Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2025, *26*(2), 215-233

ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 23.05.24
Kabul Tarihi | Accepted Date: 01.11.24
Erken Görünüm | Online First: 17.11.24

Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Çabaları*

Türkçe okumak için tıklayınız

Collaboration Efforts of Special Education Teachers in Turkey*

Click here to read in English

Eylem Dayı **Mehmet İnce** **Safa A. Ataman** **Veysel Aksoy**

*Bu araştırma 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
*This research was presented as an oral presentation at the 33rd National Special Education Congress.

Etik Onay | Ethical Approve
Bu çalışma için etik kurul izni, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 29.12.2022 tarihli ve 107321 sayılı kararı ile verilmiştir.
Ethical approval for this study was granted by the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Karamanoğlu Mehmetbey University, decision dated 29.12.2022, numbered 107321.

Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions
Çalışmanın konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinin tamamında eşit oranda katkı sağlamışlardır.
The authors contributed equally to the tasks of determining the topic of the study, research design, data collection, data analysis and reporting of the study.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest
Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.
The authors declared no conflict of interest.

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.
The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

2025, *26*(2), 215-233

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi: 23.05.24
Kabul Tarihi: 01.11.24
Erken Görünüm: 17.11.24

Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Çabaları

Eylem Dayı[1] **Mehmet İnce**[2] **Safa A. Ataman**[3] **Veysel Aksoy**[4]

Öz

Giriş: Dünyadaki ve eğitim alanındaki değişimlerle birlikte, okullardaki en önemli paydaşlardan öğretmenlerin rolleri değişmeye başlamıştır. Yasal düzenlemeler ve kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğretmenlerin sadece öğretim yapmalarının ötesinde, çeşitli paydaşlarla iş birliği yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri ve diğer paydaşlar arasındaki iş birliği durumunu detaylı bir şekilde ele almaktır.

Yöntem: Bu amaç doğrultusunda araştırma bir karma yöntem çalışması olarak desenlenmiştir. İlk olarak nicel veri toplama ve analizi gerçekleştirilmiş sonrasında elde edilen bulguları daha derinlemesine anlamak için nitel veri toplama ve analizi yapılmıştır. Çalışma, açıklayıcı sıralı desen kullanarak, özellikle özel eğitim alanında öğretmenlerin iş birliği düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel kısmı için özel olarak geliştirilen ve daha sonra geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan Özel Eğitimde İş Birliği Ölçeği kullanılmış, nicel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın nicel sonuçları öğretmenler arasında cinsiyet, yaş veya mesleki deneyimle iş birliği düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Nitel veriler ise öğretmenlerin yöneticilerle, eğitim yardımcılarıyla ve okul dışı paydaşlarla sınırlı ve genellikle temel düzeyde iş birliği yaptıklarını ortaya koymuştur. Nicel ve nitel bulgular iş birliği süreçlerinin genellikle yüzeysel kaldığını ve daha yapılandırılmış, odaklanmış süreçlere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

Tartışma: Araştırma sonuçlarına göre okul içi ve dışı paydaşlar arasında etkili iş birliklerinin kurulması için yapısal düzenlemeler ve değişikliklerin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. İş birliği sürecinin verimli bir şekilde işlemesi için gerekli düzenlemelerin hayata geçirilerek etkili iş birliklerinin sağlanması özel gereksinimli bireylerin eğitimleri için oldukça önemli görülmektedir.

Anahtar sözcükler: İş birliği, özel eğitim öğretmeni, ekip çalışması, karma yöntem, özel eğitim.

Atıf için: Dayı, E., İnce, M., Ataman, S. A., & Aksoy, V. (2025). Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 26*(2), 215-233. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1488696

[1]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: eylemd@gazi.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-1020-5846
[2]***Sorumlu Yazar:*** Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: mehmet.ince@ibu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-0849-9101
[3]Öğr. Gör, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, E-posta: safaataman@kmu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9304-2650
[4]Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, E-posta: veyselaks@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1020-8326

Giriş

İş birliği kavramı günümüzde çok popüler bir kavram olmasına rağmen özellikleri ve uygulanması konusunda bir fikir birliğine varıldığını söylemek güçtür. Eğitim alanyazını ve uygulamaları incelendiğinde, iş birliğinin farklı kavramlarla (ör., ekip oluşturma, danışma, iş birliği ile öğretim) eş anlamlı olarak kullanıldığı ya da tanımlamaların hiçbir şekilde, birlikte çalışma duygusunun ötesine geçemediği görülmektedir (Conderman, 2016). Friend (2021) iş birliğini *ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken ortak karar alma sürecine gönüllü olarak katılan en az iki eşit taraf arasındaki doğrudan etkileşim tarzı* olarak tanımlamıştır. Bu tanım okul ortamlarında öğretmenlerin meslektaşları, öğrencilerin ebeveynleri ve diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla etkileşimlerinde kullanabilecekleri kişiler arası bir tarz olarak da yorumlanabilir. Ancak Friend (2021) iş birliğinin yalnızca eşit olan bireylerin ortak bir hedef belirledikleri ve önemli kararlar için sorumluluğu, sonuçlar için hesap verebilirliği ve kaynakları paylaşmaya istekli oldukları durumlarda gönüllü olarak yapılabileceğini ifade etmektedir. İnsanlar günlük hayatlarında ve meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları tek başlarına çözemediklerinde başkalarıyla çalışmaları gerekir ancak sadece sorun çözmek için değil çeşitli hedeflere ulaşmak ve başarılı olmak için de birlikte çalışmaya yani iş birliğine gereksinim duyarlar (Zincirli & Demir, 2021). Friend ve Cook (2013) iş birliği türlerini, a) uzmanlar arası iş birliği b) organizasyonlar ve yönetim sistemleri arasında iş birliği c) uzman ve vatandaşlar arasında iş birliği olarak sıralamıştır. İş birliğinin toplumsal yaşamda kaçınılmaz olması göz önüne alındığında iş birliğinin özellikle eğitim alanında sıklıkla uygulanması gerekir (Johnson vd., 2007; Stevens & Slavin, 1995). Dahası iş birliği her ne kadar gönüllü katılımı gerektirse de çeşitli yasal düzenlemeler iş birliğini zorunlu kılmaktadır (Friend & Cook, 2013).

Değişen dünya ve eğitim alanında ortaya çıkan çeşitli reformların sonucunda bugün okullarda eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin rolleri de değişmeye başlamıştır. Uzmanların yeteneklerini bir araya getirdiğinde daha gerçekçi bir şekilde ele alınan, genişleyen ve giderek karmaşıklaşan sorumluluklara yönelik genel eğilim (ör., DuFour & Reeves, 2016; Sparks, 2013; Supovitz & Sirinides, 2018) etkili öğretime bakış açısını değiştirmiştir. Akademik başarı için standartların yükseltilmesi ve tüm öğrenciler için hesap verebilirlik sistemlerini belirleyen yasal düzenlemeler (ör., Eslinger, 2014; Smithson, 2017) ve kapsayıcı uygulamalara yönelik eğilim (Hedegaard-Soerensen vd., 2018) öğretmenlerin öğrencisine etkili öğretim yapma rolünün yanı sıra diğer kişilerle birlikte çalışmasını da zorunlu kılmıştır. Bu noktada iş birliği kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitimin en önemli unsurlarından birinin iş birliği olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öyle ki özel ve genel eğitim öğretmenleri, eğitim yardımcıları, yöneticiler, ilgili hizmet sağlayıcılar ve diğer uzmanlar dahil olmak üzere okullardaki herkesin birbirleriyle ve ebeveynlerle çalışmak için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (DeWitt, 2018; Stearns vd., 2014). İş birliği, özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ortaklıklardan, öğrenci hizmetleri hakkında karar veren ekiplere ve öğrencilerin eğitimini sağlayan uzmanların ortak çabalarını da içerecek biçimde özel eğitimin merkezinde yer alır (Fuentes & Spice, 2015; Lamar-Dukes & Dukes, 2005).

Özel eğitime yönelik yasal düzenlemelerde ortaya çıkan her yeniliğin ardından iş birliği kavramına daha güçlü vurgu yapıldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) ve PL.94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile en az kısıtlayıcı ortam görüşü çerçevesinde ailenin katılımı da içeriğe dahil edilmiş ve özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında iş birliği kurulması hedeflenmiştir. Bu yasal düzenlemelerde ortaya çıkan her yeniliğin ardından iş birliği kavramı daha da güçlenmiştir. IDEA'da (2004) bulunan iş birliği ile ilgili maddelere bakıldığında dokuz özellik göze çarpmaktadır. Bunlar: bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme ekipleri, en az kısıtlayıcı ortam, nitelikli öğretmen, değerlendirme süreci, geçiş, disiplin ve davranış desteği planları, yardımcı personel ile aracılık ve karara itirazdır. Her bir öğrencinin eğitim programı özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, ihtiyaç duyulan terapistler, psikolojik danışman, ebeveynler ve ihtiyaç duyulan diğer personelin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. İhtiyaç duyulan alanda uzman branş öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimde önemli bir dönüm noktası olan Salamanca bildirgesi; tüm öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müfredat ve öğretim uyarlama konusunda becerilerinin yanı sıra uzman ve ebeveynlerle iş birliği yapmaları gerektiğini vurgular (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Zaman içinde, okul kültürü ailelerle daha şeffaf bir iş birliği kurarak çocukların eğitimi konusunda karşılıklı anlayış çerçevesinde ortaklık oluşturabilir (World Health Organization [WHO], 2013). Ebeveynler değerlendirme sürecinde bütünü oluşturan parçalardan biridir. Yetersizliği olan kişileri temsil eden kuruluşlarla iş birliği yapmak, hizmet sunumunun kapsayıcı ve etkili olmasını sağlayan bir diğer önemli yaklaşımdır (UNESCO, 2023).

Türkiye'de de uluslararası alanda yapılan düzenlemelere benzer şekilde çeşitli yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu yasal düzenlemeler kapsayıcı eğitime vurgu yapmakla birlikte özel eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan iş birliği becerilerini de geliştirmeyi zorunlu kılmıştır. Bu konuda son yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (ÖEHY) (2018) birçok maddesinde iş birliğine atıfta bulunulmuştur. Örneğin ÖEHY'nin 5. maddesi e) bendinde "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması", 9. maddenin c) bendinde "Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin [RAM] planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılır" ifadeleri ile yasal düzenlemelerde özel eğitimde iş birliğinin sağlanması ve artırılmasına ilişkin çeşitli adımlar atmıştır. Yasal düzenlemeler ve öğretmenlerin kendi katılımları ile gerçekleştirilen iş birliği, özel eğitim alanında öğretmenlere birçok katkı sağlayabilir. Bu katkılar arasında öğrencilerin BEP'leri üzerinde etkili bir şekilde çalışabilme, ailelerle daha iyi iletişim kurabilme, mesleki gelişim fırsatlarına erişim ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun müdahaleler geliştirebilme yer alır (Schultz vd., 2016). Ayrıca, iş birliği sayesinde öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için gerekli kaynaklara ve desteklere daha kolay erişebilirler (Friend, 2021; Kangas, 2018).

Deneyim, öğretmenlerin mesleğinde başarılı olmalarında önemli bir faktör olsa da tek başına yeterli değildir. Araştırmalar, etkili öğretmenlerin bir dizi farklı beceri ve niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi becerileri, öğrenci ilişkileri ve sürekli mesleki gelişim gibi unsurlar da başarıda kritik rol oynamaktadır. Cook ve Cook (2013) da deneyimin yanı sıra bu tür çeşitli faktörlerin öğretmenlikteki başarıya katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bazı öğretmenler deneyimlerine güveniyor olsa da meslekte başarılı olmanın sadece deneyime dayanmadığı bilinmektedir (Cook & Cook, 2013). Öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olmaları aynı zamanda ekip içerisinde sorumluluk almalarına bağlıdır (Friend & Cook, 2013). Dolayısıyla okulların başarı düzeyinin artması için öğretmenlerin iş birliği yaparak kendi mesleki gelişimlerine de katkı sağladıkları bilinmektedir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenler kendilerine yardım edecek ve destekleyecek insanların varlığının farkına vardıkça yani iş birliği yaptıkça öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlar da geliştirmektedirler (Hargreaves & O'Connor, 2018). Bu bağlamda hizmet öncesinden itibaren öğretmenlerin iş birliği çabalarını ve becerilerini desteklemek önemlidir (De Fonte & Barton-Arwood, 2017). Hizmet öncesinde sağlanacak bu türden destekler öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında daha işbirlikçi bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ancak siyasi görüş farklılıkları (Akcan vd., 2017), kuşak çatışmaları, olumsuz kişilik özellikleri, iletişim eksiklikleri, toplumsal kültürdeki değişim (Özdoğru, 2021) gibi faktörler iş birliğini olumsuz yönde etkilediği de alanyazında ortaya konan bir gerçektir. Bir eğitim kurumunda iş birliğini engelleyen etmenlerin neler olduğu belirlenerek, bu engellerin çözümüne yönelik öneriler getirilmesi öğretmenlerin iş birliği yapmalarına katkı sağlayabilir ve öğretmenler arası iş birliğini geliştirebilir (Özdoğru, 2021). Bu olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılarak bir uygulama standardı olarak iş birliğini giderek daha fazla benimsenmesi (Rosen, 2007; Scribner vd., 2007) sağlanabilir. Bu durum, yukarıda belirtildiği gibi, iş birliğinin sağlanmasına ve öğrencilerin başarılarının artmasına katkı sağlayabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin iş birliği yaparak birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalandıklarında, daha etkili öğretim stratejileri geliştirdiklerini ve öğrenci başarılarının arttığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde birbirleriyle bilgi paylaşmaları ve ortak çalışmalar yürütmeleri hem kendi becerilerini hem de öğrencilerinin öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir (Cook & Cook, 2013).

