş olan teorik bilgilerin doğrudan uygulamaya aktarıldığı zamanlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri, gereksinim ve ilgilerinin birbirinden farklı olması ve öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişkenin olmasının, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde başarısız deneyimler yaşamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenler, materyal hazırlama ve okuldan materyal desteği alma konusunda hem başarılı hem başarısız deneyimlerinin olduğunu belirtmiştir. Ancak hızlı, pratik, soyut kavramları somutlaştıran ve konuya uygun materyal hazırlama konularında başarısız deneyimlerini paylaşan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretim sürecinin bir parçası olarak materyal hazırlama konusunda da özel eğitim öğretmenlerinin çok yönlü düşünerek materyal hazırlaması gerekmektedir. Bu noktada ihtiyaç duyulan materyallere erişim özel eğitim öğretmenleri için oldukça önemlidir. Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar da özel eğitim öğretmenlerinin materyal hazırlamakta zorlandığını, gerekli materyallere sınırlı erişim sağladıklarını ve istedikleri zaman ulaşamadıklarını (Billingsley vd., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Griffin vd., 2003; Griffin vd., 2009; Stelitano vd., 2019), teknolojik ve teknolojik olmayan materyallerin sınırlı olduğunu, materyallerin öğrenciler için uygun olmadığını ve öğrenciler tarafından amacı dışında (ısıрма, vb.) kullanıldığını, materyal hazırlamanın maliyetli olduğunu ve yeterli zaman bulamadıklarını (Güleç-Aslan vd., 2014) göstermektedir. Kilgore ve diğerlerine (2003) göre, özel eğitim öğretmenlerinin müfredat ile ilgili sorumlulukları diğer alanlardaki öğretmenlere göre çok daha fazladır. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenleri, daha geniş bir yaş aralığı ve daha geniş bir konu aralığında, farklı gelişimsel özelliklere sahip olan çocuklara hitap edecek şekilde materyallere ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyaç onların mevcut kaynaklarının ötesinde bulunmaktadır. Yeterli materyal desteği alma ve planlama süresine sahip olmanın özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma tercihlerine etkisi düşünüldüğünde (Albrecht vd., 2009; Bettini vd., 2019) bu araştırmadan elde edilen bulgular önemli görülmektedir.

Sınıf içinde problem davranışa sahip öğrencilerin olması öğretim sürecini etkileyen önemli değişkenlerden bir tanesidir ve problem davranışlar ile başa çıkabilme, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin yanı sıra onların mesleki yetkinlik ve tükenmişliğini de etkilemektedir (Dere-Çiftçi, 2015; Garwood vd., 2018; Yüksel, 2009). Bu araştırmadaki öğretmenlerin davranış sağaltımı ile ilgili hem başarılı hem başarısız deneyimlere sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmının davranış sağaltım planını uygulama ve davranış sağaltımını tamamlama konusunda başarısız deneyimlerinin olması bu araştırmanın dikkat çekici bulguları arasındadır. Alanyazında da özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında problem davranışlar ile ilgili veri toplama ve takip etme (Boyer & Gillespie, 2000), yoğun problem davranışı olan çocuklarla çalışma, problem davranışlarla baş etme (Billingsley vd., 2004; Griffin vd., 2003; Griffin vd., 2009) konularında güçlükler yaşadığını belirten çalışmalar mevcuttur.

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin, aile ile iş birliği ve iletişim konusunda hem başarılı hem başarısız deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aile bilgilendirme konusunda başarılı, eğitim sürecine aile katılımının sağlanması ve aile beklentilerinin çocuğun performansı ile eşleşmesi konusunda başarısız deneyimlerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Aileler ile iletişim ve iş birliğinde yaşanan güçlüklerin özel eğitim öğretmenleri için mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan önemli zorluklardan olduğu (Conderman & Stephens, 2000; Griffin vd., 2003; Rossenberg vd., 1997), ailelerin çeşitli nedenlerle özel eğitim öğretmenleri ile çok az iş birliği yaptıkları ya da hiç yapmadıkları (Güleç-Aslan vd., 2014) bilinmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerine ilişkin benzer temalarda başarılı ve başarısız deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde edindikleri deneyimler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin özellikle karar verme süreçlerinde zorlandıkları ve karar vermelerini gerektiren durumlarda olumsuz deneyimler yaşadıkları ortaya çıkarılmış olup elde edilen bu bulgu oldukça önemli görülmektedir. Karar verme süreci teorik bilginin yanı sıra deneyim ile gelişen bir süreçtir. Bu konuda da öğretmenlerin bir kısmı (K9, K10) zamanla geliştiklerini belirtmiştir. Ayrıca

araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerine ilişkin yapmış oldukları çalışmaların uygun / doğru (yöntem-teknik ve pekiştirici seçimi, değerlendirme, materyal) ve uygulanabilir (davranış sağaltım planını uygulama ve tamamlama, belirlenen hedeflere ulaşma, uyarlamalar yapma) bir şekilde olması konusunda başarısız deneyimlerinin olduğunu göstermektedir.

Kurumsal İşleyiş

Kurumsal işleyiş ile ilgili araştırma bulguları kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin önemli bir kısmı resmi evrak hazırlama konusunda zorlandıklarını, çok fazla sayıda ve gereksiz sayılabilecek evraklar hazırladıklarını ve bu durumun öğretim süreçlerini sekteye uğrattığını belirtmiştir. Evrak hazırlama öğretmenlerin iş yükünü arttırmakta ve başarısız deneyimlerinin olmasına neden olmaktadır. Billingsley ve diğerlerinin (2004) yapmış olduğu çalışmada mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin önemli bir kısmı, evrak işlerini fazla bulduğunu, iş yükünü arttırdığını ve bu durumun öğretim sürecini engellediğini belirtmiştir. Bu durum mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bir başka çalışmada da benzer olarak özel eğitim evraklarının oldukça fazla ve değişken olduğu, bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere odaklanmak yerine evrak işleri ile zaman kaybettikleri ve bu durumun öğretmenlerin mesleğe bağlılığını etkilediği belirtilmektedir (Davis & Palladino, 2011).

Mevzuat ile ilgili ise öğretmenlerin çoğunluğu mevzuat bilgisinin olmadığını ve mevzuatı uygulama, haklarını bilme konusunda başarısız deneyimlerinin olduğunu belirtmiştir. Müfredat konusunda da özel eğitim öğretmenlerinin müfredatı inceleme ve takip etme konusunda başarılı, kendilerinin ve yöneticilerin müfredat bilgisi ve müfredatta uyarlama yapma konusunda başarısız deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumsal işleyiş ile ilgili deneyimlerine bakıldığında belirgin bir biçimde bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu durumun da başarısız deneyimler yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin müfredat bilgisi (Griffin vd., 2003; O'Brien vd., 2019), müfredatı uyarlama, uygulama ve değerlendirme sistemini sürdürme (Boyer & Gillespie, 2000) konusunda yaşadıkları güçlükler alanyazın tarafından da desteklenmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri mesleğin ilk yılında, mesleğin gerektirdiği beklentileri karşılamamanın yanı sıra içinde bulundukları çevreye uyum sağlamaya da çalışmaktadır. Mesleğin ilk yıllarındaki özel eğitim öğretmenlerinin, çalıştıkları bölge ve okul hakkında bilgi edinme, okul ekibinin bir üyesi olma ve etkinliklere katılmada güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Boyer & Gillespie, 2000). Bu nedenle mesleğin ilk yıllarında özel eğitim öğretmenlerine sunulan destekler oldukça önemlidir. Ancak bu çalışma bulguları öğretmenlere yönelik çeşitli destekler sunulsa bile sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin bu konularda başarısız deneyimlerinin olduğu yönündedir. Benzer bir çalışmada da özel eğitim öğretmenlerine, mesleğin ilk yıllarında okul ortamında sağlanan sosyal desteğin sınırlı olduğu ve öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmedikleri belirtilmiştir (Billingsley vd., 2004). Okul ortamı; paydaşlar arasındaki etkileşim biçiminden etkilenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleğin ilk yıllarında edindikleri deneyimlerin incelendiği Griffin ve diğerlerinin (2009) çalışmasında, okul iklimini en önemli sorun olarak gören özel eğitim öğretmenlerinin diğer meslektaşları ile ilişkilerinin daha az destekleyici olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgunun bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği, bu çalışmadaki özel eğitim öğretmenlerinin de okuldaki diğer paydaşlarla başarısız deneyimler yaşadığı görülmektedir.

İş Birliği ve İlişkiler

Meslektaş desteği ve iş birliği özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma durumu (Miller vd., 1999) tükenmişlik düzeylerini (Garwood vd., 2018) etkilemektedir. Carter ve Scruggs (2001), özel eğitim öğretmenlerinin ilk çalışma yıllarında mesleğin kendine özgü güçlükleri ile bir şekilde baş edebildiklerini, onları en çok zorlayan konunun meslektaşlardan destek görememek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadaki özel eğitim öğretmenleri; yöneticiler, genel eğitim öğretmenleri ve diğer personel ile fikir alışverişini yaptıklarını, dolayısıyla iş birliği ve iletişim konusunda başarılı deneyimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte özel eğitim hakkında bilgi eksikliği, sınıf içi müdahale ve olumsuz tutumlar nedeniyle müdür ve genel eğitim öğretmenleri ile başarısız deneyimler yaşadıklarını belirten öğretmenler, zaman zaman dışlandıklarını, destek eğitim personeli olmaması ve diğer personelin öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının başarısız deneyimlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Alanyazında bu bulguyu destekler çalışma sonuçları bulunmaktadır (Ergenekon, 2005; Griffin vd., 2009; Hester vd., 2020). Ek olarak bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri, teneffüslerinin olmamasını olumsuzluk olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumun onların diğer meslektaşları ile bir arada bulunmaları, ortak sosyal ortamı paylaşmaları ve etkileşim fırsatı yakalamalarında sınırlılığa neden olduğu, dolayısı ile iletişim ve ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir.