İş birliği kavramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda iş birliği sürecinde zaman, içerik bilgisi ve iletişimin önemli olduğu (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017), uzmanlar arası iş birliğinde sınırlılıklar olduğu (Yener & Dayı, 2021), okullarda, diğer disiplinlerde geliştiği gibi bir uygulama standardı olarak iş birliğinin giderek daha fazla benimsendiği görülmektedir (Rosen, 2007; Scribner vd., 2007). Başarılı bir iş birliğinin, zaman, destek, kaynak, izleme ve kalıcılığı içermesi gerekirken, iş birliğinin bölge, okul ve sınıf seviyelerinde yapılması gerekmektedir (Ripley, 1997). Okullarda çeşitli uzmanların görev yapmasına rağmen iş birliğinin iyi organize edilmediğini ve tanımlanmadığını, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde daha somut yardımın yanı sıra daha spesifik tavsiyelere gereksinim duydukları belirtilmektedir (Vangrieken vd., 2015). Ayrıca disiplinler arası iş birliğinin, kapsayıcı eğitim ortamlarında olumlu öğrenme çıktıları için bir ön koşul olarak görülebileceği (Murawski, 2008) ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaya ihtiyaç duymasına rağmen öğretmenlerin iş birliği yapma düzeylerinin yetersiz olduğu bildirilmektedir (Özdoğru, 2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iş birliği ile ilgili metaforik algılarını inceleyen bir çalışmada öğretmen adayları özel eğitimde iş birliğini bir araya geldiğinde bir bütünü oluşturan, yapı veya sistemin devamı için gereklilik arz eden olgulara benzettikleri görülmüştür (Dayı & Töret, 2021). Salamanca bildirisi (UNESCO, 1994), 3. Maddesinde tüm hükümetlere çağrıda bulunmuş yayınladıkları görevleri yapmaya davet etmiştir. Burada katılımcı mekanizmaların kurulmasının yanı sıra sistemli bir değişim kapsamında, hizmet öncesi ve hizmet içi

öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenleri kapsayıcı okullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine hazırlayıcı nitelikte olmasını sağlamalarının teşvik edilmesini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle hizmet öncesi dönemden henüz öğretmen adayları yetiştirilirken iş birliği ile ilgili yeterli donanıma sahip olmaları da gerekmektedir. Bu iş birliği sadece öğretmen- aile veya öğretmen-öğretmen arasında değil bütün paydaşların iş birliği yapacağı şekilde olmalıdır.

İş birliğini artırmak amacıyla yapılan müdahalelerle ilgili araştırmalarda da müdahale programlarının olumlu sonuçlar verdiği (Brownell vd., 2006; Fitzgerald vd., 2021; Goepel, 2009; Hamre vd., 2018; Vuran vd., 2017) görülmektedir. Araştırmalar sonunda iş birliğinin BEP hazırlama ve ekiple çalışma becerilerini geliştirdiği (Vuran vd., 2017), özellikle BEP hazırlama sürecinde iş birliğinin etkili bir BEP'in hazırlanması için temel oluşturduğu (Goepel, 2009) kapsayıcı öğretim uygulamalarının niteliğini geliştirdiği (Hamre vd., 2018), profesyonel iş birliğinin öğrenme gruplarında etkili olduğu (Brownell vd., 2006) ve iş birliğinin başarılı bir eğitim programı oluşturulması üzerine etkili olduğu görülmüştür. Çakmak ve diğerleri (2023) BEP geliştirme sürecinde adil olmayan iş yükü ve paydaşlar arasında yetersiz iş birliği olduğunu ortaya koymuştur. Vangrieken ve diğerleri (2015), öğretmen iş birliği ile ilgili 82 araştırmayı inceledikleri sistematik derleme çalışmalarında; öğretmen iş birliğinin öğrencilerin performanslarını artırma ve anlamaya katkısının yanı sıra öğretmen motivasyonunu artırdığını, iş yüklerinin azalttığını, öğretim stratejilerini daha etkili kullanmalarını sağladığını, verimliliği ve iletişimi arttırdığını raporlamışlardır. Aynı araştırmacılar öğretmen iş birliğinin örgütsel açıdan; okul iklimi, kültürü, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve araştırma kültürü gibi konularda da fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Pürsün ve diğerleri (2021) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma, her iki grup öğretmenin de öğrenci başarısı için iş birliğinin önemine inandığını ve çeşitli yöntemlerle iş birliği yapmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenler olumsuz tutumlar, iletişim sorunları ve öğretmen değişiklikleri gibi iş birliği engellerini aşmak için görev paylaşımı, güven oluşturma ve sürekli iletişim gibi çözümler önermişlerdir. Türkiye'de iş birliği ile ilgili tarama ve müdahale araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İş birliği her ne kadar kapsayıcı eğitimin vaz geçilmez bir unsuru olarak gündeme gelse de mevcut koşullarda Türkiye'de özel eğitim okullarında aynı sınıfta birlikte çalışan öğretmenler arasında ne düzeyde olduğu konusu net değildir. Bu bağlamda iş birliği ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak iş birliğinin önemine, etkilerine odaklanırken öğretmenler arasındaki iş birliği düzeyini ve buna yönelik tutumlarını ölçmek için standartlaştırılmış bir ölçme aracına rastlanmamaktadır. Bu noktadan hareketle ölçeklerin geliştirilmesi öğretmenlerin iş birliği düzeyini ölçmeye pratik bir çözüm getirebilir.

Mevcut araştırma özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği düzeylerini belirlemeye ve anlamaya odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada özel eğitim öğretmenleri ve diğer paydaşlar arasındaki iş birliği durumu, iş birliğinin önemi, iş birliğini engelleyici faktörler, iş birliği ile ilgili mevcut araştırmalara ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin iş birliğine ilişkin mevcut durumlarının belirlenebileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın sonuçlarının özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimde iş birliği sürecini ortaya koyacağı öngörülmektedir. Dahası özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği durumlarının belirlenmesinin uygulama ve özel eğitim alan yazınına katkı sağlayacağı ve ilerdeki araştırmalara kaynaklık edeceği varsayılmaktadır. Araştırmanın genel amacı özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği durumlarının belirlenmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle iş birliği durumları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticileri ile iş birliği durumları nasıldır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle iş birliği durumları nasıldır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı personellerle ile iş birliği durumları nasıldır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin okul dışı paydaşlar ile iş birliği durumları nasıldır?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir?
7. Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğini arttırmaya yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen bir araştırma grubu için trendleri veya çalışılan konular ya da kavramlar arasındaki ilişkileri incelemeyi hedefler. Bu araştırmada nicel veri toplama ve analizi ile başlanmış, sonrasında ise nitel veri toplama ve analizi yapılmıştır. Bunun amacı, ilk aşamada elde edilen nicel bulguların nitel veri toplama ve analizi ile destekleyerek açıklanmasıdır (Creswell & Plano-Clark, 2018). Araştırmanın nicel aşamasında betimsel tarama araştırması kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırmaları bireylerin var olan düşünce ve algılarının araştırılması amacıyla veri toplanmasını mümkün kılmaktadır (Lodico vd., 2006). Nitel aşamasında ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak özel eğitim alan mezunu olmak, MEB'e bağlı bir okulda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak belirlenmiştir. Bu anlamda araştırmanın ölçek geliştirme çalışmasında 217 kadın (%67) ve 107 erkek (%33) olmak üzere toplam 324 katılımcı yer almıştır. Ana çalışmada ise 174 kadın (%73) ve 63 erkek (%27) olmak üzere toplam 237 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın nicel araştırma boyutunda, 391'i kadın (%70) ve 170'i erkek (%30) olmak üzere toplam 560 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaş ve mesleki deneyim sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri ise 10 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için seçilen katılımcılar da yine ölçüt örneklem yoluyla seçilmiştir. Nitel boyut için belirlenen ölçütler, özel eğitim alan mezunu olmak en az iki yıl tecrübeye sahip olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Nicel Aşama Katılımcılarının Yaş ve Mesleki Deneyim Süreleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş				Mesleki deneyim süresi (Yıl)			
		Min	Maks.	Ort.	*SS*	Min	Maks.	Ort.	*SS*
Ölçek geliştirme	Kadın	21	54	33.6	7.5	1	30	9.6	7
	Erkek	21	58	34.4	8.1	1	35	5.2	7.6
	Tüm grup	21	58	33.8	7.7	1	35	9.7	7.2
Çalışmanın ana uygulaması	Kadın	23	59	33.5	7.1	1	37	9.1	6.9
	Erkek	22	53	32.8	6.9	1	24	8.4	5.8
	Toplam	22	59	33.3	7	1	37	8.9	6.7

Ölçek geliştirme evresinde veri toplanan katılımcıların 150'si (%46) özel eğitim sınıfında, 132'si (%41) özel eğitim uygulama okulunda, 21'i (%6.5) özel eğitim anaokulunda ve 21'i (%6.5) mesleki eğitim okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların sınıflarında en az bir ve en fazla 11 öğrenci (Ort = 5.4; *SS* = 4.9) bulunmaktadır. Katılımcıların 243'ü (%75) sınıfında ikinci bir öğretmenle birlikte görev yaparken 81'i (%25) sınıfta tek öğretmen olarak çalışmaktadır.

Çalışmanın ana uygulamasında veri toplanan katılımcıların 113'ü (%48) özel eğitim sınıfında, 90'ı (%38) özel eğitim uygulama okulunda, 14'ü (%6) özel eğitim anaokulunda ve 20'si (%8) mesleki eğitim okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların sınıflarında en az bir ve en fazla 15 öğrenci (Ort. = 5, *SS* = 2.9) bulunmaktadır. Katılımcıların 179'u (%75.5) sınıfında ikinci bir öğretmenle birlikte görev yaparken 58'i (%24.5) sınıfta tek öğretmen olarak çalışmaktadır.

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaş aralığı 30 ile 47 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden beşi yüksek lisans dördü lisans birisi ise doktora derecesine sahiptir. Öğretmenlerin tamamı özel eğitim sınıfında çalışmaktadır. Çalıştıkları öğrencilerin yaşı 7 ile 14 arasındadır. Son olarak öğretmenlerin meslek tecrübeleri iki ile 25 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 2

Nitel Aşama Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mezun olunan alan	Eğitim durumu	Çalıştığı kurum	Çalıştığı özel gereksinim grubu	Sınıfındaki öğrenci sayısı	Çalıştığı çocukların yaşı	Mesleki tecrübe (yıl)
K1	34	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	Özel eğitim sınıfı	Otizm	3	12-13-14	11
K2	34	Erkek	Zihin engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	Özel eğitim sınıfı	Hafif zihin yetersizliği	10	11-14	10
K3	34	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	Özel eğitim sınıfı	Otizm	3	12-14	13
K4	34	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	Mesleki eğitim merkezi	Hafif zihin yetersizliği	8	14-17	9
K5	47	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	Özel eğitim sınıfı	Otizm	3	10-13	25
K6	30	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	Uygulama okulu	Orta-ağır zihin yetersizliği	4	16-17	7
K7	36	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Doktora	Özel eğitim sınıfı	İşitme yetersizliği	5	8-10	14
K8	34	Kadın	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	Özel eğitim sınıfı	Otizm	4	10-13	5
K9	30	Kadın	Özel eğitim	Lisans	Özel eğitim sınıfı	Hafif zihin yetersizliği	8	7-10	2
K10	38	Kadın	İşitme engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	Özel eğitim sınıfı	Otizm	4	10-14	15

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel verileri toplamak amacıyla veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bunlardan ilki hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı öğretmenlerle ilgili demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formlarıdır. Bu formlar Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir. İkinci olarak nicel verileri toplamak amacıyla geliştirilen özel eğitimde iş birliği ölçeği ve üçüncü olarak nitel verileri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Özel Eğitimde İş Birliği Ölçeği (ÖEİBÖ)

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından "Özel Eğitimde İş Birliği Ölçeği" (ÖEİBÖ) geliştirilmiştir. Araştırma sürecinin başında, özel eğitim okul ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve literatür taraması sonucunda bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan 35 maddelik bir ön ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra, araştırmacılar tarafından yapılan kapsam geçerlilik değerlendirmesi sonucunda bazı maddeler çıkarılmış ve ölçek 26 madde ve 5 alt ölçeğe indirgenmiştir. Ölçek, Likert tipi bir ölçme aracı olup, 1'den 5'e kadar puanlanmakta, alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur. Puanlar arttıkça iş birliği düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde elde edilen verilerden uç değerler hesaplanarak çıkarılmış ve toplam 324 öğretmenden elde edilen verilerle geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO-Bartlett testleri yapılmış KMO değeri .87 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2(324) = 3457.84$; $p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonucunda öz değerleri 1'den büyük ve toplam varyansın %56,498'ini açıklayan, 26 madde ve beş alt ölçekten oluşan bir ölçme aracı olarak şekillenmiştir. Ölçeğin birinci alt ölçeği öğretmen-öğretmen iş birliği alt ölçeğidir (ÖÖİB-AÖ) ve 7 maddeden oluşmaktadır (Öz değeri 2.862; varyansı %10.600). İkinci alt ölçek öğretmen-yönetici iş birliği alt ölçeğidir (ÖYİB-AÖ) ve 3 maddeden oluşmaktadır (Öz değeri 2.89; varyansı %10.683). Üçüncü alt ölçek öğretmen-eğitim yardımcıları iş birliği alt ölçeğidir (ÖEYİB-AÖ) ve 5 maddeden oluşmaktadır (Öz değeri 3.71; varyansı %13.740). Dördüncü alt ölçek öğretmen okul dış paydaşlar iş birliği alt ölçeğidir (ÖODPİB-AÖ) ve 7 maddeden oluşmaktadır (Öz değeri 3.313; varyansı %11.604). Beşinci alt ölçek öğretmen aile iş birliği alt ölçeğidir (ÖAİB-AÖ) ve 4 maddeden oluşmaktadır (Öz değeri 2.665; varyansı %9.871). Ölçeğin güvenirliği için toplam ve alt ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir; ÖÖİB-AÖ: .74; ÖİİB-AÖ: .76; ÖEYİB-AÖ: .88; ÖDPİB-AÖ: .85; ÖAİB-AÖ: .77 ve Ölçek toplam: .89.

Gerçekleştirilen analizlerle nihai hali verilen ölçekle farklı bir grupla araştırma kapsamında yeniden 237 öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiş, çalışmanın bulgular bölümünde bu verilerden elde edilen bulgular

rapor edilmiştir. Ölçeğin 237 kişilik yeni örneklemdeki Cronbach Alpha değerleri de şu şekildedir; ÖÖİB-AÖ: .71; ÖİİB-AÖ: .81; ÖEYİB-AÖ: .86; ÖDPİB-AÖ: .79; ÖAİB-AÖ: .78 ve Ölçek toplam: .88.