Çalışılan okul türünün okul ortamında iş birliği ve ilişkileri etkileyebilecek bir diğer durum olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını özel eğitim okullarında, diğerleri ise genel eğitim okullarında çalışmaktadır. Özellikle iş birliği ve ilişkiler konusunda özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin deneyimlerini daha başarılı buldukları, dışlanma - olumsuz tutumlar gibi nedenlerle başarısız deneyimler yaşayan öğretmenlerin ise genel eğitim okullarında çalıştıkları görülmektedir. Genel eğitim okullarında farklı branşlarda ve alanlarda çalışan öğretmenlerin özel eğitim hakkındaki bilgileri sınırlılık gösterebilmektedir. Bu nedenle özel eğitim sınıflarına ve öğretmenlerine yönelik olumsuz tutuma sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bu gibi durumlarda özel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcılık ve özel gereksinimli çocuklara yönelik hak savunuculuğu rollerini üstlenmelerinin genel eğitim öğretmenleri ile çalışmalar yaşamalarına ve desteklerinden mahrum kalmalarına neden olabileceği bilinmektedir (Mathews vd., 2021). Bu düşünce ile paralel olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı okul içinde en fazla iletişim ve iş birliği kurulan grubun diğer özel eğitim öğretmenleri olduğunu belirtmiştir. Griffin ve diğerleri (2009), tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de özel eğitim öğretmenleri, mesleğin ilk yılında en fazla desteği özel eğitim öğretmenlerinden, en az desteği ise genel eğitim öğretmenlerinden almaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları en fazla desteği özel eğitim öğretmenlerinden aldığını belirtmekle birlikte partnerle çalışma, ortak karar alma, problem durumlarına çözüm üretme ve kişisel alanı koruma gibi konularda başarısız deneyimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Burada birlikte çalışan öğretmenlerin birbirinden farklı kişisel özellik ve deneyime sahip olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yöneticiler ve diğer meslektaşlar özel eğitim öğretmenlerine somut bir destek sağlamasalar bile onların rollerini kabul ettiklerinde ve etkileşime girdiklerinde okul içindeki uyumsuzluklar ve stres azalmaktadır (Gersten vd., 2001). Davis ve Palladino (2011) tarafından yapılan çalışmada da idareden ve meslektaşlarından destek alan özel eğitim öğretmenlerinin işbirlikçi bir ekip içinde çalıştıkları, stres düzeylerinin daha az olduğunu ve meslekte kalma olasılıklarının arttığı, buna karşın destek alamayan öğretmenlerin ise okul değiştirmek ve/veya mesleği bırakmak istedikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Ansley ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşulları ve iş deneyimlerini büyük ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul ortamının ılımlı olması ve iş birliği sağlanması konusunda yöneticilerin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerden alınan olumlu desteğin özel eğitim öğretmenlerinin daha az tükenmişlik yaşamalarına ve mesleğe daha güçlü bağlanmalarına katkı sağladığı bilinmektedir (Conley & You, 2017; Gersten vd., 2001). Ancak mevcut çalışma bulguları özel eğitim hakkında bilgi eksikliğinin olması, destek sağlamama ve iş birliği yapmama nedeniyle özel eğitim öğretmenlerinin yöneticiler ile başarısız deneyimler yaşadığını göstermektedir. Çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak Billingsley ve diğerleri (2004) de özel eğitim öğretmenlerinin yaptıkları işin kimi zaman yöneticiler tarafından anlaşılmadığı ve bu durumun çeşitli zorluklar oluşturduğu belirtmiştir. Hester ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticilerin öğretmenler için önemli bir stres unsuru olduğu ve öğretmenlerin çeşitli kaynak eksikliklerini karşılayamadıkları belirtilmiştir.

Deneyimlerin Etkileri

Mesleği sürdürmeye ilişkin olarak öğretmenlerin önemli bir kısmının mesleği bırakmayı ya da farklı kurum veya pozisyona geçmeyi düşündükleri, meslekte kalmayı hedefleyen öğretmenler olmasına rağmen onların da bir kısmının ilerleyen yıllarda farklı bir pozisyon ya da kuruma geçmek istedikleri görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerine duyulan ihtiyaç düşünüldüğünde araştırmadan elde edilen bu bulgu son derece önemli görülmektedir. Alanyazındaki pek çok araştırmanın sonucunda, mesleğin ilk yıllarında edinilen olumsuz deneyimlerin özel eğitim öğretmenlerinin meslekten ayrılmasına sebep olduğu görülmektedir (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley vd., 1995; Billingsley, 2004; Boyer & Gillespie, 2000; Cross & Billingsley, 1994; Gilmour & Wehby, 2019; Miller vd., 1999). Billingsley ve Cross (1992) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin %51.5'inin, genel eğitim öğretmenlerinin de %23.2'sinin mesleki doyum sağlayamadıkları gerekçesiyle alandan ayrıldıkları belirtilmiştir. Boe ve diğerleri (1997) yaptıkları çalışmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma durumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, ilk yıldan sonra özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma oranının, genel eğitim öğretmenlerinden önemli ölçüde daha düşük olduğunu göstermektedir. Ek olarak çalışmaya katılan ve bir ile üç yıl arasında deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinin %28'inin, ilk yılın sonunda görevden ayrıldığı ve deneyimin meslekte kalma açısından önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir. Gilmour ve Wehby (2019) özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma durumlarını üç yıl boyunca incelemiş ve her yıl öğretmenlerin yaklaşık %15' inin okul değiştirdiğini ya da mesleği bıraktığını belirtmiştir. Çalışma sonuçları problem davranışa sahip öğrencisi olan, derse hazırlık için yeterli zamanı olmayan öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu da göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma tutumunu etkileyecek önemli bir değişkenin deneyim olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim

öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında mesleki tükenmişlik düzeyinin çok daha fazla olduğu (Dinç, 2018) ve deneyim süresi arttıkça meslekte kalma niyetlerinin de arttığı (Cross & Billingsley, 1994) bilinmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin edindikleri deneyimlerin etkilerine bakıldığında, beklentiler açısından çoğunluğun beklentilerinin değiştiği, hisler açısından ise hem olumlu hem de olumsuz etkilerin olduğu görülmektedir. Hislerinin olumlu yönde değiştiğini belirten öğretmenler fazla olmakla birlikte daha sabırlı, hoşgörülü olduğunu, olumsuz yönde değiştiğini belirten öğretmenler ise mesleğin çok yorucu ve yıpratıcı olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik metaforik algılarını inceleyen bir çalışmada da özel eğitimin çeşitli zorlukları ve sabır gerektiren bir meslek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Efilti vd., 2011).

Deneyimleri Etkileyen Etmenler

Çalışmaya katılan öğretmenler; mesleki doyum sağlayamadığını, öğrenciler ile ilgili hedeflere ulaşamadığını, öğrenciler ile yapılan sosyal etkinliklerin yetersizlik dereceleri nedeniyle çok sınırlı olduğunu bu gibi durumların ise motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların özellikleri, çocukları kontrol etmede yaşanan zorluklar ve öğretim süreçlerinden doyum sağlayamamanın özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini etkilediği belirtilmektedir. Benzer olarak Karahan ve Balat (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretilebilir zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada Dinç (2018), ağır düzeyde çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğinin hafif düzey çocuklarla çalışanlara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Carter ve Scruggs (2001) tarafından yapılan çalışmada ise sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmenlerin öğretim sürecinde bireysel uyarlamalar yapmalarını güçleştirdiği belirtilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu orta ağır düzeydeki çocuklar ile çalışmaktadır. Bu durumun onların başarısız deneyimleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında başarılı ve başarısız çeşitli deneyimlerinin olduğunu göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin özellikle kendilerini başarısız olarak gördükleri deneyimler mesleğe yönelik tutumları açısından önem taşımaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, lisans öğrenimleri süresince hem teorik hem de uygulamalı dersler ile mesleğe hazırlanmaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarının çok geniş bir yelpazede olması ve bu farklılıklara göre öğretim uyarlamalarının yapılması nedeniyle öğretmenlerin gereksinimleri değişkenlik göstermektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerine sunulan hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlerin öğretim gereksinimleri arasında tutarsızlık olduğu durumlar da olabilmektedir (Billingsley & Tomchin, 1992; Morvant vd., 1995). Bu nedenle ileriki araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimler ve mesleğe başladıktan sonraki gereksinimleri arasındaki uyumun incelenmesi önerilmektedir.

Bu noktada bir diğer öneri özel eğitim öğretmenlerinin mesleği sürdürme oranlarının incelenmesidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar genellenemeyecek olsa bile özel eğitim öğretmenlerinin bir kısmının mesleği bırakma planlarının olması düşündürücüdür. İleriki araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinden beklenen talepler, kendilerine sunulan destekler ile mesleği sürdürme kararları arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının okul türü, öğrenci özellikleri, görev yeri gibi özellikler bakımından karşılaştırmalı olarak daha geniş bir katılımcı grubu ile incelenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilmiş bir diğer öneri ise özel eğitim öğretmenlerine mesleğe başladıkları ilk yılda çok yönlü desteklerin sunulması gerektiğidir. Gold (1996) bu noktada iki önemli destek noktasının altını çizmektedir. İlki işe yeni başlayan öğretmenlerin özgüven geliştirmeleri, stresle başa çıkmaları, kendilerine güvenmeleri ve olası problem durumlarını daha rahat çözmelerine katkı sağlayacak olan psikolojik destektir. İkincisi ise etkili öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak olan öğretimsel destektir. Özel eğitim öğretmenlerine sunulacak olan bu iki destek türünün onların öğretimsel yeterliliklerini artırmanın yanı sıra meslekten memnun olma ve güven duygularını da geliştireceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Albrecht, S. F., Jones, B. H., Mounsteven, J., & Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1006-1022. <https://doi.org/10.1002/pits.20440>
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragunathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209-228. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25(4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496-511. <https://doi.org/10.1177/002246699102400408>
- Billingsley, B. S., & Tomchin, E. M. (1992). Four beginning LD teachers: What their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 104-112.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2017). Improving special education teacher quality and effectiveness. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed., pp. 501-520). Taylor & Francis.
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406419880353>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/00144029040700030>
- Billingsley, B., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report*. RTI Project 5168.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411. <https://doi.org/10.1177/002246699703000403>
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 10-15. <https://doi.org/10.1177/004005990003300102>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/00144029050710020>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K., & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, 35(2), 1-16.
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2022). Burnout of special educators serving students with emotional-behavioral disorders: A longitudinal study. *Remedial and Special Education*, 43(3), 160-171. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Brunsting, N. C., Cumming, M. M., Garwood, J. G., & Uquiza, N. (2023). Special educators' wellbeing, burnout, and engagement. In E. McCray, E. Bettini, M. T. Brownell, J. McLeskey, & P. Sindelar (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (2nd ed., pp. 296-318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003297093-19>

- Carter, K. B., & Scruggs, T. E. (2001). Thirty-one students: Reflections of a first-year teacher of students with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 35(2), 100-104. <https://doi.org/10.1177/002246690103500205>
- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990003300103>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev. ed.). Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1997)
- Cross, L. H., & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421. <https://doi.org/10.1177/001440299406000504>
- Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2021). Special educators' working conditions, self-efficacy, and instructional and behavior management practice use with students with Emotional/Behavioral Disorders in self-contained settings. *Remedial and Special Education*, 42(4), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0741932520924121>
- Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout. *Online Submission*, 1-68.
- DeMik, S. A. (2008). Experiencing attrition of special education teachers through narrative inquiry. *The High School Journal*, 92(1), 22-32. <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0009>
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241. <https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378>
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 524807) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Efili, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69. <https://doi.org/10.1177/088840640102400109>
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi* (Tez Numarası: 143990) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y. (2009). Özel eğitim öğretmenlerine mesleklerinin ilk yılında sağlanan destekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 215-239.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). *The State of the Special Education Profession survey report*. Council for Exceptional Children. <https://www.cec.sped.org/~media/Files/SpEd%20Topics/State%20of%20the%20rofession/The%20State%20of%20the%20Special%20Education%20Profession%20%20Final%20CEC%20Report.pdf>
- Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/8756870517745270>

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>
- Gilmour, A. F., & Wehby, J. H. (2019). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1042-1060. <https://doi.org/10.1037/edu0000394>
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. Qualitative research in psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Expanding perspectives in methodology and design*, (pp. 243-273). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-013>.
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. In C. Willing & W. S. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., pp.176-192). Sage Publications.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Gold, J. (1996). *Enhancing professional development in special education through the web*. <https://johndecember.com/cmc/mag/1996/oct/gold.html>
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W., & Garvan, C. W. (2009). First-year special educators: The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63. <https://doi.org/10.1177/0888406408330870>
- Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K. L. (2003). *New teacher induction in special education* (COPSSE Document Number RS-5). University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Hagaman, J. L., & Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 277-291. <https://doi.org/10.1177/0888406417725797>
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- Jackson, K., & Parker, L. (2023). Building resilience: Strategies to combat burnout and attrition in new special education teachers. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 56-70. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.56-70>
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A., & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Lane, K. L., Cabell, S. Q., & Drew, S. V. (2021). A productive scholar's guide to respectful, responsible inquiry during the COVID-19 pandemic: Moving forward. *Journal of Learning Disabilities*, 55(5), 388-399. <https://doi.org/10.1177/00222194211023186>
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76. <https://www.jstor.org/stable/23479693>

- Leko, M. M., Chiu, M. M., & Roberts, C. A. (2018). Individual and contextual factors related to secondary special education teachers' reading instructional practices. *The Journal of Special Education*, 51(4), 236-250. <https://doi.org/10.1177/0022466917727514>
- Lloyd, S. R., Wood, T. A., & Moreno, G. (2000). What's a mentor to do? *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 38-42. <https://doi.org/10.1177/004005990003300107>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74. <https://doi.org/10.1177/002246690103500201>
- Mathews, H. M., Lillis, J. L., Bettini, E., Peyton, D. J., Pua, D., Oblath, R., Jones, N. D., Smith, S. W., & Sutton, R. (2021). Working conditions and special educators' reading instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 87(4), 476-496. <https://doi.org/10.1177/0014402921999825>
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Morvant, M., Gersten, R., Gillman, J., Keating, T., & Blake, G. (1995). *Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic planning*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389154.pdf>
- O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Bettini, E., Cumming, M. M., Ragunathan, M., & Sutton, R. (2019). Special educators' working conditions in self-contained settings for students with emotional or behavioral disorders: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 86(1), 40-57. <https://doi.org/10.1177/0014402919868946>
- Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *Sage Open*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Singer, J. D. (1992). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(3), 262-279. <https://doi.org/10.1177/001440299305900309>
- Stark, K., Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N., Huggins-Manley, C., Binkert, G., & Shaheen, T. (2023). Measuring special educators' working conditions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 44(2), 137-153. <https://doi.org/10.1177/07419325221079015>
- Stelitano, L., Perera, R., & Johnston, W. R. (2019). *Supporting students with high-incidence disabilities in U.S. schools: National findings from the American educator panels*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2992.html
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 44-60.
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.

- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 233-238. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.233-238>
- Vagle, M. D. (2018). *The importance of prepositions in crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31, 126-142. <https://doi.org/10.1177/0741932508327459>
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566. <https://doi.org/10.1177/001440290006600407>
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412-427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi* (Tez Numarası: 324835) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Special Education Teachers in the First Year of Profession

Burcu Aktaş ¹

Çiğdem Türker-Yıldırım ²

İlknur Çifci-Tekinarslan ³

Abstract

Introduction: Experiences gained in the first years of the profession affect special education teachers' attitudes toward the profession. Therefore, understanding the first experiences and perceptions of special education teachers is essential for their attitudes towards the profession, retention, and success. This study aimed to examine in depth the experiences of special education teachers in the first year of their profession and their perceptions of success and failure related to these experiences.

Method: In line with the research purpose, the study was designed using phenomenology, one of the qualitative research method designs. The research group consisted of 17 special education teachers. The study group was determined by criterion sampling and snowball sampling methods among the purposeful sampling methods. Research data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. Individual and focus group interviews were conducted with the study group during the research process. The data obtained from the research were analyzed inductively through thematic analysis. As a result of the thematic analysis of the research data, eight themes were reached.

Findings: The study results show that special education teachers have successful and unsuccessful experiences regarding the teaching process, institutional functioning, and cooperation relationships in the first years of their profession. Experiences gained in the first year of the profession affect teachers' professional goals, emotions, and expectations. In addition, research findings show that school environment, collaboration relationships, and student characteristics affect the experiences of special education teachers.

Discussion: The study's findings show that special education teachers' experiences in the first year of their profession are consistent with the findings of many studies in the literature.

Keywords: Special education teacher, the first year of the profession, institutional functioning, successful experiences in teaching, unsuccessful experiences in teaching.

To cite: Aktaş, B., Türker-Yıldırım, Ç., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2025). Special education teachers in the first year of profession. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(3), 381-403. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1505579>

¹**Corresponding Author:** Assist. Prof., Trabzon University, E-mail: burcuaktas@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

²Assist. Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: turkercigdem2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1953-0138>

³Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Introduction

The first year of the profession is a transition period for special education teachers. During this transition period, special education teachers develop effective teaching and management strategies for their students' behavioral problems and academic achievement by combining the theoretical knowledge they acquired during their undergraduate education with practice (Griffin et al., 2009). In addition to the expectations in the teaching environment, special education teachers fulfill other roles and responsibilities required by the teaching profession. These responsibilities cover various issues, such as knowledge and contribution to the institution's functioning, knowledge of curriculum and legislation, and collaboration with colleagues and families (Billingsley & Bettini, 2017; Billingsley et al., 2020).

All these expectations bring along various challenges for special education teachers in the first year of their profession. In the first year of their profession, special education teachers experience difficulties in classroom management and coping with behavioral problems, as well as having knowledge about the curriculum and making adaptations to the curriculum according to student needs. Among the challenges teachers face are the use of effective teaching methods and strategies, monitoring student progress, adequate material support, implementing the behavior intervention process and collecting data about the student (Boyer & Gillespie, 2000), collaboration (school administrators, general education teachers, special education teachers, and parents) (Conderman & Stephens, 2000; Whitaker, 2001). In addition, having knowledge about the school environment and its functioning, making plans, paperwork and following official procedures are among the challenges that teachers face in the first year of the profession (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley et al., 2004; Boyer & Gillespie, 2000; Conderman & Stephens, 2000; Ergenekon, 2005, 2009; Griffin et al., 2003; Kilgore et al., 2003; Mastropieri, 2001).

For special education teachers, the first years of the profession also pose a risk of professional burnout. School climate (available resources, number of staff, staff support, emotional experiences), student characteristics (age, type, and degree of disability, behavioral problems, number of students, classroom environment), and teacher characteristics (experience, education level, satisfaction) affect the burnout levels of special education teachers (Park & Shin, 2020). Despite the unique challenges of working with children with special needs (meeting student needs, coping with behavioral problems, slow progress of students, difficulty of the teaching process), inadequate professional satisfaction also increases the professional burnout levels of special education teachers (Brunsting et al., 2022; Brunsting et al., 2023; Dinç, 2018; Girgin & Baysal, 2005; Hagaman & Casey, 2018; Jackson & Parker, 2023; Robinson et al., 2019; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Yüksel, 2009). In addition to working interdisciplinary and collaborating with different people (Billingsley et al., 2020), special education teaching requires collecting and recording one-to-one data on students' teaching and other processes, implementing and following the behavior treatment process, and having detailed knowledge about instructional content (Brownell et al., 2002; Lee et al., 2011). This can make the teaching role more complex for special education teachers and affect their burnout levels (Garwood et al., 2018). Considering special education teachers' working conditions and requirements, it is considered normal for them to experience professional burnout (Billingsley & Bettini, 2019; Lee et al., 2011). Here, one of the essential points affecting the professional burnout levels of special education teachers is the time they spend in the profession. Special education teachers' low experience and working time also affect their burnout (Davis & Palladino, 2011; Dere-Çiftçi, 2015; Dinç, 2018; Embich, 2001).

The difficulties encountered in the first years of the profession and the factors that cause them to experience professional burnout also affect teachers' attitudes toward staying in the profession (Hester et al., 2020). It is known that situations such as having enough time for instructional planning, providing curriculum support, the number of teaching groups and student characteristics, the number of auxiliary staff, and administrative support affect the stress and burnout levels of special education teachers and the burnout status of teachers affects their decisions to continue their profession (Bettini et al., 2020; Fowler et al., 2019). Studies in the literature show that the turnover rate of special education teachers is higher than that of general education teachers (Boe et al., 1997; Hagaman & Casey, 2018; Lee et al., 2011; Thornton et al., 2007). In studies conducted with special education teachers, it was determined that the turnover rate was higher in the first years of the profession and that teachers mostly left due to professional dissatisfaction (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley, 2004; Brownell et al., 2002; Cross & Billingsley, 1994; Lee et al., 2011). It is seen that special education teachers leave the profession due to reasons such as the stressfulness of working with students with special needs, excessive paperwork, lack of balance between extrinsic rewards and demands, not receiving enough of the intrinsic rewards of teaching, personal factors, intense stress, and frustration with the school environment (Bettini et al., 2020; Billingsley & Cross, 1991; Billingsley et al., 1995; Billingsley & Bettini, 2019; Brunsting et al., 2014; Boyer & Gillespie, 2000; Cross & Billingsley, 1994; Gersten et al., 2001; Hester et al., 2020; Miller et al., 1999; Thornton et al., 2007). In addition to the difficulties faced by special education teachers in the first years of the profession, working conditions,

school-classroom-student characteristics, duration of experience, and the support they receive affect the rate of professional attrition and their attitudes towards staying in the profession (Gilmour & Wehby, 2019). Providing special education teachers in the first year of their profession with the support they need reduces the level of attrition and increases the quality of the education they offer their students (Billingsley et al., 2004). Studies show that special education teachers experiencing professional burnout have lower levels of scientifically based practices to support their students (Cumming et al., 2021; Lane et al., 2021), are more unsuccessful in achieving the goals in their students' Individualized Education Plan (IEP) (Madigan & Curran, 2020; Wong et al., 2017), and that classroom climate and performance are negatively affected (Shen et al., 2015). This situation makes it essential to examine special education teachers' working conditions and professional experiences.