Görüşme, Gözlem ve Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için iş birliği ile ilgili alan yazın incelenmiş ve ölçekle uyumlu olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan formda öğretmenlerin iş birliği düzeylerine ilişkin yedi açık uçlu ve öğretmenlerin kolayca anlayabileceği sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan forma ilişkin özel eğitim ve nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi üç uzmandan görüş alınarak formda dil ve içerik bakımından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir pilot uygulama ile formun uygun ve anlaşılabilir olduğu teyit edilmiştir. Pilot uygulama çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmacılar sorularla paralel olacak şekilde katılımlı gözlem formu oluşturmuştur. Gözlem formunda alanyazında iş birliğinin boyutlarına ve bu boyutların tanımlarına yer verilmiştir. Bu sayede gözlemlerde hangi özelliklerin gözlemleneceği belirlenmiştir. Forma ilişkin olarak özel eğitim alanından iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar gözlem formunun araştırmanın amacına uygun olarak hazırlandığını teyit etmiştir. Oluşturulan form öğretmenlerin yaptıkları çeşitli toplantılarda ve görüşmeler sırasında gözlemler yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Ayrıca iki araştırmacı, araştırmacı günlüğü tutmuştur. Bu günlüklerde araştırmacılar çalışmanın tüm sürecinde yaşadıklarını, araştırma konusunun belirlenmesi, yazarların görüşmeleri, araştırma sorularının hazırlanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve katılımcıların seçimi, veri toplama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bunları çözme yöntemleri gibi aşamaları, duygu ve düşüncelerini de içerecek şekilde günlüğüne yansıtmıştır. Araştırma boyunca toplam 63 sayfa günlük tutulmuştur.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri 2023 yılında toplanmaya başlanmıştır. Verilerin tüm Türkiye'den toplanması amacıyla ölçek Google formlara aktarılmış ve ölçekle ilgili bağlantı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Toplanan verilerle ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen nihai ölçekle tekrar Google formlar aracılığı ile ilk uygulamada yer almayan öğretmenlere gönderilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 10 öğretmenle araştırmacı ve katılımcının baş başa kalacağı sessiz bir ortamda yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlerde yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca gerekli izinler alınarak öğretmenlerin yaptıkları toplantılara katılım sağlanarak gözlemler yapılmıştır. Bu toplantılar belirli gün ve haftalarda yapılacak olan etkinlikler, stajyer öğretmenlerin organize edilmesi ve öğrencilerin eğitimleriyle ilgili konular konusunda yapılan toplantılardır. Toplam 6 toplantıda gözlem yapılmıştır. Toplantı süreleri 20-50 dk. arasında değişmiştir. Gözlemler ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin tamamı toplantıların yapıldığı öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlerden elde edilen veriler bulguların zenginleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel aşaması için geliştirilen ölçekte varyanslar homojen olduğu için faktör 5 için LSD testi yapılmış ve *p* değeri .011 olarak bulunmuştur. Tecrübe açısından yapılan ANOVA analizinde, varyanslar homojen çıkmış ancak herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Okul türüne göre yapılan analizde, Faktör 2 için ANOVA uygulandığında anlamlı bir fark bulunmuş ve varyanslar homojen olduğundan LSD testi yapılmıştır. Öğrenci sayısı açısından yapılan t testinde ve iki özel eğitimci açısından yapılan t testinde herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmen sayısı açısından yapılan ANOVA analizinde, Faktör 4 için varyansların homojen olmadığına dair bir işaret bulunmuş, fakat *p* değeri .048 ile .05 sınırına çok yakın olduğundan bu değer anlamlı kabul edilmiştir (Chia, 1997). Sonuç olarak, faktör 4 için anlamlı bir fark bulunmuş ve LSD testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin temel içeriklerinin ve kapsadığı bilgilerin özetlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2007). Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra elde edilen verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla yazıya dökülen veriler bir kez daha okunmuştur. Bu karşılaştırma işleminin ardından transkriptler ile ses kayıtları arasındaki tutarlılık doğrulanmıştır. Elde edilen verilerden kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra çıkarılan kategori ve kodlar üzerinde tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Kodlama anahtarının oluşturulmasında ve analizlerin yapılmasında yazarlar iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Doğrudan alıntılarla nitel bulgular desteklenmiştir. Araştırma sürecinde toplanan gözlem raporları dikkatlice analiz edilerek,

bu verilerin temel özellikleri ve genel eğilimleri belirlenmiştir. İlk aşamada, gözlem notları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu notlardan elde edilen temel bulgular çıkarılmıştır. Gözlem verilerinin analizi sırasında özellikle tekrar eden kalıplar, belirgin temalar ve anlamlı içerikler üzerinde durulmuştur. Bu süreçte, gözlemcilerin subjektif yorumları da dikkate alınarak, veriler derinlemesine analiz edilmiştir. Gözlemcilerin bireysel bakış açıları ve yorumları, verilerin zenginleştirilmesine ve daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu şekilde, sadece gözlemlenen olayların yüzeysel tanımları değil, aynı zamanda bu olayların altında yatan nedenler ve dinamikler de incelenmiştir. Analiz edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır. Bu yorumlama sürecinde, elde edilen bulguların araştırma soruları ile nasıl ilişkilendiği ve bu bulguların araştırmanın genel çerçevesine nasıl katkı sağladığı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu sayede, elde edilen verilerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde araştırmanın bütününe entegre edilmesi sağlanmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda, araştırmanın inandırıcılığı artırmak için katılımcı teyidi, görüşmeler, gözlemler, doküman analizi, uzman görüşü gibi farklı veri toplama yöntemleri ve kaynakları kullanarak verilerin tutarlılığını kontrol etmenin önemi sıkça vurgulanmaktadır (Creswell, 2014; Glesne, 2015). Bu bağlamda yansıtmalı araştırmacı günlüğü, katılımlı gözlemler ve görüşmeler olmak üzere farklı yöntemlerle veriler toplanmıştır. Ayrıca Erlandson ve arkadaşları (1993), inandırıcılığı artırmak amacıyla, veri toplama sürecinde görüşmenin hemen sonunda araştırmacının topladığı verileri özetleyip katılımcıya sunmasını ve bu özetin doğruluğu hakkında katılımcının görüşlerini almasını önermektedir. Bu süreç, katılımcıların verilerinin doğru bir şekilde temsil edildiğinden emin olmalarını ve araştırmacının olası yanlış anlamaları düzeltmesine olanak tanır. Bu bağlamda, inandırıcılığı artırmak amacıyla her görüşmenin sonunda, görüşmenin genel bir özeti katılımcıya sunulmuş ve katılımcıya eklemek istedikleri herhangi bir konu olup olmadığı veya herhangi bir yanlış anlaşılma olup olmadığını belirtme fırsatı verilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların aktif bir şekilde araştırma sürecine katılmalarını sağlarken, aynı zamanda araştırmacının verilerin doğruluğunu onaylamasına yardımcı olmuştur. Katılımcı teyidinin haricinde veri çeşitliliği sağlanarak pek çok kaynaktan veri toplanmıştır. Veri çeşitliliğinin sağlanması nitel araştırmalar için önemlidir (Akdemir & Kılıç, 2021; Coşkun, 2022). Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanırken "güvenirlik = (görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)) x 100" formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Ortalama olarak, puanlayıcılar arası güvenirlik %95.8'tir. Ayrıca çalışmanın her bir aşamasında araştırmacılar belirli periyotlarda toplantılar düzenlemiştir. Bu toplantıların bir kısmi yüz yüze bir kısmi ise çevrim içi yöntemlerle yapılmış, araştırmanın tüm boyutları tartışılmış, veri toplama, veri analizi, raporlama, bir sonraki görev dağılımları, farklı uzmanlardan görüşlerin alınması, sonraki toplantının tekrar planlanması gibi durumlar toplantılarda görüşülmüştür. Yine araştırmacılar, iki yılı aşkın süre içerisinde, elektronik ortamda platformlar arası çalışma özelliğine sahip anlık mesajlaşma ve arama uygulamaları ile sürekli iletişim kurarak planlar oluşturulmuş, geri bildirimler sunarak, elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve ÖEİBÖ'den elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırma desenine uygun olacak şekilde her bir araştırma sorusuna ait bulgular ilk olarak nicel bulgular verilerek yorumlanmıştır. Daha sonra ise nitel bulgular yoluyla nicel bulgular desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel bulguların verilmesinde katılımcıların isimlerinin yerine Ö1, Ö2, Ö3 gibi kod isimler verilerek doğrudan alıntılarla nicel bulgular desteklenmiştir.

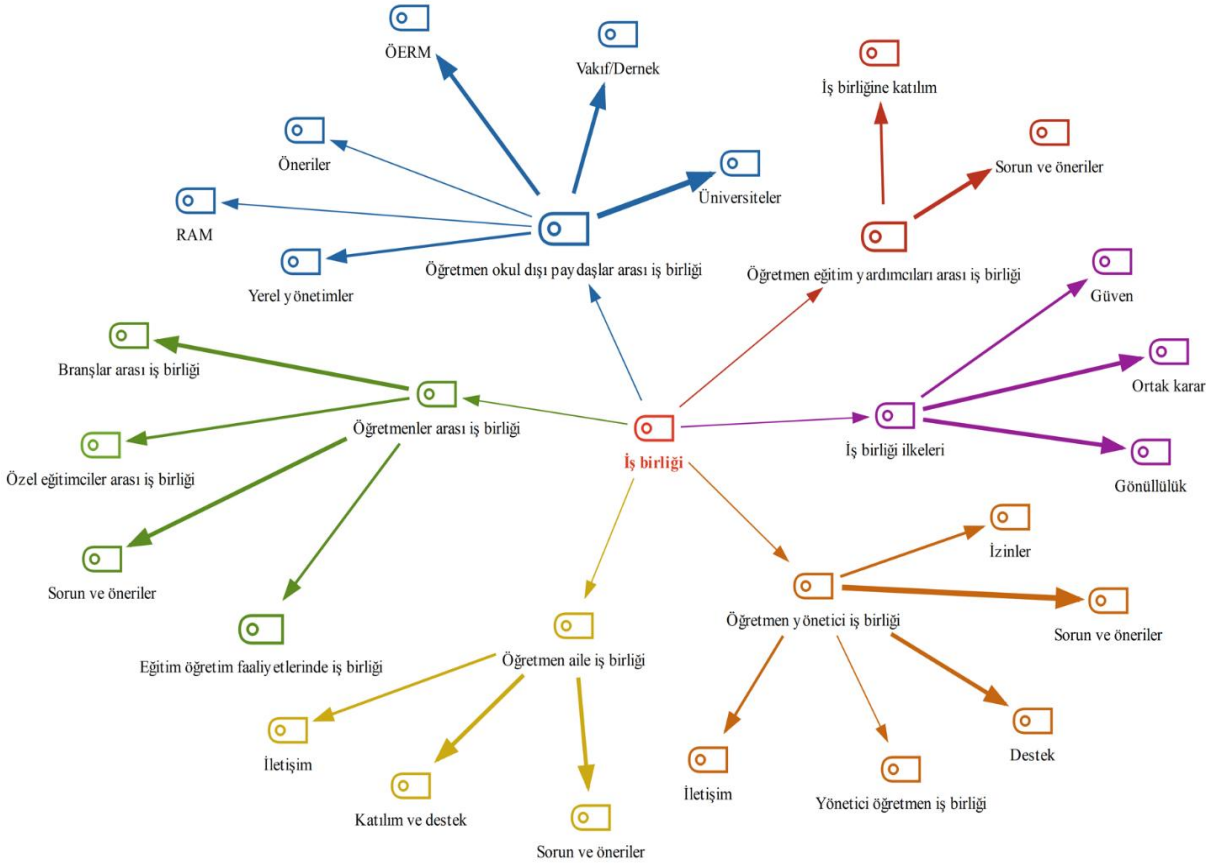
Tablo 3

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

İş birliği türü	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim	Okul türü	Min	Max	*M*	*SS*
Öğretmen-öğretmen iş birliği	$t(235) = -1.278$; $p > 0.05$	$r = 0.68$; $p > 0.05$	$r = 0.59$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.206$; $p > 0.05$	25	35	31.09	3.01
Öğretmen-yönetici iş birliği	$t(235) = 0.416$; $p > 0.05$	$r = 0.77$; $p > 0.05$	$r = 0.34$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.816$; $p > 0.05$	5	15	12.49	2.32
Öğretmen-eğitim yardımcıları iş birliği	$t(235) = -0.862$; $p > 0.05$	$r = 0.51$; $p > 0.05$	$r = 0.91$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.866$; $p > 0.05$	17	25	22.35	2.42
Öğretmen-dış paydaşlar iş birliği	$t(235) = -1.162$; $p > 0.05$	$r = 0.62$; $p > 0.05$	$r = 0.21$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 2.159$; $p > 0.05$	14	35	26.53	4.81
Öğretmen-aile iş birliği	$t(235) = 2.208$; $p < 0.05$	$r = 0.122$; $p > 0.05$	$r = 0.85$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.429$; $p > 0.05$	12	20	17.62	2.07
Genel iş birliği	$t(235) = -0.779$; $p < 0.05$	$r = 0.101$; $p > 0.05$	$r = 0.72$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.718$; $p > 0.05$	84	130	110.07	10.45

Şekil 1

İş Birliğine Yönelik Görüşme ve Gözlem Verilerinin İçerik Analizi



Öğretmen-Öğretmen İş Birliği

Öğretmenler arası iş birliğine ilişkin ÖÖİB-AÖ'den elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t(235) = -1.278$; $p > 0.05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.68$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.59$; $p > 0.05$) ile öğretmenler arası iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenler arası işbirliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = 0.206$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde bu alt ölçekten az 25 en çok 35 puan alındığı ortalamanın 31.09 standart sapmanın ise 3.01 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile yaptıkları iş birliklerine ilişkin görüşleri çeşitli kodlar altında toplanmıştır. Bunlardan branşlar arası iş birliği kodu altında katılımcı özel eğitim öğretmenleri farklı branşlardaki meslektaşları ile özellikle fikir alışverişinde bulunduklarına dikkat çekmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö1 "…Diğer öğretmenlerle çok fikir alışverişi yapmayı seven biriyimdir. Hani öğretmeni kendi sınıfıma dahil ederim falan yani. Fikir alışverişi çok önemli, iş birliği çok önemli." şeklinde diğer branş öğretmenlerini sınıfına davet ettiğini ve onun uzmanlığından yararlandığına dikkat çekmiştir. Özel eğitim öğretmenleri okul psikolojik danışmanı da dahil olmak üzere diğer branş öğretmenlerinin fikir alışverişinde bulundukları bir diğer konu ise eğitim öğretim faaliyetlerinde iş birliği kodu altında yer alan öğrencinin hangi sınıfta öğrenim göreceğiyle ilgili fikir alışverişinde bulunmasıdır. Buna ilişkin olarak Ö3 "Okula yeni bir öğrenci geldiği zaman bütün öğretmenler görüş birliği içerisinde öğrencinin ilk değerlendirmesini yapabiliyoruz. Yani bu anlamda kimin sınıfına gidecekse gitsin öyle bir ayrım yok Herkes görüş bildiriyor değerlendirme yapıyoruz…Fikir alışverişi şeklinde gidiyor." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Ancak yapılan katılımlı gözlemlerde bu durumun iş birliğini tam yansıtmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler yaptıkları değerlendirmede öğrencinin seviyesini değerlendirme ve hangi sınıfa yerleştirileceğine ilişkin sınıflarındaki öğrencilere göre karar vermektedir. Örneğin yeni gelen öğrenci ağır düzeyde yetersizliği olan bir öğrenci ise sınıfında ağır düzeyde öğrenci bulunmayan sınıfa yerleştirme amaçlanmaktadır. Buradaki durum sınıflardaki öğrenci sayısını ve yetersizlik düzeyine uygun yerleştirme yapmaktan ileriye gitmemektedir. Öğretmenlerin söylemi iş birliği gibi görünse de temelde iş birliğinden

bahsetmek mümkün değildir. Benzer olarak özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğine ilişkin olarak Ö6 görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> "Bizim okulda iki ayrı özel eğitim sınıfı var orada yine alan mezun olan arkadaşlar çalışıyor onlarla zaten zümre şeklinde gidiyor çalışmalarımız. Fikir alışverişi oluyor. Çok formal iş birliği soruyorsanız öyle düzenli iş birliği yok ama fikir alışverişi şeklinde gidiyor." (Ö6)

Sorun ve öneriler kodu altında ise bu durumu en güzel özetleyen açıklama Ö5 'ten gelmiştir. Katılımcı öğretmenin görüşü şu şekildedir:

> "Aslında insanlar hani bir şeyler yapmak istiyorlar ama bilmedikleri için cesaret edip giremiyorlar…Tanıtıcı eğitici videolar hani kamu spotu bir şeyler yer alsa insanlar daha bilinçli olacaklar ve gerçekten bir şeyler yapabilecekler. Hani çoğu böyle yapmak istiyor ama ne yapacağını bilemiyor." (Ö5)

Bilgilendirme yapılmasıyla bunun önüne geçilebileceğini önermiştir.