Considering the effects of the experiences gained in the first years of the profession on special education teachers, there is a need for an in-depth examination of the experiences of special education teachers in the first years of the profession. Understanding the first experiences and perceptions of special education teachers is vital for their attitudes toward the profession, retention, and success. It is known that early perceptions affect special education teachers' decisions to stay or leave the profession (Strogilos et al., 2012). In addition, understanding the experiences of special education teachers in the first years of their profession will enable the identification of their strengths and weaknesses. In this way, an important reference point will be created to develop programs to support special education teachers in the first years of their profession.

In the literature, it is seen that the working conditions of special education teachers are addressed under the titles of "demands expected from teachers, social supports, and logistical supports offered to teachers" (Stark et al., 2023), and it is a topic that has been focused on in recent years (Bettini et al., 2020; Billingsley & Bettini, 2019; Billingsley et al., 2020; Cummings et al., 2021, Conley & You, 2017; Leko et al., 2018; Mathews et al., 2021; O'Brien et al., 2019; Stark et al., 2023). On the other hand, studies on special education teachers who are in the first years of their profession are relatively limited (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley et al., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Cross & Billingsley, 1994) and are aimed at determining the experiences gained in the first years of the profession, the difficulties encountered and the decisions to continue the profession. In Türkiye, Güleç-Aslan et al. (2014) examined the problems and needs of special education teachers as a case study and offered solutions. As for special education teachers in the first year of their profession, Ergenekon (2005) investigated the problems faced by teachers working with children with intellectual disabilities in the first year of their profession and their suggestions for solutions to these problems. This study has a different focus than the case study by Güleç-Aslan et al. (2014) and Ergenekon's (2005) research on the issues faced by teachers of the mentally disabled. The current study goes beyond addressing the problems and solution suggestions highlighted in previous studies. It focuses on the experiences of special education teachers in the first years of the profession and examines these experiences in detail with their successes and failures. In this context, it evaluates teachers' experiences based on their perceptions, the aspects they find successful, and the challenges they face from a broader perspective. It also offers a different perspective on their professional development. This is thought to provide a comprehensive perspective on special education teachers' professional beginnings.

This study aimed to determine the experiences of special education teachers in the first year of their profession and their perceptions of success and failure related to these experiences. In line with this primary purpose, the following questions were sought to be answered:

1. How do special education teachers make sense of their experiences in the first year of their profession?
2. How do special education teachers interpret the effects of their experiences in the first year of their profession on themselves?
3. According to special education teachers, what factors affect their experiences in the first year of their profession?

Method

Design of the Study

This study aims to examine in depth the experiences of special education teachers in the first years of their profession and their perceptions of success and failure related to these experiences. For this reason, phenomenology design, one of the qualitative research method designs, was used in the study.

The phenomenological approach, which sees consciousness as a means of access to experience all phenomena, real or unreal, focuses on how consciousness perceives itself and its functions (Giorgi et al., 2017).

In this context, the main goal of phenomenological research is to reduce individual experiences of a phenomenon to a universal explanation (Creswell, 2021).

In the current study, teachers' perception of "being a special education teacher" based on their experiences is examined through their explanations. For this reason, "descriptive phenomenology," which was introduced by Husserl to study the orientational relationships between the experienter and the experienced, was preferred in the research (Vagle, 2018). In the first step of descriptive phenomenology, the phenomenon to be analyzed must first be carefully defined (description). In the second step, all information obtained from sources other than those directly given to consciousness (the researcher's prejudices, beliefs about the phenomenon under study, and the external world) must be bracketed and set aside (reduction). The researcher is looking for a more stable outcome in communicating with other researchers due to the variety of concrete experiences. Therefore, finally, the researcher should search for the essence of the experience by developing examples of similar experiences through imaginary diversity (Giorgi & Giorgi, 2003).

Study Participants

In this study, considering the nature of the research design, the study group was determined using criterion and snowball sampling methods from the types of purposeful sampling methods. The study group's criteria were having experience with "being a special education teacher" and being in the first two years of their profession. The researchers first visited the schools in the province where they worked and met the special education teachers who met the relevant criteria face to face and provided information about the purpose of the research. Then, in the face-to-face interviews, other special education teachers who met the criteria were contacted by phone through the teachers who volunteered to participate in the study and were informed about the purpose of the research. The 17 special education teachers who met the determined criteria and volunteered constitute the study group of this study. After the individual interviews were completed with the teachers who participated in the study, a focus group interview was conducted with five volunteer teachers. The demographic characteristics of the study group are shown in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Participants

Features		Individual interview participants	Focus group interview participants
		<i>f</i>	<i>f</i>
Gender	Male	10	1
	Female	7	4
Educational level	License	17	5
Place of employment	Center	12	2
	Village	5	3
Level of the school where he/she works	Primary school	9	2
	Middle school	6	1
	High school	2	2
Type of school he/she works in	Special education school	9	2
	General education school (special education class)	8	3
Class size	1-4	9	4
	5-8	6	1
Student diagnosis	Mild mental retardation	5	2
	Moderate to severe intellectual disability	7	1
	Mild autism spectrum disorder	1	-
	Moderate to severe autism spectrum disorder	4	2

Data Collection Tools

In phenomenological research, the interview is the primary data collection technique (Ersoy, 2019). The interview technique enables the researcher to describe the participant's situation and experience faithfully and in detail (Giorgi & Giorgi, 2003). The data of this study were collected through semi-structured interview forms

developed by the researchers. Individual and focus group interviews were conducted with the study group during the research process. Two separate interview forms were used for the interviews.

The researchers developed the questions in the individual interview form based on a detailed literature review (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley et al., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Cross & Billingsley, 1994). The interview form consists of two parts. The first part includes 11 questions to determine the demographic characteristics of the participants, and the second part consists of three questions to assess the participants' experiences of being a special education teacher. After the first version of the interview questions was created, they were presented to two researchers in the Department of Special Education. Expert opinions were obtained on the research questions' suitability, scope, and comprehensibility. In line with the expert opinions, sub-questions were added to the interview form and reorganized into three primary and three sub-questions. Finally, a pilot study was conducted with a special education teacher in the first year of their profession. The pilot application was conducted via Zoom application and lasted approximately one hour. During the pilot study, the participant's opinions on the clarity and clarity of each question were obtained. After the pilot study, it was decided not to change the interview questions, considering they were clear, understandable, and suitable for the research.

The focus group interview form was prepared after analyzing the data obtained from the individual interviews. A new semi-structured interview form was created for the focus group interview based on the codes, themes, and sub-themes with high frequency in the data obtained from the individual interviews. The interview form to be used in the focus group interview consists of seven questions. After the interview questions were determined, they were presented to two US Department of Special Education researchers. Expert opinions were obtained on the questions' appropriateness, scope, and comprehensibility for the purpose of the research. Since the experts stated that the research questions were clear, understandable, and suitable, it was decided not to change the interview questions.

Data Collection

The study participants consisted of special education teachers working in different provinces. Considering the duty locations of the researchers and transportation difficulties, it was decided to collect the research data remotely. Collecting research data over the Internet reduces transportation difficulties and costs for the researchers. It provides time and place flexibility for the participants, allowing the participants to think about the questioned information in more detail and use more time to respond (Creswell, 2021). In the first stage of the data collection process, the participants' views on the identified phenomenon were obtained in writing via e-mail using a semi-structured interview form. After reviewing the participants' responses, individual interviews were conducted with each participant via remote Zoom to ensure participant confirmation. The same interview form was used in the particular data collection process (written - online). Finally, focus group interviews were conducted with a certain number of participants.

Individual Interviews

Before the individual interviews, face-to-face interviews were conducted with teachers in the province where the researchers worked, and telephone interviews were conducted with teachers from different regions. In the interviews, it was stated that the purpose of the research and the interview processes would be recorded, personal information about the participants would not be shared with people other than the researchers, and a code name would be used for each participant in the research.

In the first stage of the data collection process, teachers were asked to respond to the semi-structured interview form in writing and send it to the researchers via e-mail. After the teachers had submitted the written forms, they were interviewed again, and the date and time for online interviews were planned. Teachers' written responses were reviewed and analyzed in depth in the online interviews. The individual interviews with the teachers online lasted approximately 20 to 30 minutes.

Focus Group Interview

The data obtained from individual interviews showed that special education teachers had successful and unsuccessful experiences with similar themes. A focus group interview was conducted in this study to examine the phenomenon in depth and provide participant confirmation. In the focus group interview, the findings obtained from the analysis of the individual interviews were presented to the participants with seven basic open-ended questions. At the same time, the researchers shared their comments on the study with the participants. In addition to participant confirmation, the focus group interview enabled the participants to check the responses of the other

interview members, edit their own responses, and reveal the similarities and differences between the views in depth.

The focus group interview was conducted with five participants and two moderators (two of the researchers). During the interview, one of the moderators managed the interview process. At the same time, the other took notes on participant responses (salient points, responses that differed from previous individual interviews, statements that were not clearly explained, etc.). At the end of the interview, the participants were asked again about the statements that were thought to be unclear. Before the interview, a common day and period suitable for each participant was determined in consultation with the participants. Then, all participants were interviewed online via Zoom on the determined day and time. The focus group interview lasted 56 minutes.

Participants' cameras and microphones were kept on during all interviews conducted via Zoom. Meeting links were sent to the participants about half an hour before the scheduled time. Participants were asked to check the meeting connection, microphone, and camera before the interview. To avoid interrupting the interviews, a new meeting link was created at the 35th minute of the focus group interview and sent to the participants again. Since the individual interviews lasted less than 40 minutes, there was no need to schedule a second meeting.

Data Analysis

To examine the entire data set in detail and to establish a strong relationship between the data and the themes, the data of this study were analyzed inductively through thematic analysis. Thematic analysis with an inductive approach is a coding process based entirely on data, without trying to fit the data obtained into a predetermined coding list or the researcher's theoretical interest in the subject (Braun & Clarke, 2019). In analyzing the data in this study, the six steps of thematic analysis proposed by Braun and Clarke (2019) were followed.

Phase 1: Researcher's Familiarization with the Data

Organizing the data: In the first step of the data analysis process of this study, the data collected from the participants were organized. Individual interviews and focus group discussions conducted online were transcribed in this context. A separate folder was created for each participant, and the data (written documents and online interview transcripts) were collected together. Reading and note-taking; after the research data were gathered, two researchers read them several times, and notes were taken on the responses.

Phase 2: Creating Initial Codes

Participants' responses to the questions were analyzed, and data-based keywords were identified and listed. The keywords were described in detail and transformed into codes. The data related to each code were brought together and reviewed, and sub-themes were created.

Phase 3: Creating Themes

The codes and sub-themes were reviewed again. Then themes were created. Care was taken to create themes to cover codes and sub-themes.

Phase 4: Reviewing the Themes

The generated themes and sub-themes were compared with the coded data content to check whether they were compatible. Then, the research data were re-read, and it was checked whether each theme accurately reflected the data set and whether there was a missed code.

Phase 5: Defining and Naming the Themes

Each theme was checked and simplified, repetitive themes were reorganized, and the parts of the data set reflected by the themes were reviewed. Themes that were too broad and complex were categorized under the relevant theme as sub-themes to preserve the integrity of meaning and patterns among them.

Phase 6: Report Preparation

After the themes were formed, direct quotations were identified to prove the validity of each theme, and the results obtained from the data analysis were associated with the research questions and reported. The visual presentation of the themes was created using the NVivo 12.2 program. The words with the highest frequency in the code key and forming the sub-themes were reported as a word cloud with the "Word Art" Web tool.

The main purpose of phenomenological research is not to transform the data into numerical expressions and generalize them to the universe through the sample but to describe the participants' experiences in depth. In

this context, it is an essential element to represent the data obtained in the analysis process in a way that reveals the relationship between concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2021). Considering the nature of the research, numerical expressions in frequency/percentage regarding the data were explicitly avoided in this study. While reporting the data, the participants' experiences were examined in depth through codes, sub-themes, and themes, and additional explanations and quotations about these experiences were included.

Role of the Researcher

Qualitative research tries to convey why people have thoughts and emotions that can affect their behaviors. In this context, the role of the researcher is to access the emotions, thoughts, and experiences of the research participants and to protect the information about the participants and the data obtained (Sutton & Austin, 2015). Therefore, the researcher must know both the qualitative research method and the relevant phenomenon. The researchers of this study consisted of people working in the special education department. The researchers have previously conducted studies in qualitative research design and have conducted interviews many times in the data collection processes of various studies. They also have experience in interview techniques. Two researchers had previously conducted studies in which phenomenology design was used.

Credibility and Ethics

Different perspectives and terms are used for validity and reliability in qualitative research. In this study, instead of internal-external validity, objectivity, and reliability, the terms credibility, authenticity, transferability, dependability, and confirmability suggested by Lincoln and Guba (1985) were preferred (Creswell, 2021). Participation in the study was voluntary, and code names (P1, P2,...P17) were used for the participants by ethical principles.

Transferability

The research context was described in detail. Participant criteria and identification process, demographic characteristics of the participants were described in detail. The data analysis process and method were clearly defined. The research method and why it was chosen, data collection tools, data collection process and data analysis process were explained in detail.

Reliability

Researcher biases; there were three researchers in this study. To make an objective evaluation, the researchers left their personal experiences and judgments aside while collecting and reporting the research data and acted in a participant and data-oriented manner. During the interviews, directives towards the participants were avoided, and the descriptions made by the participants were conveyed as they were analyzing and interpreting the data.

Participant Confirmation

In descriptive phenomenology research, it is essential to obtain the participants' approval of the researcher's interpretations of their experiences about the phenomenon (Ersoy, 2019). Participant confirmation enables participants to examine and confirm the accuracy (or inaccuracy) of the interview transcripts or the analysis and interpretation of the data obtained by the researchers (Bratlinger et al., 2005). In this study, individual online interviews were conducted with the participants after the written data were collected to decide on the accuracy of the analysis, interpretation, and conclusions of the data obtained. The researchers shared the interview transcripts and the comments obtained from the teachers' experiences about the phenomenon of "being a special education teacher" with the participants and obtained their approval. Similarly, the participants' approval was obtained for the online individual interviews. In addition, the data obtained from the individual interviews were analyzed and re-examined in focus group interviews with some participants. In this way, participant confirmation was provided again.

Consistency

In preparing the interview questions for individual and focus group interviews, a detailed literature review was conducted, expert opinions were obtained on the questions' scope, comprehensibility, and clarity, and a pilot study was conducted for the individual interview form. As a result of the expert opinions and pilot application, the final interview forms were created.

The first author transcribed the interviews conducted in the research, and the second author simultaneously confirmed all transcripts. Thematic analysis was used in the data analysis process of the study, and

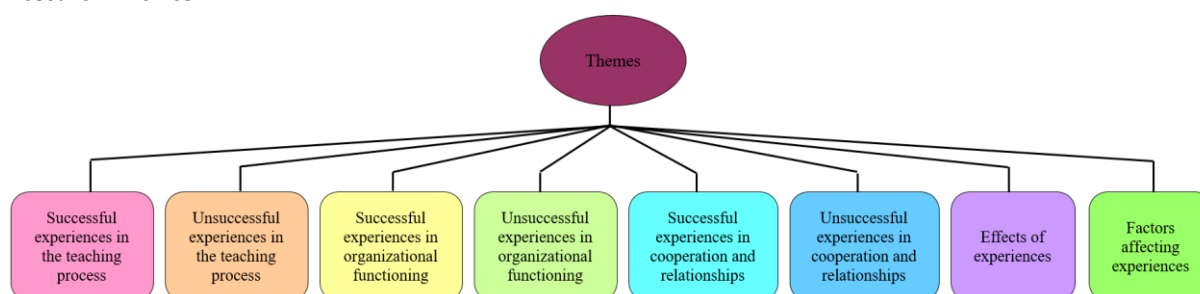
two different researchers coded the data independently to determine themes and sub-themes. Then, the analyses made by the two researchers were compared, and the themes, sub-themes, and codes with consensus were chosen, and common decisions were taken by reaching a consensus for the themes, sub-themes, and codes with disagreement. The reliability of the data obtained was calculated by considering Miles and Huberman's (1994) consensus-disagreement formula, and the reliability coefficient was found to be 100% since consensus was achieved in all data (Creswell, 2014).

Results

The data for this research was collected using two different interview techniques. Focus group interviews were conducted to explore in depth the data obtained from the analysis of individual interviews, and the data obtained are an extended version of the data obtained from the individual interviews. As the data from both types of interviews were consistent and meaningful in themselves, they were interpreted as a whole. Eight themes were identified as a result of the thematic analysis of the data obtained from the research. The sub-themes associated with each theme and the codes that formed these sub-themes were supported by direct quotations from the participants' views. The themes that emerged from the research findings are shown in Figure 1.

Figure 1

Research Themes



Successful Experiences in the Teaching Process

The first of the themes created according to the experiences of the research participants is the theme of “successful experiences in the teaching process.” As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of “planning and implementation of teaching,” “behavioral intervention,” “assessment,” “material,” “classroom environment”, “time management”, and “family” were reached. The sub-themes are shown in Figure 2 as a word cloud.

Figure 2

Successful Experiences in the Teaching Process Subthemes



When we look at the experiences that the participants described as successful regarding the teaching process, it is seen that the first sub-theme is *planning and realizing the teaching*. According to the participants, choosing appropriate objectives, preparing IEP, completing the teaching, and using reinforcement are experiences that can be considered successful. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P12: I gained the target behaviors that I determined in the realization of instructional objectives.”, “P5: We use appropriate reinforcers without any problems in the use of reinforcers.”

Another sub-theme related to successful experiences in the teaching process is *behavior intervention*. Participants described determining antecedents, appropriate behavioral goals, keeping records about behavior,

choosing appropriate behavioral intervention techniques, fading behavior with authority, and having theoretical knowledge as successful experiences. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P5: We do not have any problems determining target behavior and collecting and recording data.”, “P2: I did not have any problems in determining methods and techniques. I made progress by making evaluations at the end of each lesson.”.

Another sub-theme related to successful experiences in the teaching process is *material*. According to the participants, preparing materials, receiving material support from the school, and using technological materials are experiences that can be considered successful. Another sub-theme related to successful experiences in the teaching process is *evaluation*. In the sub-theme of evaluation, the participants described making end-of-instruction evaluation and performance intake - rough evaluation as successful experiences. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P2: I constantly recorded where we were by making weekly and monthly evaluations at the end of the lesson.”, “P6: I think I was successful in preparing materials.”.

Another sub-theme related to the theme of a successful teaching process is the *classroom environment*. Participants expressed classroom management, giving instructions appropriately in the classroom, using effective reinforcement, and supporting classroom management in different activities as successful experiences. Another sub-theme is *time management*. According to the participants, dividing the lesson time into different purposes and time management and planning are experiences that can be considered successful. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P4: The directions I give in the classroom are clear and short. This prevents confusion in the classroom and ensures discipline.”, “P2: I can work on different objectives within a lesson.”.

The last sub-theme related to successful experiences in the teaching process is *family*. According to the participants, informing the family, collaborating, and communicating with the family are successful experiences. Some of the participant views on the family sub-theme are as follows: “P8: We do good work with interested families. Activities, birthdays, and homework assignments are successful.”, “P11: I established an environment of cooperation by making parent visits and parent meetings.”.

Unsuccessful Experiences in the Teaching Process

Another one of the themes created according to the experiences of the research participants is the theme of ‘unsuccessful experiences in the teaching process.’ As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of ‘planning and implementation of teaching,’ ‘behavioral intervention,’ ‘assessment,’ ‘material,’ ‘classroom environment,’ ‘time management,’ and ‘family’ were reached. The sub-themes are shown in Figure 3 as a word cloud.

Figure 3

Unsuccessful Experiences in the Teaching Process Subthemes



When we look at the experiences that the participants characterized as failures in the teaching process, it is seen that the first sub-theme is *planning and implementing teaching*. Participants described choosing appropriate objectives, choosing and applying appropriate teaching methods, reaching the selected objectives, not doing homework, adapting teaching, following the behavior that needs to be supported outside of school (social- daily life skills), having problem behavior of the student, determining appropriate reinforcement and using reinforcement as unsuccessful teaching process experiences. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P2: I could have chosen more accessible objectives more superficially. I changed the objectives afterward.”, “P3: There were times when the techniques I chose while preparing the lesson plan and the methods I used while teaching the lesson did not match.”.

Another sub-theme related to unsuccessful experiences in the teaching process is *behavioral intervention*. According to the participants, setting appropriate behavioral goals, keeping records about the behavior, choosing the proper behavioral intervention technique, implementing the behavioral intervention plan, completing the behavioral intervention, and receiving family support during the behavioral intervention process are experiences that can be considered unsuccessful in the teaching process. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P7: It is sometimes difficult to choose and apply appropriate treatment methods. I have theoretical knowledge but still have difficulty using it; I have to change techniques during the teaching process.”, “P2: I behave inconsistently when working on problem behavior.”.

Another sub-theme of unsuccessful experiences in the teaching process is *material*. According to the participants, preparing materials, receiving material support from the school, and using the material for a long time are experiences that can be considered unsuccessful. Another sub-theme related to unsuccessful experiences in the teaching process is *evaluation*. In the evaluation sub-theme, the participants described making correct and end-of-instruction evaluations as unsuccessful evaluation experiences. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P7: I need to make the evaluation process more comprehensive. I need to recognize student characteristics well. I also have difficulty choosing the suitable material, and the school's materials are limited. I also have time problems in preparing materials.”, “P13: My materials have been disposable daily and have all been torn.”.

Another sub-theme related to unsuccessful experiences in the teaching process is the *classroom environment*. Participants expressed difficulty in classroom management, adjusting the attitude aimed at students, and attracting the students' attention as unsuccessful experiences related to the classroom environment. Another sub-theme is *time management*. According to the participants, time management and planning, planning the activity time, planning the time to prepare for teaching, and having a long lesson time are experiences that can be considered unsuccessful. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P10: I had difficulty in managing time and processes economically. Sometimes, there were classes where I really couldn't do any activities. For example, I could not attract the attention of the child.”, “P1: I cannot allocate equal time to each student due to the number of students and their different aims.”.