Öğretmen-Yönetici İş Birliği

Öğretmenler yönetici iş birliğine ilişkin ÖYİB-AÖ'den elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerle iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t(235) = .416$; $p > 0.05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.77$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.34$; $p > 0.05$) ile öğretmenler yönetici iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenler yönetici iş birliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = 0.816$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde bu alt ölçekten az 5 en çok 15 puan alındığı ortalamanın 12.49 standart sapmanın ise 2.32 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri okul yöneticileri ile kurdukları iş birliklerine yönelik çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin toplandığı kodlar Şekil 1'de gösterilmiştir. Öğretmenler özellikle özel eğitim mezunu olmayan yöneticilerle çalışırken yöneticilerinin özel eğitim konusundaki bilgilerinin yetersiz olmasının kendilerini zorladığını ve özel eğitimle ilgili yöneticilerine açıklama yapmak durumunda kaldıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu görüşe ilişkin olarak Ö5 "Biz özellikle idarecilerimize bir anlatmamız gerekiyor…Bakın özel eğitim ve çocuklarının tespiti yapılması lazım…Yani bu konuda özel eğitimin zorunluluk ve gereklilik olduğunu. Sayın idarecilerimize, yöneticilerimize anlatmamız gerekiyor." şeklinde yöneticilerle iş birliği sağlamak için gerekli bilgilendirmelerin yapılması gerektiğine değinmişlerdir. Özellikle özel eğitim öğretmeni olmayan yöneticilerin özel eğitimle ilgili bilgilendirmelerinin iş birliğini arttıracağı düşünülmektedir. Ek olarak katılımcı öğretmelerden bir diğeri şu ifadelere yer vermiştir:

> "Çalıştığım okula geldiğimde 6 yıl önce okul iki binalı bir okul bir binanın alt giriş katı özel eğitime ayrılmış ve 4 tane özel eğitim sınıfı aynı yere konulmuş ve etrafı telle çevrilmiş kilitlenmiş bir şeyle karşılaştım. Sorduğumda o zamanki okul müdürüne, diğer çocuklar bu çocuklardan korkuyorlar dedikleri bir durum söz konusuydu." (Ö7)

Yöneticisi özel eğitim mezunu olan ise Ö3 "…Şu anki bulunduğum okulda desteği alıyorum ama bütün okullar çalıştığım okullarda bunu çok alamadım…" şeklinde okul yönetiminden çeşitli destekler aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği görüşlerden hareketle yöneticileri özel eğitim mezunu olan ya da özel eğitimle ilgili bilgisi olan yöneticilerden destek aldıkları ve iş birliğinin muhtemel olabileceği görülmektedir.

Öğretmen- Eğitim Yardımcıları İş Birliği

Öğretmenler eğitim yardımcıları iş birliğine ilişkin ÖEYİB-AÖ'den elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitim yardımcılarıyla iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t(235) = .-862$; $p > 0.05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.51$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.91$; $p > 0.05$) ile öğretmenler eğitim yardımcıları iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenler eğitim yardımcıları iş birliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = 0.866$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde bu alt ölçekten az 17 en çok 25 puan alındığı ortalamanın 22.35 standart sapmanın ise 2.42 olduğu görülmektedir.

İş birliğine katılım ile sorun ve öneriler kodu altında araştırmaya katılan öğretmenler eğitim yardımcıları iş birliğine ilişkin olarak çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Ö1 "Onlar sadece müdüre hizmet eden kişiler gibi yani. Müdür ne derse onu yapıyorlar. Yani hizmetli hiçbir zaman bizim istediğimiz ya da okulun düzenini çok da sağlayacak şeyler yapmıyor…" şeklinde yardımcı personellerle iş birliği sağlayamadığına okulda görev yapan

yardımcı personellerin sadece okul yöneticilerinin belirttikleri işleri yaptığına kendileriyle iş birliği yapmadıklarına dikkat çekmiştir. Buna karşılık olarak ise Ö6 "Diğer yardımcılar yemek yapan abladan tutun da sınıfımızı temizleyen ablaya kadar hostesimize kadar bizim öğrencilerimize karşı çok ilgililer ve çok sıcak davranırlar…" şeklinde yardımcı personellerin ilgi ve alakalarını çok iyi iş birliği olarak belirtmiştir. Benzer şekilde Ö10 da "Yardımcı personelimiz bir tane hostesimiz var. O gayet iyi. Bu 3-4 yıldır bu şeyde çalışıyor ve çocuklarla iletişimi gayet iyi..." şeklinde yardımcı personellerle kurulan iletişimi iş birliği olarak ifade etmiştir. Fakat eğitim yardımcılarıyla öğretmenler arasında alan yazında tanımlanan iş birliğinin gerçekleşmediği görülmektedir. Okullarda veri toplama sırasında yapılan katılımlı gözlemler ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilen bulgular ve öğretmenlerin görüşleri eğitim yardımcılarıyla yürütülen sürecin sadece iletişim olduğu öğretmenin birtakım taleplerinin eğitim yardımcıları yoluyla karşılandığı görülmektedir.

Öğretmen-Okul Dışı Paydaşlar İş Birliği

Öğretmenler okul dışı paydaşlar iş birliğine ilişkin ÖODPİB-AÖ'den elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı paydaşlarla iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t(235) = -1.162$; $p > 0.05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.62$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.21$; $p > 0.05$) ile öğretmenler okul dışı paydaşlar iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenler okul dışı paydaşlar işbirliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = 2.159$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde bu alt ölçekten az 14 en çok 35 puan alındığı ortalamanın 26.53 standart sapmanın ise 4.81 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenler okul dışı paydaşlar ile yaptıkları iş birliklerine ilişkin çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin okul dışı paydaşlardan en çok Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM), üniversiteler ve vakıf/derneklerle iş birliği yaptıklarını ifade ettiği görülmüştür. Bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> "Üniversiteyle iş birliği şu şekilde … akademik çalışmalar yapma çabasında olduğum için bunlarla beraber iletişim kanallarım korundu ve bu noktada diyelim bir öğrenciyle ilgili ya da yani genellikle öğrenciyle ilgili durumlar ya da kendimi geliştirmem gerektiğini hissettiğim noktalarda üniversitedeki tanıdıklarımdan ya da bu alanın uzmanlarından böyle fikir kitap önerileri ya da bu durumla ilgili ne yapabilirim gibi beyin fırtınası yaptığım durumlar oluyor." (Ö3)

Ö3 her ne kadar bu ifadeleriyle üniversitelerle iş birliği sağladığını vurgulasa da bu durumun iletişim kurmak ve öneri almak olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazında tanımlanan iş birliği süreci ile açıklanamamaktadır. Bu duruma ilişkin olarak katılımcı öğretmenlerden bazılarının görüşü şu şekildedir:

> "Rehabilitasyonlar var rehabilitasyon hocaları ile de iş birliği içerisindeyiz. Dönem içerisinde birkaç kere olmak üzere okula toplu bir şekilde geliyorlar ve ortak öğrenciler hakkında bizi yanlarına çağırarak konuşmak istiyorlar ve iş birliği içinde olmamızı istiyorlar." Fakat Ö10 "Rehabilitasyonları işin içine sokmaya çalışıyorum…En azından ne yaptığımı nasıl ilerlediğimi sorması lazım dediğim halde hiçbirinden de geri dönüt almadım." (Ö8)

Bu durum ÖERM ile kurulan iletişimin ve iş birliğinin tamamen ÖERM ile ilgili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tamamı ÖERM ile iş birliği kurmak istediklerine dikkat çekmiştir. Bazıları karşılık aldıklarını ifade ederken bazıları iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Sivil Toplum Kuruluşlarıyla (STK) yapılan iş birliklerine yönelik olarak Ö2 "STK'larla bugüne kadar çok hani iş birliği içerisinde olmadık. Çünkü devlet okulları STK'lara hani idareciler genellikle böyle daha temkinli yaklaşıyor." şeklinde STK'larla iş birliği kurmada sorun yaşadıklarını belirmiştir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sisteminin STK ve derneklerle iş birliği kurulması noktasında bürokratik süreçlerden kaynaklı olarak sorunlar olduğu söylenebilir.

Öğretmen-Aile İş Birliği

Öğretmenler aile iş birliğine ilişkin ÖODPİB-AÖ'den elde edilen nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin aileyle iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t(235) = 2.208$; $p < 0{,}05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.122$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.85$; $p > 0.05$) ile öğretmenler aile iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenler aile iş birliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = .429$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde bu alt ölçekten az 12 en çok 20 puan alındığı ortalamanın 17.62 standart sapmanın ise 2.07 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ÖEİBÖ toplam puanları üzerinde genel iş birliği bulguları incelendiğinde öğretmenlerin genel iş birliği düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t(235) = .-779$; $p < 0.05$), öğretmenlerin yaşları ($r = 0.101$; $p > 0.05$) ve mesleki kıdem yılları ($r = 0.72$; $p > 0.05$) ile öğretmenlerin genel iş birliği düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin genel iş birliğinin düzeyi çalışılan okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(3, 233) = .718$; $p > 0.05$). Betimsel istatistikler incelendiğinde ÖEİBÖ toplam puanında az 84 en çok 130 puan alındığı ortalamanın 110.07 standart sapmanın ise 10.45 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda öğretmenlerin ifadelerine göre ailelerle yaptığı iş birlikleri katılım ve destek, iletişim ve sorun ve öneriler olarak üç kod altında toplanmıştır. Bu anlamda katılımcı öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> "…Yani çocuk evde nasıl davranıyor işte. Hani ben ne yapabilirim gibi konularda böyle çok sıkıntılar yaşadım ama iş birliği sağlayamadım…Çocuk çok gergindi ve saldırgandı…Çocuğunun bilincinde olan aileler bize daha yakın, daha anlayışlı olabiliyor ama diğerleri de mesela çocuktan dediğim gibi yani beklentileri fazla oluyor. Çocuğunun olumsuz davranışlarını görmezden geliyor..." (Ö8)

Ö8 ifadeleriyle çocuklarının yetersizliklerini kabul etmeyen ailelerle iş birliği kurmada ve iletişimde güçlük yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Öğretmenler benzer şekilde toplumda özel eğitim öğretmenin rolünden dolayı ailelerle iş birliği kurmada sorunlar yaşadıklarının altını çizmiştir. Bu görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Ailelerle çok iyi iletişim kurduğumuzu söylemeyeceğim. Özellikle son yıllarda sadece bu okul değil. Başka okullarda bunu yaşıyoruz. Ailelerin öğretmenlere bakış açılarından biraz rahatsızım ben kişisel olarak. Aileler öğretmenle kurdukları iletişimde çocuklarını emanet ettikleri bir uzman veya alana hâkim olan uzman gibi algılayarak değil kurdukları iletişim daha çok kendi isteklerini yaptırmaya dönük..." (Ö3)

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ailelerle iletişim dahi kurmakta sorunlar yaşadıklarını görülmektedir. Bu durumun nedenlerinin ise ailelerin çocuklarının yetersizliklerini kabul etmeme, beklentilerinin yüksek olması, ailelerin öğretmene bakış açısı olduğu görülmektedir. Ailelerle iletişim kurmakta dahi sorunlar yaşayan öğretmenlerin alan yazında tanımlanan iş birliğini nitelikli olarak yürütmeleri mümkün görünmemektedir.