The last sub-theme related to unsuccessful experiences in the teaching process is the *family*. According to the participants, cooperation with the family, communication with the family, family participation in the teaching process, and family expectations are experiences that can be considered unsuccessful. Some of the participant views on the family sub-theme are as follows: “P5: Families are not in a cooperative attitude. They are either indifferent or opposed to the work done for the student.”.

Successful Experiences in Organisational Functioning

Another theme created according to the experiences of the research participants is the theme of ‘successful experiences in institutional functioning.’ As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of ‘official documents and procedures,’ ‘school environment,’ ‘curriculum,’ and ‘legislation’ were reached. The sub-themes are shown in Figure 4 as a word cloud.

Figure 4

Successful Experiences in Organisational Functioning Sub-themes



When we look at the experiences that the participants characterized as successful regarding institutional functioning, it is seen that the first sub-theme is *official documents and official procedures*. Participants characterized doing the paperwork on time and entirely and following up the paperwork as successful official documents and procedures experiences. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P4: I submitted the documents on time and prepared them organizationally and carefully.”.

Another sub-theme of the theme of successful experiences in organizational functioning is *legislation*. According to the participants, knowledge of legislation is one of the most successful experiences related to this theme. Another sub-theme is *curriculum*. The participants stated that examining the curriculum, following the curriculum in the teaching process, and examining the source books are successful curriculum experiences. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P10: I already knew the legislation.”, “P9: It changes a lot, especially for special education children. Sometimes you teach them in a week, sometimes in a month. I go according to the curriculum, but I go according to the child's deficiencies.”.

The last sub-theme of the theme of successful experiences in institutional functioning is the *school environment*. According to the participants, social activities with school staff, teachers, parents, and students, participating in social activities, and traveling to school by shuttle are successful experiences related to the school environment. Some of the participant views on the school environment theme are as follows: “P1: In the school, administrators, teachers, and staff are intertwined, and activities are organized whenever there is an opportunity, sometimes to mingle with students and spend quality time with staff.”.

Unsuccessful Experiences in Organisational Functioning

Another theme created according to the experiences of the research participants is the theme of ‘unsuccessful experiences in institutional functioning.’ As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of “official documents and procedures”, “school environment”, “curriculum”, “legislation”, and “time management” were reached. The sub-themes are shown in Figure 5 as a word cloud.

Figure 5

Sub-themes of Unsuccessful Experiences in Institutional Functioning



When we look at the experiences that the participants characterized as unsuccessful regarding institutional functioning, it is seen that the first sub-theme is *official documents and official procedures*. The participants described unsuccessful experiences with official documents and procedures, examining official letters only in problem situations, understanding the purpose of documents, preparing official documents, following official documents, preparing a large number of documents, administrators' knowledge of special education documents, knowledge of official documents and official procedures, and receiving support in this process. Some of the participant views on this sub-theme are as follows: “P2: I think I am deficient in this regard. For example, I had difficulty even when writing a petition. Our principal is not a special educator; he asks us, and he does not know either.”.

Another sub-theme of the theme of unsuccessful experiences in institutional functioning is *legislation*. According to the participants, knowledge of the legislation, application of it, their rights, and the lack of legislation specific to special education are among the unsuccessful experiences related to this theme. “P6: In my first year, I was unaware of the legislation. It was a significant failure for a teacher not to know his/her rights.”.

Another sub-theme is *curriculum*. Participants stated curriculum knowledge, curriculum adaptation, and administrators' knowledge of the special education curriculum as unsuccessful experiences related to the curriculum. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P4: I had difficulty in implementing and understanding the curriculum from time to time. I did not have enough knowledge and experience in this regard.”.

Another sub-theme of unsuccessful experiences in institutional functioning is the *school environment*. Participants stated that social activities with school staff, social activities with teachers, social activities with parents, social activities with students, activities being limited to in-school activities, and not providing social and

academic support are unsuccessful experiences related to the school environment. Some of the participant views on the school environment theme are as follows: “P6: The school's break times are not suitable for us, we may not be able to have lessons at the specified times.”.

The last sub-theme of the theme of unsuccessful experiences in institutional functioning is *time management*. According to the participants, not having recess and acting according to the school time planning are among the unsuccessful experiences related to time management. Some of the participant views on the theme of time management are as follows: “P7: There is no social life at school. It is not a school suitable for a special education school. There are no social activities, etc., for us.”.

Successful Experiences in Cooperation and Relationships

One of the themes created according to the experiences of the research participants is the theme of ‘successful experiences in cooperation and relationships.’ As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of ‘administrators’, ‘special education teacher’, ‘general education teacher’, ‘support education staff’ and ‘other staff’ were reached. The sub-themes are shown in Figure 6 as a word cloud.

Figure 6

Successful Experiences in Cooperation and Relationships Sub-themes



When we look at the experiences that the participants characterized as successful in terms of cooperation and relationships, it is seen that in the sub-theme of *administrators*, exchanging ideas, cooperation-help, and communication are described as successful experiences. In this theme's *special education teachers* sub-theme, the participants described exchanging ideas, cooperation - help, and communication as successful experiences. In the sub-theme of *general education teachers*, the participants described exchanging ideas, cooperation-help, and communication as successful experiences. In the sub-theme of *support education personnel*, the participants described cooperation-help. In the sub-theme of *other personnel*, they described cooperation, communication, and positive attitudes as successful experiences. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P1: I work with an administration that we can easily consult on every issue related to the work and functioning of the school (Administrators).”, “P2: We cooperate on most issues. Our school is the only practice school in the district; we are all new and equal. There was no mobbing (Special education teachers).”, “P3: They do their best when I miss classroom materials. We help each other with experience (General education teachers).”, “P4: We cooperate during breaks and lunch breaks (Other staff).”.

Unsuccessful Experiences in Cooperation and Relationships

Another theme created according to the research participants' experiences is 'unsuccessful experiences in cooperation and relationships.' As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of 'administrators,' 'special education teachers,' 'general education teachers,' 'support education personnel,' and 'other personnel' were reached. The sub-themes are shown in Figure 7 as a word cloud.

Figure 7*Unsuccessful Experiences in Collaboration and Relationships Sub-themes*

When we look at the participants' experiences characterized as unsuccessful in terms of cooperation and relationships, it is seen that the first sub-theme is *administrators*. According to the participants, lack of knowledge about special education (legislation/classroom functioning), intervention in classroom activities, negative attitude towards the special education class, communication, and providing cooperation and support are unsuccessful experiences with administrators. Another sub-theme is *special education teachers*. Participants characterized working with a partner, finding solutions to problems, cooperation, joint decision-making, protecting personal space, and not having a special education teacher as unsuccessful experiences. In the sub-theme of *general education teachers*, negative attitudes towards the special education class, cooperation, exclusion, and lack of knowledge about special education were considered unsuccessful experiences. According to the participants, in the sub-theme of *support education personnel*, cooperation-help and lack of support education personnel, and the sub-theme of *other personnel*, cooperation-help and negative attitudes towards students are experiences that can be considered unsuccessful. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: "P5: I would like to state that we are confronted with administrators on almost every issue and are often put under pressure (Administrators).", "P7: We actually talk, but we suffer from the same things academically; we cannot produce solutions, we leave a lot of gaps, and we do not have a success criterion (Special education teacher).", "P4: Other teachers and sometimes the principal underestimate our work. We have a few students. We are overpaid. They may think that we do not deserve it and that we sit idle (General education teacher).", "P9: They may have difficulty understanding special students (Other staff).".

Effects of Experiences

Another theme created according to the experiences of the research participants is the theme of "effects of experiences". As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of 'career goals,' "academic career goals", "expectations", and "emotions" were reached. The sub-themes are shown in Figure 8 as a word cloud.

Figure 8*Effects of Experiences Sub-themes*

When the sub-themes related to the effects of experiences are analyzed, it is seen that the first sub-theme is the *academic career goals*. It is seen that the participants' academic career goals include studying for a bachelor's degree in a different field, postponing their academic career, and receiving postgraduate education. Another sub-theme is the *goals related to the profession*. The participants stated their professional goals as moving to a different level/institution/position - quitting the profession and continuing teaching. In the sub-theme of *expectations*, the participants stated that the experiences they gained in the profession changed their expectations and did not change their expectations. Finally, in the sub-theme of *emotions*, the participants stated that their experiences in the profession affected their emotions positively and negatively. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: "P11: I plan to take postgraduate education (academic career goal).", "P2: I think of working in GRC

if I feel very worn out in the future (Professional goal).”, “P3: I had a lot of expectations before starting the profession. I thought that I would be able to provide education quickly without having any problems with the students. I realised that teaching a letter can take a very long time. Rhythmic counting to 10 took weeks (Expectations).”, “P2: It is very tiring, and since we do not get feedback from the students like other teachers, it is both physically and psychologically tiring (Emotions).”.

Factors Affecting Experiences

The last theme created according to the research participants' experiences is 'factors affecting experiences.' As a result of the analyses related to this theme, the sub-themes of 'student characteristics,' 'school environment,' and 'cooperation and relationships' were reached. The sub-themes are shown in Figure 9 as a word cloud.

Figure 9

Factors Affecting Experiences Sub-themes



When the sub-themes related to the factors affecting the experiences are examined, it is seen that the first sub-theme is *student characteristics*. According to the participants, the type and degree of the student's disability affect the quality of the experiences. Another sub-theme affecting the experiences is the *school environment*. Participants stated that the type and level of school and the number of students affected the experiences. The last sub-theme of the factors affecting experiences is *cooperation and relationships*. Participants stated that cooperation and relationships with family, work partners, and administrators were effective in their experiences. Some of the participant views on the sub-themes are as follows: “P2: Student performance is critical, and I cannot experience professional satisfaction (Student characteristics).”, “P4: Family support is also critical. The parents of two of my students have mild intellectual disabilities; for example, we cannot communicate (Cooperation and relationships).”, “P8: I set target behaviors for problem behaviors, but I have many problems in implementation because the class size is too large. The class size is too high. I think the quota of 8 in the Medium-Heavy class is a very wrong practice (School environment).”.

Discussion

This study investigated special education teachers' experiences in the first years of their profession and their perceptions of success and failure related to these experiences. When the experiences of the teachers who participated in the research are analysed, it is seen that had varying levels of success. Some experiences are characterised as both successful and unsuccessful.

Teaching Process

The analysis demonstrates that the teachers who participated in the study successfully gave clear, understandable, and precise instructions in the classroom, used effective reinforcement, supported classroom management in different activities, and divided the lesson time into different objectives. However, it is seen that teachers have unsuccessful experiences in selecting and applying appropriate teaching methods, reaching the chosen objectives, adapting the teaching, following the behaviors that need to be supported outside the school (social- daily life skills), planning the activity duration, planning the time to prepare for teaching and making a correct evaluation. There are various studies in the literature to support these research findings.