İş Birliği İlkeleri

İş birliği ilkeleri Friend (2021) tarafından iş birliği yapmaya gönüllülük, katılımcılar arasında eşitlik, karşılıklı hedeflere dayalı olma, katılım ve karar verme için ortak sorumluluk, iş birliği yapan bireylerin kaynakları ve sonuçlar için sorumluluğu paylaşımı şeklinde belirtilmektedir. Araştırmada öğretmen katılımcı görüşlerinin analizinde iş birliği ilkeleri kodu altında ise bu ilkelerden sadece gönüllülük ve ortak karar kodları oluşmuştur. Gönüllülük koduna yönelik olarak Ö3 "Şimdi katılım derken ben şöyle hani bazıları katılıyor, bazıları katılmıyor…Orada bir gönüllülük var." şeklinde okulda yapılan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Engelliler Haftası gibi etkinliklere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu belirtmiştir. Ö2 "Biz bir ekibiz ruhu verildiğinde işte bütün kaynaklarımızı paylaşabiliriz. Enerjimizi buraya harcayabiliriz… Motivasyon oluşturulmadığı zaman insanlar da sadece geliyor, süre dolduruyor ve gidiyor..." şeklinde okul kültürü oluşturulduğunda motivasyonlarının artacağını bu sayede kaynak paylaşımı ve iş birliğine katılımlarının artabileceğine dikkat çekmiştir. Önce orta veya ağır zihin engelliler/otizmi olan çocukların eğitim gördüğü özel eğitim uygulama okulunda çalışırken işitme engelliler sınıfına ataması yapılan Ö10 "...Eğitim uygulamada da biliyorsunuz orta ve ağır grup var. Oradan buraya gelince burası benim için tam bir motive kaynağı oldu. Böyle sanki böyle üstün zekâlılara gelmişim şeyi oldu. Yani çocuklar beni sevdi..." motivasyon kaynağının dolayısıyla yapılacak çalışmalara gönüllü olarak katılmayı öğrencilerin yetersizlik türüne atfetmiştir. Bu anlamda iş birliğinde öğrencilerin yetersizlik türünün etkili olduğunu söyleyebiliriz. Verilerden elde edilen iş birliğinin bir diğer ilkesi olan ortak karara yönelik olarak ise Ö10 "Yani bu konuda bu şekilde yapalım. Hayır şu şekilde yaparsak daha doğru olur gibi insanların kendi fikirlerini beyan ettiği ama ortak noktada uzlaşılamadığı zamanlar olduğunu gördüm." ifadeleriyle ortak karar verilmediği, bu konuda gösterilen çabaların ise kişilerin fikirlerini söylemenin ötesine gidemediğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri iş birliğinin iki ilkesi altında toplanmış olsa da yapılan katılımlı gözlemlerde alanyazında tanımlanan iş birliği ilkelerinin tam karşılığının olmadığı ve yapılan çalışmaların öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmaktan öteye gidemediğini dolayısıyla iş birliğinin ilkelerinin tam olarak uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Katılımlı gözlemler yoluyla farklı illerdeki iki özel eğitim okulunda yapılan beş toplantı iş birliği sürecini anlamak amacıyla gözlemlenmiştir. Bu toplantılar, stajyer öğrencilerin dağıtımı, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar, Özel Eğitim Haftası etkinlikleri, dönem başı ve sonu işlemleri gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Okul 1'deki bir toplantıda, stajyer öğrencilerin yetenek ve özelliklerine göre sınıflara en verimli şekilde atanmaları hedeflenmiştir. Fiziksel özellikler ve öğrenci ihtiyaçları

göz önünde bulundurularak yapılan bu dağılım, tüm öğretmenlerin katılımı ve onayı ile gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir.

Diğer yandan, Okul 2'de yapılan dönem başı ve sonu toplantılarında, okulun işleyişi, geçmiş dönem değerlendirmeleri ve öğretmenler arası iş birliği gibi konular ele alınmıştır. Deprem gibi acil durumlar ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin durumu gibi konular da gündeme gelmiştir. Toplantılar, öğretmenlerin aktif katılımı ve demokratik bir tartışma ortamında gerçekleşmiş, öğretmenler ve idareciler arası uyum ve iş birliği vurgulanmıştır. Bu toplantılarda alınan kararlar ve yapılan planlamalar, okulun eğitim kalitesini artırma hedefine yönelik stratejik adımlar olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşları ve diğer eğitim paydaşları ile iş birliği düzeyleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. İş birliğinin nitelikleri, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve potansiyel iyileştirme yolları, mevcut literatür ve araştırma bulguları ışığında derinlemesine değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenleri ve diğer eğitim paydaşları arasında gerçekleşen iş birliğinin önemi, bu iş birliğinin eğitim süreçleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, iş birliğini engelleyen faktörler ve bu engelleri aşmaya yönelik stratejiler detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Araştırma, iş birliği kavramının öğretmenler, okul yöneticileri, yardımcı personel, aileler ve okul dışı paydaşlar arasında nasıl farklı şekillerde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Branşlar arası iş birliği, özel eğitim öğretmenleri arasında ve öğretmen-yönetici iş birlikleri, aileler ve okul dışı paydaşlar ile yapılan iş birlikleri incelenmiş, bu süreçlerin hem fırsatlarını hem de zorluklarını aydınlatmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin farklı branşlardaki öğretmenlerle ve kendi aralarında daha etkili bir iş birliği yapmaları gerektiği konusunda yapılan araştırmalar önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır. İş birliği sürecinde zaman, içerik bilgisi ve iletişimin kritik olduğu vurgulanmıştır (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Ancak, bu araştırmada katılımcıların ifadeleri, bu iş birliğinin genellikle yüzeysel kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin iş birliği yapma gerekliliğine rağmen, bu sürecin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Özdoğru, 2021). Bu durum, iş birliği süreçlerinin daha yapılandırılmış ve hedef odaklı olması gerektiğini göstermektedir. Başarılı bir iş birliğinin, zaman, destek, kaynak, izleme ve kalıcılığı içermesi gerekmektedir (Ripley, 1997). Ayrıca, iş birliğinin bölge, okul ve sınıf seviyelerinde gerçekleştirilmesi önemlidir. Vangrieken ve diğerleri (2015) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında, öğretmen iş birliğinin öğrencilerin performansını artırdığı, öğretmen motivasyonunu artırdığı, iş yüklerini azalttığı, öğretim stratejilerini daha etkili hale getirdiği ve verimliliği artırdığı belirtilmiştir. Bu nedenle, okullardaki başarı düzeyini artırmak için öğretmenlerin iş birliği yapmalarının önemli olduğu bilinmektedir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenler, iş birliği yaptıkça kendilerine yardım edecek ve destekleyecek insanların varlığının farkına varırken, bu durum öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Hargreaves & O'Connor, 2018). Öğretmenler arası iş birliğine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde öğretmenler arası iş birliği düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin iş birliğinin güçlenmesi özel gereksinimli çocuklar için önemi göz önüne alındığında en üst düzeye çıkması gerektiği söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, bazı öğretmenler iş birliği yeterliliklerinin sınırlı olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahale edecek bilgi ve yeterliliklerinin bulunmadığını ve bu eksikliklerin iş birliğini engellediğini belirtmiştir (Yıldırım & Kılıç, 2024). Öğretmenler arası iş birliğinin artırılmasında öğretmen yeterlilikleri önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Council for Exceptional Children (CEC) tarafından desteklenen ve 1500 özel eğitim öğretmenin katıldığı bir raporda katılımcılar özel eğitimde yaşanılan sorunların üstesinden gelmek için sistematik bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, farklılaşan öğretimin karmaşıklığının başkalarıyla iş birliğini gerektirdiğini, öğretim uygulamalarının daha verimli olması, daha iyi müdahale ve öğretim koşullarının yaratılması için iş birliklerinin gerektiğini ifade etmiştir (Fowler vd., 2019).

Araştırmada öğretmenler, özellikle özel eğitim konularında, okul yöneticileriyle iş birliği yaparken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin özel eğitim konusundaki bilgi eksikliği, iş birliğini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, yöneticilere yönelik özel eğitim konularında daha fazla bilgilendirme ve eğitim sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okul idarecileri ve öğretmenler arasındaki iş birliği durumunu değerlendiren nitel bir araştırmada, katılımcı öğretmenlerin %45.4'ü, karşılaştıkları en önemli zorluğun, okul idarecilerinin özel eğitimle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları olarak ifade ettiği görülmektedir (Tabak, 2021). Özellikle özel ve genel eğitim öğretmenleri, eğitim yardımcıları, yöneticiler, ilgili hizmet sağlayıcılar ve diğer uzmanlar dahil olmak üzere, okullardaki herkesin birbirleriyle ve ebeveynlerle çalışmak için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (DeWitt, 2018; Stearns vd., 2014). Bu nedenle, özellikle yöneticilerin özel eğitim konularında daha fazla bilgi ve anlayış geliştirmeleri ve uzmanlar arası iş birliğini teşvik

etmeleri önemlidir. Bu teşvik okuldaki tüm paydaşların daha etkili bir şekilde bir araya gelerek öğrencilere daha iyi destek sağlamasına yardımcı olabilir.

Eğitim yardımcılarıyla yapılan iş birliğinin çoğu zaman yüzeysel kaldığı ve belirli bir derinliğe ulaşmadığı araştırma bulguları arasında yer almaktadır. İş birliği, sıkı bir iletişim ve karşılıklı destekten ziyade, yardımcı personelin yöneticilerin talimatlarını yerine getirmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durum, eğitim yardımcılarıyla daha uyumlu ve işlevsel iş birlikleri geliştirmenin yollarının araştırılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle özel ve genel eğitim öğretmenleri, eğitim yardımcıları, yöneticiler, ilgili hizmet sağlayıcılar ve diğer uzmanlar dahil olmak üzere, okullardaki herkesin birbirleriyle ve ebeveynlerle çalışmak için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (DeWitt, 2018; Stearns vd., 2014). İş birliği, özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ortaklıklardan, öğrenci hizmetleri hakkında karar veren ekiplere ve öğrencilerin eğitimini sağlayan uzmanların ortak çabalarına kadar özel eğitimin merkezinde yer alır (Lamar-Dukes & Dukes, 2005; Quebec-Fuentes & Spice, 2015). Bu nedenle, eğitim yardımcılarıyla daha etkili bir iş birliği için, iletişimin derinleştirilmesi ve karşılıklı destek sağlanmasına odaklanılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenler, üniversiteler, vakıflar ve dernekler gibi okul dışı paydaşlarla iş birliği yapmanın önemini vurgulamaktadır. Ancak, bu tür iş birliklerinin yeterince etkin olmadığı ve çoğu zaman iletişim sınırlılıkları nedeniyle zorluklar yaşandığı da ayrıca belirtilmektedir. Okul dışı paydaşlarla iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin eğitimi için faydalı olacaktır. Araştırmalar, iş birliğinin BEP hazırlama ve ekip çalışma becerilerini geliştirdiğini, özellikle BEP hazırlama sürecinde iş birliğinin etkili bir BEP'in hazırlanması için temel oluşturduğunu, kapsayıcı öğretim uygulamalarının niteliğini geliştirdiğini, profesyonel iş birliğinin öğrenme gruplarında etkili olduğunu ve iş birliğinin başarılı bir eğitim programı oluşturulması üzerine etkili olduğunu göstermektedir (Brownell vd., 2006; Goepel, 2009; Hamre vd., 2018; Vuran vd., 2017). Bu bağlamda okul dışı paydaşlarla iş birliğinin güçlendirilmesi hem öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek hem de öğrencilerin daha iyi eğitim almasını sağlamak için önemlidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin farklı branşlardaki öğretmenlerle ve kendi aralarında daha etkili bir iş birliği yapmaları gerektiği konusunda yapılan araştırmalar önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır. İş birliği sürecinde zaman, içerik bilgisi ve iletişimin kritik olduğu vurgulanmıştır (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Ancak, araştırmada öğretmenlerin ifadeleri, bu iş birliğinin genellikle yüzeysel kaldığını göstermektedir. Öğretmenler iş birliği yapma gerekliliğine rağmen, bu sürecin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Özdoğru, 2021). İş birliği süreçlerinin daha yapılandırılmış ve hedef odaklı olması gerektiğini göstermektedir. Başarılı bir iş birliğinin, zaman, destek, kaynak, izleme ve kalıcılığı içermesi gerekmektedir (Ripley, 1997). Ayrıca, iş birliğinin bölge, okul ve sınıf seviyelerinde gerçekleştirilmesi önemlidir. Çünkü okullardaki başarı düzeyini artırmak için öğretmenlerin iş birliği yapmalarının önemli olduğu bilinmektedir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenler, iş birliği yaptıkça kendilerine yardım edecek ve destekleyecek insanların varlığının farkına varırken, bu durum öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Hargreaves & O'Connor, 2018). Yapılan bir çalışma öğretmen adaylarının, etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi için uygulama okulları ve fakülteler arasında iş birliğinin artırılması ve bu sürece öğretmen adaylarının aktif katılımını vurguladıkları görülmektedir (Işıkoğdan-Uğurlu & Kayhan, 2022). Öğretmenler arası iş birliğinin güçlendirmesi için hizmet öncesi dönemde kurumlar arası iş birliği, öğretmen adaylarının sürece aktif katılımını gerektirmektedir.

Araştırma bulgularında ailelerle iş birliği yapma konusunda öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, özellikle çocuklarının yetersizliklerini kabul etmekte zorlanan ailelerle iletişimde yaşanan sorunlar dikkat çekicidir. Bu durum ailelerle etkili iş birliği ve iletişim kurabilmenin yolları üzerinde durulması gerekliğinin bir göstergesi olabilir. Okul kültürleri zamanla ailelerle daha açık ve iş birliği kurar hale gelerek çocukların eğitiminde karşılıklı anlayışla ortaklığa dönüşebilir (WHO, 2013). Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen-aile iş birliğine ilişkin alt ölçek puanlarına göre öğretmenlerin ailelerle kurdukları iş birliklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Aile katılımının öğrenci başarısını ve öğretmen etkililiği üzerinde olumlu etkileri konusunda eğitimciler hem fikirdir (Chavkin, 1993). Addi-Raccah ve Grinshtain (2021) eğitimde iş birliğini; aile ve öğretmenlerin birlikte hareket ederek öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmasını hedeflemek olarak açıklanabileceğini ayrıca aile-öğretmen ilişkilerinin öğretmenler ve özellikle aileler için, öğretmenlerin çalışmalarının verimli olarak değerlendirilmesi, daha az çatışma ilişkisine ve daha fazla iş birliğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. İş birliği konusunda aile görüşlerinin alındığı bir çalışmada; otizm spektrum bozukluğu olan ve risk altındaki çocuklara sahip aileler erken müdahale ekibi ile yaptıkları iş birliğinden öğrendikleri becerilerin çocuklarına yardım etmede onlara katkı sağladığı, ayrıca organize, bilgili ve arkadaş canlısı profesyonellerle iş birliğinin önemi ortaya çıkmaktadır (Grygas-Coogle vd., 2013). Özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim ortamında yerleştirilmeden önceki ilk süreçlerinden biri olan eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde rehberlik ve araştırma merkezi sürecinde iş birliğini inceleyen bir çalışmada aileler, sürece dahil edilmediklerini, uzmanlarla yeterli iletişim

kuramadıklarını ve ailelerin değerlendirme sonuçları ile hakları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir (Dayı vd., 2022). Bu veriden hareketle öğretmen-aile iş birliğinin düşük olmasının başlangıç noktası özel eğitimin ilk basamaklarından olan eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecindeki yaşantılar olabilir. Dolayısıyla hem nicel hem nitel veriler ışığında özel eğitim hizmetlerinden daha çok faydalanılması konusunda öğretmen-aile iş birliğinin artırılması önemli bir husustur.

Öğretmenler okul dışı paydaşlar iş birliğine ilişkin nicel bulgular öğretmenlerin okul dışı paydaşlarla düşük seviyede iş birliği kurduğunu göstermektedir. Alanda çalışan profesyoneller özel gereksinimli öğrenci için en iyisini yapmaya çalışsalar bile disiplinler arası farklar mevcuttur. Bu durum farklı alanlardan uzmanlarının kendi bakış açıları, farklı rolleri ve sorumlulukları ile bir arada çalışmayı gerektirebilmektedir. Roffey ve Parry (2013), bu süreci bazen rollerin çok açık olmadığı, işbirlikçi bir ekip halinde geliştirmek kararlı bir çaba gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özellikle sağlık profesyonellerinin, öğrencinin 'tedavi' gerektiren doğuştan bir sorunu olduğunu düşündüğünü fakat eğitim ve sosyal hizmetlerdeki profesyonellerin genellikle daha etkileşimli bir bakış açısına sahip olduğunu ifade ederken bu durumun ailelerin kafalarını karıştırdığını, bilgi almaya çalışırken, kendilerini etrafa bilgi aktaran bir konumda bulduklarını ifade etmiştir (Roffey & Parry, 2013).

Engelli kişileri temsil eden kuruluşlarla iş birliği yapmak, hizmet sunumunun kapsayıcı ve etkili olmasını sağlayan bir diğer önemli yaklaşımdır (UNESCO, 2023). ÖEHY'nin ilgili maddelerinde özel eğitimde iş birliğinin sağlanması ve artırılmasına ilişkin çeşitli adımlar atılmıştır. Yasal düzenlemeler ve öğretmenlerin kendi katılımlarıyla gerçekleştirilen iş birliği, özel eğitim alanında öğretmenlere birçok katkı sağlayabilir. Bu katkılar arasında öğrencilerin BEP üzerinde etkili bir şekilde çalışabilme, ailelerle daha iyi iletişim kurabilme, mesleki gelişim fırsatlarına erişim ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun müdahaleler geliştirebilme yer almaktadır. Ayrıca, iş birliği sayesinde öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için gerekli kaynaklara ve desteklere daha kolay erişebilirler (Friend, 2021; Kangas, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin ailelerle ve engelli bireyleri temsil eden kuruluşlarla etkili iş birliği yapmaları, öğrencilerin eğitim ve gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul içi ve okul dışı paydaşlarla iş birliği, eğitim süreçlerinin kalitesini artırmada kritik bir role sahiptir. Bu iş birliğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde iş birliği kavramı ve iş birliğinin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenlere yönelik teorik ve iş birliğinin nasıl kurulacağına ilişkin uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerle çalışma olasılığı yüksek olan okul içi ve okul dışı paydaşlarla da benzeri eğitimlerin gerçekleştirilmesi, iş birliği açısından ortak dilin konuşulmasını ve başarılı iş birliklerinin kurulmasını dolayısıyla öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabalarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmada ölçek geliştirme boyutunda Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılamamıştır. Veriye ulaşmada yaşanan zorluklar nedeniyle AFA sonrası ortaya çıkan formla ikinci aşamada veri alınmıştır. İkinci aşamada elde edilen bulgulardaki iç tutarlık katsayılarının ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olarak veri elde ettiğini göstermesi nedeniyle bu veriler analiz edilerek raporlanmıştır. Gelecek çalışmalarda ölçeğin DFA analizlerinin yapılması önerilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma sadece özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabalarını ortaya koymuştur. Diğer paydaşların da iş birliği sürecindeki çabalarının belirlenmesi daha bütüncül bir sonuç ortaya koyabilir. Öğretmenlerin iş birliği yapma kapasitesini artırmak ve iş birliğinin kalitesini iyileştirmek için şu öneriler sunulabilir:

1. Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler yoluyla iş birliği becerileri konusunda öğretmenler ve eğitim paydaşları için kapsamlı eğitim programları düzenlenebilir.
2. İş birliğini teşvik etmek için düzenli iş birliği toplantıları organize edilebilir ve öğretmenler, yöneticiler, yardımcı personel arasında etkili iletişim kanalları oluşturulabilir.
3. Ailelerle iş birliği sürecindeki sorunların aşılmasına yönelik olarak ailelere çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlamak için bilgilendirme toplantıları, çalıştaylar ve eğitim programları düzenlenebilir.
4. Farklı branşlardaki öğretmenler ve diğer uzmanlar ile üniversiteler, vakıflar ve dernekler gibi okul dışı paydaşlarla iş birliği teşvik edilebilir.
5. İş birliği süreçlerinin etkinliğini izlemek ve değerlendirmek için değerlendirme formları ve anketler kullanılarak gerekli kaynaklar ve destekler sağlanabilir.

Kaynaklar

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, *37*(6), 1142-1164. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949

Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1101-1119. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811

Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 486-502. https://doi.org/10.21666/muefd.834707

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top.* McKinsey. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17300

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, *72*(2), 169-185. https://doi.org/10.1177/001440290607200203

Chavkin, N. F. (1993). School social workers helping multiethnic families, schools, and communities join forces. In N. F. Chavkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 217-226). State University of New York Press.

Chia, K. (1997). "Significant-itis"--an obsession with the P-value. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 23*(2), 152-154. https://doi.org/10.5271/SJWEH.193

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Conderman, G. (2016). How to collaborate through teams. *Kappa Delta Pi Record*, *52*(2), 71-75. https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1156513

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Coşkun, R. (2022). Nitel araştırmalarda sorunlar: Seçilmiş makalelerin eleştirel bir incelemesi ve bazı öneriler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 165-189. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1101565

Creswell J. W., & Plano-Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.

Çakmak, M., Tutuk, T., & Yılmaz, Y. (2023). Nothing has changed on the mainstreaming front: Classroom teachers and individualized education program (IEP). *Theory and Practice in Child Development*, *3*(2), 1-14. https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.9

Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, *53*(2), 99-106. https://doi.org/10.1177/1053451217693370

Dayı, E., Ataman, S., & Kösretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2663-2693. https://doi.org/10.17152/gefad.1150770

Dayı, E., & Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 863-877. https://doi.org/10.33206/mjss.793039

DeWitt, P. (2018). Using the visible learning research to influence collaborative leadership. *Education Sciences*, *8*(4), 1-9. https://doi.org/10.3390/educsci8040219

Doren, B., Flannery, B., Lombardi, A., & Kato, M. (2013). The impact of professional development and student and teacher characteristics on the quality of postsecondary goals. *Remedial and Special Education*, *34*, 215-224. https://doi.org/10.1177/0741932512468037

DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, *97*(6), 69-71. https://doi.org/10.1177/0031721716636878

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Sage.

Eslinger, J. C. (2014). Navigating between a rock and a hard place: Lessons from an urban school teacher. *Education and Urban Society*, *46*(2), 209-233. https://doi.org/10.1177/0013124512446221

Fitzgerald, J., Ojanperä, S., & O'Clery, N. (2021). Is academia becoming more localised? The growth of regional knowledge networks within international research collaboration. *Applied Network Science*, *6*(1), 1-27. https://link.springer.com/article/10.1007/s41109-021-00371-w

Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). The State of the special education profession survey report. *Teaching Exceptional Children*, *52*(1), 8-29. https://doi.org/10.1177/0040059919875703

Friend, M. P., & Cook. L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.

Friend, M. P. (2021). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (9th ed.). Pearson.

Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.

Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, *24*(3), 126-132. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01412.x

Grygas-Coogle, C., Guerette, A. R., & Hanline, M. F. (2013). Early intervention experiences of families of children with an autism spectrum disorder: A qualitative pilot study. *Early Childhood Research & Practice*, *15*(1), 97-115. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016155.pdf

Hamre, B., Hedegaard-Sørensen, L., & Langager, S. (2018). Between psychopathology and inclusion: The challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(6), 655-670. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1395088

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 382-395. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. 20 U.S.C. s 1400 168 et seq. (2004). https://sites.ed.gov/idea/

Kayhan, N., & Işıkdoğan-Uğurlu, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli işbirliği: Özel eğitim aday öğretmenlerinin deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 751-780. https://doi.org/10.29299/kefad.987474

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, *19*, 15-29. https://doi.org/10.1007/S10648-006-9038-8

Kangas, S. E. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaborations. *Intervention in School and Clinic*, *54*(1), 31-39. https://doi.org/10.1177/1053451218762469

Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, *41*(1), 55-61. https://doi.org/10.1177/10534512050410011501

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research form theory to practice* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, *65*(8), 29. https://eric.ed.gov/?id=EJ809526

Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arası iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *12*(23), 125-147. https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/853829

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.

Quebec-Fuentes, S., & Spice, L. (2015). Challenges encountered in building a university-high school collaboration: A case study. *Professional Educator*, *39*(1), 1-20. https://eric.ed.gov/?id=EJ1062276

Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Journal of National Education, 50*(232), 287-311. https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646

Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers.* ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED409317

Roffey, S., & Parry, J. (2013). *Special needs in the early years: Supporting collaboration, communication and co-ordination.* Routledge.

Rosen, E. (2007). *The culture of collaboration.* Red Ape.

Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A., & White, T. (2016). Parent-teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(4), 344-354. https://www.jstor.org/stable/26173862

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 67-100. https://doi.org/10.1177/0013161X06293631

Smithson, J. (2017). The science of standards-based education. *State Education Standard*, *17*(2), 15-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1143960

Sparks, D. (2013). Strong teams, strong schools. *The Learning Professional*, *34*(2), 28-30. https://learningforward.org/wp-content/uploads/2013/04/strong-teams-strong-schools.pdf

Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R., & Moller, S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher-student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, *45*, 56-72. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.011

Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal, 32*, 321-351. https://doi.org/10.3102/00028312032002321

Supovitz, J., & Sirinides, P. (2018). The linking study: An experiment to strengthen teachers' engagement with data on teaching and learning. *American Journal of Education*, *124*(2), 161-189. https://doi.org/10.1086/695610

Tabak, M. (2021). *Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşleri* (Tez Numarası: 707812) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Embracing technological innovation: UNESCO advances SDGs through inclusive education for learners.* https://www.unesco.org/en/articles/embracing-technological-innovation-unesco-advances-sdgs-through-inclusive-education-learners

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994, 7-10 June). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(02), 165-184. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362

World Health Organization. (2013). *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/107320/e96926.pdf?sequence=1

World Health Organization. (2013). *Global tuberculosis report*. https://www.eurosurveillance.org/content/10.2807/ese.18.43.20615-en?crawler=true

Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(1), 76-93. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/59869/648737

Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkokul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(1), 66-76. https://doi.org/10.33206/mjss.1279220

Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). A scale development study on teachers' perceptions of collective efficacy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1709-1723. https://eric.ed.gov/?id=EJ1291873

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2025, *26*(2), 215-233

RESEARCH ARTICLE

Received Date: 23.05.24
Accepted Date: 01.11.24
Online First: 17.11.24

Collaboration Efforts of Special Education Teachers in Turkey

Eylem Dayı[1] **Mehmet İnce**[2] **Safa A. Ataman**[3] **Veysel Aksoy**[4]

Abstract

Introduction: The roles of teachers, among the most important stakeholders in schools, have begun to change with changes in the world and the field of education. Legal regulations and inclusive education practices require that teachers collaborate with various stakeholders beyond merely teaching. In this respect, the objective of the present research is to examine the status of collaboration between special education teachers and other stakeholders in detail.

Method: To this end, the research was designed as a mixed-method study. First, quantitative data were collected and analyzed, followed by qualitative data collection and analysis to understand the findings better. The study used an explanatory sequential design to determine teachers' collaboration levels, particularly in special education. A specially developed Collaboration Scale in Special Education, which underwent validity and reliability analyses, was used for the descriptive analysis of quantitative data. Qualitative data were collected through semi-structured interviews, observations, and researcher diaries and analyzed using content analysis.

Findings: The quantitative results of the study showed no significant differences in collaboration levels among teachers based on gender, age, or professional experience. Qualitative data revealed that teachers engaged in limited and generally basic collaboration with administrators, paraprofessionals, and external stakeholders. Quantitative and qualitative findings indicated that collaboration processes were generally superficial and more structured; therefore, focused processes were needed.

Discussion: The results of this study emphasize the necessity of structural arrangements and changes to establish effective collaboration between internal and external school stakeholders. Implementing the necessary regulations to ensure effective collaboration is considered highly important for the education of individuals with special needs.

Keywords: Collaboration, special education teacher, teamwork, mixed method, special education.

To cite: Dayı, E., İnce, M., Ataman, S. A., & Aksoy, V. (2025). Collaboration efforts of special education teachers in Turkey. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *26*(2), 215-233. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1488696

[1]Assoc. Prof., Gazi University, E-mail: eylemd@gazi.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-1020-5846
[2]***Corresponding Author:*** Res. Assist., Bolu Abant Izzet Baysal University, E-mail: mehmet.ince@ibu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-0849-9101
[3]Lecturer, Karamanoğlu Mehmetbey University, E-mail: safaataman@kmu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9304-2650
[4]Assoc. Prof., Anadolu University, E-mail: veyselaks@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1020-8326

Introduction

Despite the popularity of the concept of collaboration nowadays, it is difficult to say that there is a consensus on its characteristics and implementation. The review of the education literature and practices shows that collaboration is used synonymously with different concepts (e.g., team building, consultation, co-teaching), or the definitions do not go beyond the sense of working together (Conderman, 2016). Friend (2021) defines collaboration as a direct interaction style between at least two equal parties voluntarily participating in a shared decision-making process while working toward a common goal. This definition can also be interpreted as an interpersonal style that teachers can use in their interactions with colleagues, parents of students, and other individuals or institutions in school settings. However, Friend (2021) states that collaboration can only be done voluntarily when equal individuals set a common goal and are willing to share responsibility, accountability for results, and resources for important decisions. People need to work with others not only to solve problems they cannot solve alone in their daily and professional lives but also to achieve various goals and succeed (Zincirli & Demir, 2021). Friend and Cook (2013) list the following types of collaboration: a) inter-professional collaboration, b) collaboration between organizations and management systems, and c) collaboration between professionals and citizens. Since collaboration is inevitable in social life, it should be frequently implemented, especially in education (Johnson et al., 2007; Stevens & Slavin, 1995). Moreover, although collaboration requires voluntary participation, various legal regulations make it mandatory (Friend & Cook, 2013).