When the studies focusing on special education teachers in the first years of their profession are examined, it is observed that teachers have difficulties in transforming conceptual knowledge into practice, being prepared for the difficulties that may be encountered in the teaching process, setting realistic expectations (Whitaker, 2001), receiving adequate feedback from students, working with a single child due to individual differences (Lloyd et al., 2000), classroom management, following the goals in the IEP (Boyer & Gillespie, 2000), instructional management, time management and organisation (Griffin et al., 2003). In addition, in studies conducted with special education teachers at different stages of their profession, it was reported that teachers experienced

difficulties similar to those in this study. Güleç-Aslan et al. (2014) stated that the teaching processes of special education teachers were negatively affected by the difficulties experienced in the processes of determining the student's performance, completing the targeted goal in the specified time, evaluating the student, applying the method and working with students with different characteristics. It is also known that working with children with varying learning characteristics and meeting students' individual needs is a challenging factor for special education teachers and causes them to feel unsuccessful (Hester et al., 2020; O'Brien et al., 2019). In terms of time management, it has been reported in various studies that special education teachers do not have enough time to plan the lesson (DeMik, 2008; Fowler et al., 2019; Hester et al., 2020; Stelitano et al., 2019; Vannest & Hagan-Burke, 2010). The first years of the teaching profession are when the theoretical knowledge acquired in undergraduate education is directly transferred to practice. It is thought that the individual characteristics, needs, and interests of students with special needs are different from each other and that many variables affect the learning process that may cause special education teachers to have ineffective experiences in teaching processes.

Participant teachers stated that they had experienced both achievements and challenges preparing materials and receiving material support from the school. However, it is observed that more teachers share unsuccessful experiences in preparing fast materials that practical, concretized abstract concepts are appropriate for the subject. As a part of the teaching process, special education teachers need to prepare materials by thinking in a multidimensional way. At this point, access to the materials needed is essential for special education teachers. Various studies in the literature show that special education teachers have difficulty in preparing materials, have limited access to the necessary materials, and cannot access them whenever they want (Billingsley et al., 2004; Carter & Scruggs, 2001; Griffin et al. 2003; Griffin et al. 2009; Stelitano et al., 2019), technological and non-technological materials are limited, materials are not suitable for students and are misused by students (biting, etc.), preparing materials is costly. They cannot find enough time (Güleç-Aslan et al., 2014). According to Kilgore et al. (2003), special education teachers have much more curricular responsibilities than teachers in other fields. Accordingly, special education teachers need materials for a more comprehensive age range and a wider range of subjects to appeal to children with different developmental characteristics, and this need is beyond their available resources. Considering the effect of having sufficient material support and planning time on special education teachers' preferences to stay in the profession (Albrecht et al., 2009; Bettini et al., 2019), the findings obtained from this study are essential.

Having students with problem behaviors in the classroom is one of the critical variables affecting the teaching process, and coping with problem behaviors affects special education teachers' experiences in the teaching process as well as their professional competence and burnout (Dere-Çiftçi, 2015; Garwood et al., 2018; Yüksel, 2009). The study found that the teachers demonstrated both successful and challenging experiences in behavior intervention experiences. However, the fact that a significant number of teachers had challenging experiences in implementing the behavior intervention plan and completing the behavior intervention is among the striking findings of this study. In the literature, there are studies indicating that special education teachers have difficulties in collecting and monitoring data on problem behaviors (Boyer & Gillespie, 2000), working with children with intense problem behaviors, and coping with problem behaviors (Billingsley et al., 2004; Griffin et al., 2003; Griffin et al., 2009).

It was observed that the teachers who participated in the study had effective and ineffective experiences in cooperation and communication with the family. It was revealed that teachers had successful experiences informing families but unsuccessful experiences in ensuring family participation in the education process and matching family expectations with the child's performance. It is known that difficulties in communication and cooperation with families are among the essential difficulties encountered by special education teachers in the first years of their profession (Conderman & Stephens, 2000; Griffin et al., 2003; Rossenberg et al., 1997) and that families cooperate little or not at all with special education teachers for various reasons (Güleç-Aslan et al., 2014).

The findings suggest that special education teachers encounter both positive and challenging experiences within similar themes related to teaching processes. Considering the experiences of the special education teachers participating in this study in their teaching processes, it was revealed that teachers had difficulties, especially in decision-making processes, and had negative experiences in situations that required them to make decisions, and this finding is considered very important. Decision-making is a process that develops with experience as well as theoretical knowledge. In this regard, some teachers (P9, P10) said they improved over time. In addition, the findings of the study show that special education teachers have unsuccessful experiences in ensuring that the work they have done regarding the teaching processes is appropriate/correct (method-technique and reinforcement selection, evaluation, material) and applicable (implementing and completing the behavior intervention plan, reaching the determined goals, making adaptations).

Institutional Functioning

Within the scope of the research findings related to institutional functioning, a significant number of special education teachers stated that they had difficulty preparing official documents, that they prepared too many unnecessary documents, and that this situation interrupted their teaching processes. Document preparation increases teachers' workload and causes them to have unsuccessful experiences. In the study conducted by Billingsley et al. (2004), a significant number of new special education teachers stated that they found paperwork too much, increased their workload, and hindered the teaching process. This supports the results of the current study. Similarly, another study stated that special education paperwork is too much and variable, so special education teachers waste time with paperwork instead of focusing on students, which affects teachers' commitment to the profession (Davis & Palladino, 2011).

Regarding the legislation, the majority of the teachers stated that they had no knowledge of it and had unsuccessful experiences in applying it and knowing their rights. Regarding the curriculum, the outcomes suggest that special education teachers are successful in examining and following the curriculum. At the same time, they and administrators have unsuccessful experiences in curriculum knowledge and curriculum adaptation. When the teachers' experiences with institutional functioning are examined, it is seen that there is a significant lack of knowledge, which leads to unsuccessful experiences. The literature also supports the difficulties experienced by special education teachers in curriculum knowledge (Griffin et al., 2003; O'Brien et al., 2019), curriculum adaptation, implementation, and maintaining the evaluation system (Boyer & Gillespie, 2000).

In the first year of the profession, special education teachers try to adapt to their environment and meet the expectations required by the profession. It is known that special education teachers in the first years of the profession have difficulties obtaining information about the region and school where they work, becoming members of the school team, and participating in activities (Boyer & Gillespie, 2000). Therefore, the support offered to special education teachers in the first years of their profession is critical. However, the findings of this study suggest that even if various supports are provided to teachers, they are limited, and teachers have unsuccessful experiences in these matters. A similar study stated that the social support provided to special education teachers in the school environment in the first years of their profession was limited, and teachers did not feel like a part of the school (Billingsley et al., 2004). The school environment is affected by the interaction between stakeholders. Griffin et al.'s (2009) study, which examined the experiences of special education teachers in their first years of the profession, found that special education teachers who perceived school climate as the most critical problem had less supportive relationships with other colleagues. The analysis showed that the findings support the results of this study and that the special education teachers in this study also had unsuccessful experiences with other stakeholders in the school.

Cooperation and Relations

Colleague support and collaboration affect the burnout levels of special education teachers (Garwood et al., 2018) and their retention in the profession (Miller et al., 1999). Carter and Scruggs (2001) stated that special education teachers can somehow cope with the specific difficulties of the profession in their first years of work and that the most challenging issue for them is the lack of support from colleagues. The special education teachers in this study reported exchanging ideas with administrators, general education teachers, and other staff members, and thus having successful collaboration and communication experiences. However, the teachers stated that they had unsuccessful experiences with principals and general education teachers due to a lack of knowledge about special education, classroom intervention, and negative attitudes that they were sometimes excluded and that the lack of support staff and the negative attitudes of other staff towards students led to unsuccessful experiences. The literature supports this finding (Ergenekon, 2005; Griffin et al., 2009; Hester et al., 2020). In addition, special education teachers evaluated the lack of recess as a negative in this study. It is thought that this situation limits their ability to be together with other colleagues, share a common social environment, and have the opportunity to interact, thus affecting their communication and relationships.

It is thought that the type of school they work in may be another situation that may affect cooperation and relationships in the school environment. Almost half of the teachers in this study work in special education schools, while the others work in general education schools. The results reveal that teachers working in special education schools find their experiences more successful, especially in terms of cooperation and relationships. In contrast, teachers with unsuccessful experiences due to exclusion and negative attitudes work in general education schools. Teachers working in different branches and fields in general education schools may have limited knowledge about special education. Therefore, it is thought that they may have negative attitudes towards special education classes

and teachers. In such cases, it is known that special education teachers' assuming the roles of inclusion and advocacy for children with special needs may lead to conflicts with general education teachers and deprive them of their support (Mathews et al., 2021). In line with this idea, a significant number of the teachers who participated in the study stated that the group with whom they had the most communication and cooperation within the school was other special education teachers. According to the study conducted by Griffin et al. (2009), special education teachers receive the most support from special education teachers and the least support from general education teachers in the first year of their profession. Although the participants of this study stated that they received the most support from special education teachers, they also stated that they had unsuccessful experiences in working with partners, making joint decisions, producing solutions to problem situations, and protecting personal space. It is thought that teachers working together have different personal characteristics and experiences, which may be effective here.

Even if administrators and other colleagues do not provide concrete support to special education teachers when they accept their roles and interact with them, incompatibilities and stress within the school decrease (Gersten et al., 2001). A study by Davis and Palladino (2011) reported that special education teachers who received support from the administration and colleagues who worked in a collaborative team had lower stress levels and were likelier to stay in the profession. In contrast, teachers who did not receive support wanted to change schools and/or leave the profession. Similarly, Ansley et al. (2019) reported that administrators significantly affect special education teachers' working conditions and work experiences. Therefore, it is thought that administrators have a critical role in moderating the school environment and ensuring cooperation. It is known that positive support from administrators contributes to special education teachers experiencing less burnout and a more substantial commitment to the profession (Conley & You, 2017; Gersten et al., 2001). However, the current study's findings show that special education teachers have unsuccessful experiences with administrators due to a lack of knowledge about special education, support, and cooperation. Consistent with the study's findings, Billingsley et al. (2004) also stated that the work of special education teachers is sometimes not understood by administrators, creating various difficulties. The study by Hester et al. (2020) reported that administrators are a significant stressor for teachers and that teachers cannot meet various resource deficiencies.