The roles of teachers, among the most important stakeholders in schools, have also begun to change with various reforms in the changing world and the field of education. The general trend of addressing expanding and increasingly complex responsibilities more realistically when experts combine their skills (e.g., DuFour & Reeves, 2016; Sparks, 2013; Supovitz & Sirinides, 2018) has changed the perspective on effective teaching. Legal regulations that raise standards for academic achievement and establish accountability systems for all students (e.g., Eslinger, 2014; Smithson, 2017) and the trend toward inclusive practices (Hedegaard-Soerensen et al., 2018) have made it mandatory for teachers to work with others in addition to teaching their students effectively. The concept of collaboration arises at this point. Moreover, collaboration undeniably is one of the most important elements of inclusive education. Special and general education teachers, paraprofessionals, administrators, relevant service providers, and other experts in schools must possess various knowledge and skills to work with each other and parents (DeWitt, 2018; Stearns et al., 2014). Collaboration, particularly in early childhood, is at the heart of special education, encompassing partnerships with parents, teams that make decisions about student services, and the joint efforts of experts providing education to students (Fuentes & Spice, 2015; Lamar-Dukes & Dukes, 2005).

Every innovation in legal regulations regarding special education emphasizes collaboration more strongly. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) and PL 94-142 Education for All Handicapped Children Act in the United States (US) included parent participation in the context of the least restrictive environment view and aimed to establish collaboration in providing special education services. Every innovation in these legal regulations has strengthened the concept of collaboration. Nine features stand out when looking at the provisions related to collaboration in IDEA (2004). These are developing Individualized Education Programs (IEPs), the least restrictive environment, qualified teachers, evaluation process, transition, discipline and behavior support plans, support personnel, mediation, and dispute resolution. Each student's education program should be prepared by a team including special education and general education teachers, school administrators, necessary therapists, psychological counselors, parents, and other personnel. Special education teachers must collaborate with expert subject teachers in the required areas. The Salamanca Statement, a milestone in inclusive education, emphasizes that all teachers must have skills to adapt curricula and teaching to meet students' needs and collaborate with experts and parents (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Over time, school culture can build partnerships with parents through more transparent collaboration, providing mutual understanding in children's education (World Health Organization [WHO], 2013). Parents are a part of the whole in the assessment process. Collaborating with organizations representing individuals with disabilities is another important approach ensuring the inclusive and effective provision of services (UNESCO, 2023).

Similar to international regulations, various legal regulations have been made in Türkiye. These legal regulations emphasize inclusive education and mandate the development of collaboration skills, an indispensable element of special education. The latest Special Education Services Regulation (SESR) (2018) mentions collaboration in many articles. For example, Article 5(e) indicates, "Cooperation with institutions and organizations to ensure that individuals with special education needs can continue their education at all levels," and Article 9(c) mentions, "Necessary information activities for teachers, administrators, families, and students in

cooperation with the school guidance service according to the planning of the Guidance and Research Center (GRC)." Legal regulations and teachers' voluntary participation in collaboration can benefit special education. These benefits include working effectively on students' IEPs, better communication with families, access to professional development opportunities, and developing more appropriate interventions for students' needs (Schultz et al., 2016). Additionally, collaboration allows teachers to access the resources and support needed to develop students' academic and social skills more easily (Friend, 2021; Kangas, 2018).

Although experience is an important factor in teachers' professional success, it is insufficient alone. Research shows that effective teachers possess a range of skills and qualities. For example, pedagogical knowledge, classroom management skills, student relationships, and continuous professional development are critical to success. Cook and Cook (2013) also note that, in addition to experience, various factors contribute to success in teaching. Although some teachers rely on their experience, it is known that success in the profession is not based solely on experience (Cook & Cook, 2013). Teachers' professional success also depends on taking responsibility within the team (Friend & Cook, 2013). Therefore, it is known that teachers' collaboration contributes to their professional development and increases schools' success levels (Barber & Mourshed, 2007). As teachers become aware of the presence of people who will help and support them, i.e., as they collaborate, they develop positive attitudes toward the teaching profession (Hargreaves & O'Connor, 2018). In this regard, supporting teachers' collaboration efforts and skills from the pre-service period is important (De Fonte & Barton-Arwood, 2017). Support provided during the pre-service period can contribute to teacher candidates developing a more collaborative attitude in their professional lives. However, the literature states that factors such as political differences (Akcan et al., 2017), generational conflicts, negative personality traits, lack of communication, and changes in social culture (Özdoğru, 2021) also adversely impact collaboration. Identifying the factors that hinder collaboration in an educational institution and proposing solutions to these obstacles can contribute to teachers' collaboration efforts and improve collaboration among teachers (Özdoğru, 2021). Collaboration can be ensured and student achievement can be increased by eliminating these negative factors and increasingly adopting collaboration as an implementation standard (Rosen, 2007; Scribner et al., 2007), as mentioned above. Research shows that when teachers collaborate and benefit from each other's knowledge and skills, they develop more effective teaching strategies and increase student achievement. In this respect, sharing knowledge and conducting joint work among teachers in their professional development can positively impact their skills and students' learning outcomes (Cook & Cook, 2013).

Research on the concept of collaboration notes that time, content knowledge, and communication are important in the collaboration process (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017), and there are limitations in interprofessional collaboration (Yener & Dayı, 2021). Schools are also increasingly adopting collaboration as an implementation standard, as it has developed in other disciplines (Rosen, 2007; Scribner et al., 2007). Successful collaboration should include time, support, resources, monitoring, and sustainability and should be conducted at the district, school, and classroom levels (Ripley, 1997). Despite various specialists in schools, collaboration is not well organized or defined, and teachers require more concrete assistance and specific recommendations for the education of students with special needs (Vangrieken et al., 2015). Furthermore, interdisciplinary collaboration is regarded as a prerequisite for positive learning outcomes in inclusive educational settings (Murawski, 2008). However, it is reported that although teachers need to collaborate with other teachers, their levels of collaboration are insufficient (Özdoğru, 2021). A study on the metaphorical perceptions of special education teacher candidates regarding collaboration found that teacher candidates likened collaboration in special education to phenomena that create a whole when brought together and are necessary for the continuation of the structure or system (Dayı & Töret, 2021). Article 3 of the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) called on all governments to fulfill their published duties. It emphasized the establishment of participatory mechanisms and, within the scope of systematic change, encouraged that pre-service and in-service teacher training programs should prepare teachers for the education of students with special needs in inclusive schools. From this point of view, teacher candidates must be adequately equipped with knowledge about collaboration even during their pre-service period. This collaboration should not only be between teacher-parent or teacher-teacher but should involve all stakeholders.

Research on interventions to increase collaboration also shows that intervention programs yield positive results (Brownell et al., 2006; Fitzgerald et al., 2021; Goepel, 2009; Hamre et al., 2018; Vuran et al., 2017). These studies indicate that collaboration enhances the skills of preparing Individualized Education Programs (IEPs) and working with teams (Vuran et al., 2017) and that collaboration is fundamental to the preparation of an effective IEP (Goepel, 2009). Additionally, research shows that collaboration improves the quality of inclusive teaching practices (Hamre et al., 2018) and that professional collaboration is effective in learning groups (Brownell et al., 2006) and contributes to creating a successful educational program. Çakmak et al. (2023) revealed an unfair

workload and insufficient collaboration among stakeholders during the IEP development process. In their systematic review of 82 studies on teacher collaboration, Vangrieken et al. (2015) reported that teacher collaboration contributes to increasing and understanding student performance, enhancing teacher motivation, reducing workloads, enabling more effective use of teaching strategies, and improving productivity and communication. The researchers also noted that teacher collaboration provides organizational benefits in areas such as school climate, culture, identifying student needs, and research culture. Pürsün et al. (2021) examined the views of teachers in special education and rehabilitation centers and special education schools on collaboration. The research revealed that both groups of teachers believed in the importance of collaboration for student achievement and tried to collaborate using various methods. However, teachers suggested solutions such as task sharing, trust building, and continuous communication to overcome collaboration barriers such as negative attitudes, communication problems, and teacher changes. Nevertheless, research on collaboration in Türkiye, particularly screening and intervention studies, is quite limited. Although collaboration is considered an indispensable element of inclusive education, the level of collaboration among teachers working together in the same class in special education schools in Türkiye is unclear. In this respect, while studies on collaboration mainly focus on the importance and effects of collaboration, there is no standardized measurement tool to assess the level of collaboration among teachers and their attitudes toward it. From this perspective, the development of scales could provide a practical solution for measuring teachers' levels of collaboration.

The current research focuses on determining and understanding the levels of collaboration among special education teachers. Accordingly, the study examines in detail the status of collaboration between special education teachers and other stakeholders, the importance of collaboration, factors that hinder collaboration, and recommendations based on existing research and research findings related to collaboration. It is believed that this research can identify the current status of collaboration among teachers. In this respect, the research results are expected to reveal the collaboration process in the education provided to students with special needs. Moreover, it is assumed that determining the collaboration status of special education teachers will contribute to practice and the literature on special education and serve as a resource for future research. The general aim of the present study is to determine the collaboration status of special education teachers. In line with this general aim, the study seeks to answer the following research questions:

1. How is the collaboration status of special education teachers with other special education teachers and general education teachers?
2. How is the collaboration status of special education teachers with school administrators?
3. How is the collaboration status of special education teachers with families?
4. How is the collaboration status of special education teachers with support staff?
5. How is the collaboration status of special education teachers with external stakeholders?
6. What problems do special education teachers experience in the collaboration process?
7. What are the suggestions of special education teachers for increasing collaboration?

Method

Model

This research employed an explanatory sequential design, one of the mixed research methods. The explanatory sequential design examines trends or the relationships among the studied topics or concepts for a research group. In this study, quantitative data were collected and analyzed first, followed by qualitative data collection and analysis. This aims to support and explain the quantitative findings obtained at the first stage with qualitative data collection and analysis (Creswell & Plano-Clark, 2018). The quantitative section of the study used a descriptive survey research method. Descriptive survey research allows for data collection to investigate individuals' thoughts and perceptions (Lodico et al., 2006). The qualitative section employed the case study method.

Participants

The study group was selected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The criteria were determined as being a special education graduate, working as a special education teacher in a school affiliated with the Ministry of National Education (MoNE), and volunteering to participate in the research. The scale development study included a total of 324 participants: 217 women (67%) and 107 men (33%). A total of

237 participants, including 174 women (73%) and 63 men (27%), participated in the main study. The quantitative section of the study included a total of 560 participants: 391 women (70%) and 170 men (30%). Table 1 lists information on the participants' age and professional experience.

The qualitative data of the research were collected through interviews with 10 special education teachers. The participants selected for the qualitative dimension were also chosen through criterion sampling. The criteria determined for the qualitative dimension were being a special education graduate, having at least two years of experience, and volunteering to participate in the research. Table 2 contains the demographic information of the teachers who participated in the interviews.

Table 1

Ages and Professional Experience Durations of Quantitative Section Participants

Participants	Gender	Age				Professional experience (years)			
		Min	Max	Mean	*SD*	Min	Max	Mean	*SD*
Scale development	Female	21	54	33.6	7.5	1	30	9.6	7
	Male	21	58	34.4	8.1	1	35	5.2	7.6
	Total	21	58	33.8	7.7	1	35	9.7	7.2
Main application	Female	23	59	33.5	7.1	1	37	9.1	6.9
	Male	22	53	32.8	6.9	1	24	8.4	5.8
	Total	22	59	33.3	7	1	37	8.9	6.7

Of the participants from whom data were collected during the scale development phase, 150 (46%) work in special education classrooms, 132 (41%) in special education application schools, 21 (6.5%) in special education kindergartens, and 21 (6.5%) in vocational education schools. The number of students in their classes ranges from a minimum of 1 to a maximum of 11 (M = 5.4, SD = 4.9). Among the participants, 243 (75%) work with a second teacher in their classroom, while 81 (25%) work as the sole teacher in the classroom.

In the main application phase of the study, 113 (48%) of the participants from whom data were collected work in special education classrooms, 90 (38%) in special education application schools, 14 (6%) in special education kindergartens, and 20 (8%) in vocational education schools. The number of students in their classes ranges from a minimum of 1 to a maximum of 15 (M = 5, SD = 2.9). Among the participants, 179 (75.5%) work with a second teacher in their classroom, while 58 (24.5%) work as the sole teacher in the classroom

Table 2

Demographic Information of Qualitative Section Participants

Part.	Age	Gender	Field of graduation	Graduation	Place of employment	Special needs group worked with	Number of students in the class	Age of the children worked with	Professional experience (years)
P1	34	Female	Intellectual disabilities teaching	Bachelor's degree	Special education classroom	Autism	3	12-13-14	11
P2	34	Male	Intellectual disabilities teaching	Master's degree	Special education classroom	Mild intellectual disability	10	11-14	10
P3	34	Female	Intellectual disabilities teaching	Bachelor's degree	Special education classroom	Autism	3	12-14	13
P4	34	Female	Intellectual disabilities teaching	Master's degree	Vocational education center	Mild intellectual disability	8	14-17	9
P5	47	Female	Intellectual disabilities teaching	Master's degree	Special education classroom	Autism	3	10-13	25
P6	30	Female	Intellectual disabilities teaching	Master's degree	Practice school	Moderate-severe intellectual disability	4	16-17	7
P7	36	Female	Intellectual disabilities teaching	Doctorate	Special education classroom	Hearing impairment	5	8-10	14
P8	34	Female	Intellectual disabilities teaching	Bachelor's degree	Special education classroom	Autism	4	10-13	5
P9	30	Female	Special education	Bachelor's degree	Special education classroom	Mild intellectual disability	8	7-10	2
P10	38	Female	Hearing impairments teaching	Master's degree	Special education classroom	Autism	4	10-14	15

As seen in Table 2, the teachers' ages range from 30 to 47 years. Five teachers have a master's degree, four have a bachelor's degree, and one has a doctoral degree. All teachers work in special education classrooms. The ages of the students they work with range from 7 to 14 years. Lastly, the teachers' professional experience varies between 2 and 25 years.

Data Collection Tools

In the study, the researchers developed data collection tools to collect quantitative and qualitative data. The first of these is the personal information forms, which include teachers' demographic information and were used to collect quantitative and qualitative data. These forms are presented in Tables 1 and 2. Secondly, the Collaboration Scale in Special Education (CSSE), developed to collect quantitative data, and thirdly, the semi-structured interview form, developed to collect qualitative data, were used.

Collaboration Scale in Special Education (CSSE)

In this study, the researchers developed the CSSE. At the beginning of the research process, they created a pool of items based on semi-structured interviews with teachers working in special education schools and classes and a literature review. The researchers prepared a 35-item preliminary scale from this pool. Subsequently, after the researchers performed a content validity assessment, they removed some items and reduced the scale to 26 items and 5 subscales. The scale is a Likert-type measurement tool, scored from 1 to 5, with the lowest possible score being 26 and the highest possible score being 130. Higher scores indicate a higher level of collaboration.