Effects of Experiences

Regarding the continuation of the profession, it is observed that a significant portion of the teachers think about leaving the profession or moving to a different institution or position. Although some teachers aim to stay in the profession, some want to move to a different position or institution in the following years. Considering the need for special education teachers, this finding obtained from the research is considered extremely important. As a result of many studies in the literature, it is seen that negative experiences in the first years of the profession cause special education teachers to leave the profession (Billingsley & Cross, 1991; Billingsley et al., 1995; Billingsley, 2004; Boyer & Gillespie, 2000; Cross & Billingsley, 1994; Gilmour & Wehby, 2019; Miller et al., 1999). The study conducted by Billingsley and Cross (1992) stated that 51.5% of special education teachers and 23.2% of general education teachers left the field due to lack of professional satisfaction. Boe et al. (1997) examined the retention of special education and general education teachers. The study results show that the retention rate of special education teachers after the first year is significantly lower than that of general education teachers. In addition, 28% of the special education teachers with one to three years of experience left the profession at the end of the first year, indicating that experience is an essential variable in retention. Gilmour and Wehby (2019) examined the retention of special education teachers for three years and reported that approximately 15% of teachers changed schools or left the profession each year. The results of the study also showed that teachers who had students with problem behaviors and who did not have enough time for lesson preparation had higher rates of leaving the profession. It is thought that experience is an important variable that will affect the attitude of special education teachers to stay in the profession. It is known that the level of professional burnout of special education teachers is much higher in the first years of the profession (Dinç, 2018) and that their intention to stay in the profession increases as the duration of experience increases (Cross & Billingsley, 1994).

When the effects of the experiences of special education teachers are examined, it is seen that the majority's expectations have changed in terms of expectations. At the same time, there are both positive and negative effects in terms of emotions. The teachers who stated that their emotions changed positively said they were more patient and tolerant, while the teachers who stated that their emotions changed negatively stated that the profession was tiring and exhausting. A study examining the metaphorical perceptions of special education teachers towards children with special needs revealed that special education requires various difficulties and patience (Efilti et al., 2011).

Factors Affecting Experiences

The teachers who participated in the study stated that they could not provide professional satisfaction, could not reach the goals related to the students, that the social activities with the students were very limited due to their disabilities, and that such situations negatively affected their motivation. In the study conducted by Sucuoğlu and Kuloğlu (1996), it was stated that the characteristics of children with special needs, difficulties in controlling children, and not being satisfied with teaching processes affected the professional satisfaction levels of special education teachers. Similarly, Karahan and Balat (2011) reported that teachers working with children with teachable intellectual disabilities experienced more burnout than teachers working with children with educable intellectual disabilities. In another study, Dinç (2018) stated that the professional burnout of special education teachers working with severe children was higher than those working with mild children. The study by Carter and Scruggs (2001) stated that the high number of students in the class makes it difficult for teachers to make individual adaptations in the teaching process. Most teachers who participated in this study work with children at the medium-severe level. It is thought that this situation is directly related to their unsuccessful experiences.

In conclusion, this study demonstrates that special education teachers encounter a range of both successful and challenging experiences during the initial years of their careers. The experiences that special education teachers see themselves as unsuccessful are especially essential in their attitudes toward the profession. Special education teachers are prepared for the profession with theoretical and practical courses during their undergraduate education. However, since the individual differences of students with special needs are very wide and teaching adaptations are made according to these differences, the needs of teachers vary. In addition, there may be inconsistencies between the in-service training offered to special education teachers and their teaching needs (Billingsley & Tomchin, 1992; Morvant et al., 1995). For this reason, it is suggested that future research examine the harmony between the pre-service and in-service training received by special education teachers and their needs after starting their profession.

Another suggestion at this point is to examine the retention rates of special education teachers. Even if the results obtained from this study cannot be generalized, it is thought-provoking that some special education teachers plan to leave the profession. In future research, it is recommended to examine the relationship between the demands expected from special education teachers, the support offered to them, and their decisions to continue their profession. In addition, it is suggested that the working conditions of special education teachers should be examined comparatively with a larger group of participants in terms of school type, student characteristics, and place of duty.

Another suggestion that aligns with the study's results is that special education teachers should receive multifaceted support in their first year of employment. Gold (1996) emphasizes two critical points of support at this point. The first is psychological support, which will help beginning teachers develop self-confidence, cope with stress, trust themselves, and solve potential problems more efficiently. The second is instructional support, which will help them acquire the necessary knowledge and skills to be effective teachers and improve themselves. It is thought that these two types of support to be provided to special education teachers will increase their instructional competencies and improve their satisfaction and confidence in the profession.

References

- Albrecht, S. F., Jones, B. H., Mounsteven, J., & Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1006-1022. <https://doi.org/10.1002/pits.20440>
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragunathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209-228. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25(4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496-511. <https://doi.org/10.1177/002246699102400408>
- Billingsley, B. S., & Tomchin, E. M. (1992). Four beginning LD teachers: What their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 104-112.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2017). Improving special education teacher quality and effectiveness. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed., pp. 501-520). Taylor & Francis.
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406419880353>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/00144029040700030>
- Billingsley, B., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report*. RTI Project 5168.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411. <https://doi.org/10.1177/002246699703000403>
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 10-15. <https://doi.org/10.1177/004005990003300102>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/00144029050710020>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K., & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, 35(2), 1-16.
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2022). Burnout of special educators serving students with emotional-behavioral disorders: A longitudinal study. *Remedial and Special Education*, 43(3), 160-171. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Brunsting, N. C., Cumming, M. M., Garwood, J. G., & Uquiza, N. (2023). Special educators' wellbeing, burnout, and engagement. In E. McCray, E. Bettini, M. T. Brownell, J. McLeskey, & P. Sindelar (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (2nd ed., pp. 296-318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003297093-19>

- Carter, K. B., & Scruggs, T. E. (2001). Thirty-one students: Reflections of a first-year teacher of students with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 35(2), 100-104. <https://doi.org/10.1177/002246690103500205>
- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990003300103>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45, 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]* (S. B. Demir & M. Bütün, Trans., 6th ed.). Siyasal Yayın Dağıtım. (Original work published 1997)
- Cross, L. H., & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421. <https://doi.org/10.1177/001440299406000504>
- Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2021). Special educators' working conditions, self-efficacy, and instructional and behavior management practice use with students with Emotional/Behavioral Disorders in self-contained settings. *Remedial and Special Education*, 42(4), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0741932520924121>
- Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout. *Online Submission*. 1-68.
- DeMik, S. A. (2008). Experiencing attrition of special education teachers through narrative inquiry. *The High School Journal*, 92(1), 22-32. <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0009>
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Identifying the relationship between professional self-efficacy and burnout levels of teachers working in special education centres]. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241. <https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378>
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi [Examination of job-burnout levels and subjective well-being levels of special education teachers working in private educational institutions]* (Tez Numarası: 524807) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi [Investigation of the impact of the cognitive behavior therapy method on the theory of mind skills of mentally disabled children]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69. <https://doi.org/10.1177/088840640102400109>
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi [Identifying the work-related problems of first year teachers of the mentally retarded and developing suggestions for solving these problems]* (Tez Numarası: 143990) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y. (2009). Özel eğitim öğretmenlerine mesleklerinin ilk yılında sağlanan destekler [The support services being provided to the special education teachers in their first year]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 215-239.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* (pp. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). *The State of the Special Education Profession survey report*. Council for Exceptional Children. <https://www.cec.sped.org/~media/Files/SpEd%20Topics/State%20of%20the%20rofession/The%20State%20of%20the%20Special%20Education%20Profession%20%20Final%20CEC%20Report.pdf>

- Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/8756870517745270>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>
- Gilmour, A. F., & Wehby, J. H. (2019). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1042-1060. <https://doi.org/10.1037/edu0000394>
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. Qualitative research in psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Expanding perspectives in methodology and design*, (pp. 243-273). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-013>.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. In C. Willing & W. S. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., pp.176-192). Sage Publications.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği) [The level of occupational burnout of teachers who teach mentally disabled students and some variables (İzmir sample)]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Gold, J. (1996). *Enhancing professional development in special education through the web*. <https://johndecember.com/cmc/mag/1996/oct/gold.html>
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W., & Garvan, C. W. (2009). First-year special educators: The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63. <https://doi.org/10.1177/0888406408330870>
- Griffin, C.C., Winn, J.A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K.L. (2003). *New teacher induction in special education* (COPSSE Document Number RS-5). University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları [A case study: The problems and needs of teachers working in the field of special education]. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Hagaman, J. L., & Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 277-291. <https://doi.org/10.1177/0888406417725797>
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem [Focus group interviews, individual interviews and observations as data triangulation in qualitative studies in education]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- Jackson, K., & Parker, L. (2023). Building resilience: Strategies to combat burnout and attrition in new special education teachers. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 56-70. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.56-70>
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A., & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>

- Lane, K. L., Cabell, S. Q., & Drew, S. V. (2021). A productive scholar's guide to respectful, responsible inquiry during the COVID-19 pandemic: Moving forward. *Journal of Learning Disabilities*, 55(5), 388-399. <https://doi.org/10.1177/00222194211023186>
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76. <https://www.jstor.org/stable/23479693>
- Leko, M. M., Chiu, M. M., & Roberts, C. A. (2018). Individual and contextual factors related to secondary special education teachers' reading instructional practices. *The Journal of Special Education*, 51(4), 236-250. <https://doi.org/10.1177/0022466917727514>
- Lloyd, S. R., Wood, T. A., & Moreno, G. (2000). What's a mentor to do? *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 38-42. <https://doi.org/10.1177/004005990003300107>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74. <https://doi.org/10.1177/002246690103500201>
- Mathews, H. M., Lillis, J. L., Bettini, E., Peyton, D. J., Pua, D., Oblath, R., Jones, N. D., Smith, S. W., & Sutton, R. (2021). Working conditions and special educators' reading instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 87, 476-496. <https://doi.org/10.1177/0014402921999825>
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Morvant, M., Gersten, R., Gillman, J., Keating, T., & Blake, G. (1995). *Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic planning*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389154.pdf>
- O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Bettini, E., Cumming, M. M., Ragunathan, M., & Sutton, R. (2019). Special educators' working conditions in self-contained settings for students with emotional or behavioral disorders: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 86(1), 40-57. <https://doi.org/10.1177/0014402919868946>
- Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *Sage Open*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Singer, J. D. (1992). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(3), 262-279. <https://doi.org/10.1177/001440299305900309>
- Stark, K., Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N., Huggins-Manley, C., Binkert, G., & Shaheen, T. (2023). Measuring special educators' working conditions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 44(2), 137-153. <https://doi.org/10.1177/07419325221079015>
- Stelitano, L., Perera, R., & Johnston, W. R. (2019). *Supporting students with high-incidence disabilities in U.S. schools: National findings from the American educator panels*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2992.html
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>

- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi [Evaluation of burnout in teachers working with disabled children]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 44-60.
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi [Examining the burn-out level of special education teachers working with disabled individuals]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.
- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 233-238. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.233-238>
- Vagle, M. D. (2018). *The importance of prepositions in crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31, 126-142. <https://doi.org/10.1177/0741932508327459>
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566. <https://doi.org/10.1177/001440290006600407>
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83, 412-427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi* [An analysis of the variables influencing the burnout of special and general teachers] (Tez Numarası: 324835) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.