During the scale development process, outliers were calculated and removed from the data, and validity and reliability analyses were conducted using data obtained from 324 teachers. The KMO and Bartlett's tests were performed to determine the scale's suitability for factor analysis, resulting in a KMO value of .87 and Bartlett's test result of ($\chi^2(324) = 3457.84$; $p < .001$). The factor analysis of the scale revealed that it consisted of 26 items and five subscales, with eigenvalues greater than 1 and explaining 56.498% of the total variance.

The first subscale is the 7-item Teacher-Teacher Collaboration Subscale (TTCS) (Eigenvalue 2.862; variance 10.600%). The second subscale is the Teacher-Administrator Collaboration Subscale (TACS) consisting of 3 items (Eigenvalue 2.89; variance 10.683%). The third subscale is the 5-item Teacher-Paraprofessional Collaboration Subscale (TEPCS) (Eigenvalue; 3.71; variance 13.740%). The fourth subscale is the Teacher-External Stakeholders Collaboration Subscale (TESCS) consisting of 7 items (Eigenvalue; 3.313; variance 11.604%). The fifth subscale is the 4-item Teacher-Parent Collaboration Subscale (TFCS) (Eigenvalue 2.665; variance 9.871%).

Cronbach's alpha values for the overall scale and its subscales for reliability were as follows: TTCS: .74; TACS: .76; TEPCS: .88; TESCS: .85; TFCS: .77; and Overall Scale: .89. Using the scale's final version, data were collected again from 237 teachers within the scope of the study, and the findings from these data were reported in the study's findings section. Cronbach's alpha values for the new sample of 237 participants were as follows: TTCS: .71; TACS: .81; TEPCS: .86; TESCS: .79; TFCS: .78; and Overall Scale: .88.

Interview, Observation, and Researcher's Diary

In the study, the researchers developed a semi-structured interview form to collect qualitative data. To develop this interview form, they reviewed the literature on collaboration and designed the form to be consistent with the scale. Accordingly, the form included seven open-ended questions about teachers' levels of collaboration, phrased in a manner that teachers could easily understand. Feedback on the form was obtained from three experts with experience in special education and qualitative research, leading to necessary adjustments in terms of language and content. A pilot study confirmed the form's appropriateness and clarity, although the pilot study was not included in the main research.

The researchers created a participatory observation form in parallel with the questions. This observation form included dimensions of collaboration and their definitions, as specified in the literature. This helped to determine the characteristics to be observed during the observations. Two experts in special education reviewed the form, confirming that it was appropriately designed to meet the study's objectives. The form was used to conduct observations during various meetings and discussions held by teachers.

In addition, two researchers kept research diaries. In these diaries, the researchers documented their experiences throughout the study, including the determination of the research topic, discussions among the authors, preparation of research questions, selection of data collection techniques and participants, challenges during data collection, and the methods used to resolve these issues. The diaries, which also included the researchers' emotions and thoughts, spanned 63 pages.

Data Collection and Analysis

Quantitative data for the study began to be collected in 2023. To gather data from across Türkiye, the scale was transferred to Google Forms, and the link to the form was shared with teachers. The collected data were used for the scale's Exploratory Factor Analysis (EFA). Following the analysis, the final version of the scale was sent again via Google Forms to teachers who had not participated in the initial application.

The qualitative data for the study were collected through face-to-face interviews with 10 teachers who volunteered to participate. These interviews were conducted in a quiet setting where the researcher and the participant could be alone. The interviews were scheduled at times convenient for teachers and lasted an average of 45 minutes. All interviews were recorded using a voice recorder. Additionally, after obtaining the necessary permissions, the researchers attended and observed meetings conducted by teachers. These meetings included discussions on events scheduled for specific days and weeks, the organization of trainee teachers, and matters related to student education. A total of six meetings were observed, with durations ranging from 20 to 50 minutes. The second and third researchers conducted the observations in the teachers' lounge where the meetings took place. The data obtained from these observations were used to enrich the findings.

For the quantitative section of the study, the variances were found to be homogeneous, leading to the application of the LSD test for Factor 5, which resulted in a *p*-value of .011. ANOVA based on experience also showed homogeneous variances but identified no significant differences. In the analysis by school type, ANOVA for Factor 2 revealed a significant difference, and the LSD test was applied due to homogeneous variances. No significant differences were found in the t-tests based on the number of students and the number of special education teachers. However, in the ANOVA for the number of teachers, there was an indication of non-homogeneous variances for Factor 4, but the p-value of .048 was considered significant due to its proximity to the .05 threshold (Chia, 1997). Consequently, a significant difference was found for Factor 4, and the LSD test was applied.

The qualitative section of the study analyzed data using content analysis and interpreted the findings. Content analysis summarizes the essential contents and information the collected data encompasses (Cohen et al., 2007). After data collection, the transcribed data were re-read to ensure accuracy. This comparison confirmed the consistency between the transcripts and the audio recordings. Codes were extracted from the collected data, and categories and codes were discussed and agreed upon. The authors worked collaboratively to develop the coding key and conduct the analyses. The qualitative findings were supported with direct quotations.

Observation reports collected during the research process were meticulously analyzed to identify the fundamental characteristics and general trends of the data. The observation notes were initially examined in detail to extract the core findings. Repeated patterns, prominent themes, and meaningful content were emphasized during the analysis of observation data. The subjective comments of the observers were considered, allowing for an in-depth analysis of the data. The observers' individual perspectives and interpretations enriched the data, providing a broader evaluation perspective. This approach facilitated the examination of underlying reasons and dynamics, not just the superficial descriptions of the observed events. The analyzed data were interpreted in line with the research objectives. This interpretation process involved examining how the findings related to the research questions and how they contributed to the overall framework of the study. Consequently, the data were integrated into the study meaningfully and coherently.

Trustworthiness

Qualitative research frequently emphasizes the importance of enhancing the study's credibility using various data collection methods and sources, such as participant confirmation, interviews, observations, document analysis, and expert opinions (Creswell, 2014; Glesne, 2015). In this regard, data were collected using different methods, including reflective researcher journals, participatory observations, and interviews. Additionally, Erlandson et al. (1993) suggest that to increase credibility, researchers should summarize the collected data at the end of the interview and present this summary to participants to obtain their views on its accuracy. This process ensures that participants feel their data are accurately represented and allows researchers to correct any potential misunderstandings. To enhance credibility, a summary of each interview was provided to the participants at the end of the session, and they were given the opportunity to mention any additional topics or correct any misunderstandings. This practice encouraged the participants to actively engage in the research process while helping the researchers confirm the data accuracy.

In addition to participant confirmation, data diversity was ensured by collecting data from multiple sources. Ensuring data diversity is crucial for qualitative research (Akdemir & Kılıç, 2021; Coşkun, 2022). When calculating

inter-coder reliability, the formula “Reliability = (agreements / (agreements + disagreements)) x 100” was used (Miles & Huberman, 1994). The inter-coder reliability was 95.8% on average. Additionally, the researchers held regular meetings at each stage of the study. Some of these meetings were conducted face-to-face, while others were conducted online. During these meetings, various aspects of the research were discussed, including data collection, data analysis, reporting, task distribution, obtaining feedback from different experts, and planning for the next meeting. Over more than two years, the researchers continuously communicated through instant messaging and calling applications with cross-platform capabilities to create plans, provide feedback, and share findings.

Results

This research section includes data from interviews with special education teachers, observations, and the CSSE. Quantitative findings for each research question were presented and interpreted first following the research design. Then, qualitative findings were used to support and interpret the quantitative results. Codes such as P1, P2, and P3 were used instead of participants' names, and direct quotes were used to support the quantitative findings.

Table 3

Descriptive Analysis Results for Special Education Teachers' Collaboration Levels

Collaboration type	Gender	Age	Professional experience	Type of school	Min	Max	Mean	*SD*
Teacher-teacher collaboration	$t(235) = -1.278$; $p > 0.05$	$r = 0.68$; $p > 0.05$	$r = 0.59$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.206$; $p > 0.05$	25	35	31.09	3.01
Teacher-administrator collaboration	$t(235) = 0.416$; $p > 0.05$	$r = 0.77$; $p > 0.05$	$r = 0.34$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.816$; $p > 0.05$	5	15	12.49	2.32
Teacher- paraprofessional collaboration	$t(235) = -0.862$; $p > 0.05$	$r = 0.51$; $p > 0.05$	$r = 0.91$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.866$; $p > 0.05$	17	25	22.35	2.42
Teacher- external stakeholder collaboration	$t(235) = -1.162$; $p > 0.05$	$r = 0.62$; $p > 0.05$	$r = 0.21$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 2.159$; $p > 0.05$	14	35	26.53	4.81
Teacher-parent collaboration	$t(235) = 2.208$; $p < 0.05$	$r = 0.122$; $p > 0.05$	$r = 0.85$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.429$; $p > 0.05$	12	20	17.62	2.07
Principles of collaboration	$t(235) = -0.779$; $p < 0.05$	$r = 0.101$; $p > 0.05$	$r = 0.72$; $p > 0.05$	$F(3, 233) = 0.718$; $p > 0.05$	84	130	110.07	10.45

Teacher-Teacher Collaboration

The quantitative findings obtained from the TTCS showed that teachers’ collaboration levels did not differ by gender ($t(235) = -1.278$; $p > 0.05$), and there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.68$; $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.59$; $p > 0.05$) and their level of collaboration. The level of teacher collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 0.206$; $p > 0.05$). Descriptive statistics showed that scores on this subscale ranged from 25 to 35, with a mean of 31.09 and a standard deviation of 3.01.

Teachers' views on their collaboration with colleagues were categorized under various codes. Under the code "interdisciplinary collaboration," the participating special education teachers emphasized that they frequently exchanged ideas with colleagues from different disciplines. For example, P1 stated, "I like to exchange ideas with other teachers a lot. I even include other teachers in my class. Idea exchange is very important; collaboration is very important," highlighting that she invited other branch teachers to her class and benefited from their expertise. Another topic under the code "collaboration in educational activities" was the discussion among special education teachers, including the school counselor, about which class a student should attend. Some of the participating teachers' opinions are as follows:

> "When a new student comes to the school, all teachers can make the initial assessment of the student in consensus. So, it doesn't matter which class they attend; everyone expresses their opinion, and we make an assessment... It proceeds in the form of an idea exchange." (P3)

However, participatory observations revealed that this did not fully reflect collaboration. In their assessments, teachers make decisions about the level and class placement of the student based on the students in their classes. For instance, if a new student has a severe disability, the aim is to place the student in a class without other students with severe disabilities. This goes beyond merely balancing class sizes and the level of disability. While teachers' statements may appear to reflect collaboration, there is no true collaboration. Likewise, regarding

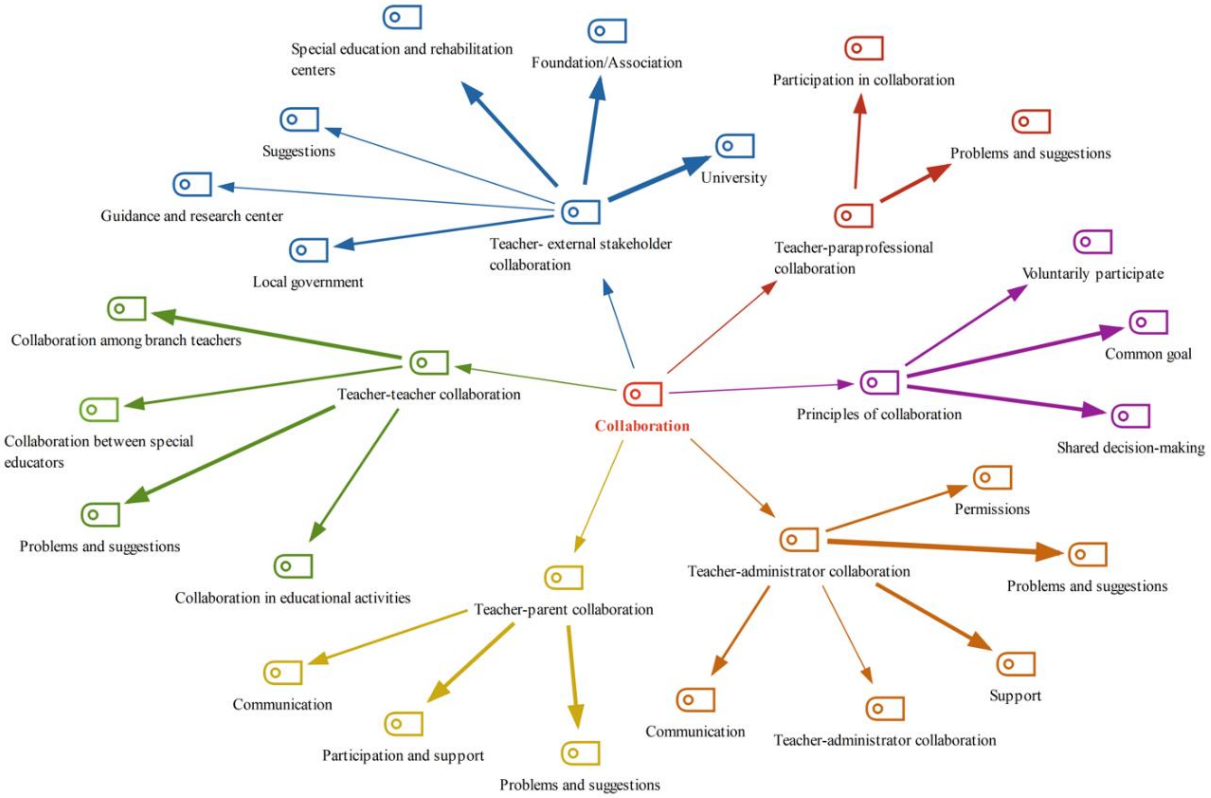
collaboration among special education teachers and problems and suggestion one of the teachers' opinions is as follows:

> "Now, our school has two special education classes, and colleagues who are graduates of the field work there. We work as a team with them. There is an idea exchange. If you are asking about very formal collaboration, there is no such regular collaboration, but it proceeds in the form of an idea exchange." (P6)

> "Actually, people want to do something, but they don't dare to get involved because they don't know how to do this... If there were educational videos, public service announcements, or something else, people would be more aware and able to do something. Many want to do it but don't know what to do." (P5)

Figure 1

Qualitative Analysis Results of Collaboration



Teacher-Administrator Collaboration

The quantitative findings obtained from the TACS showed that the levels of collaboration between teachers and administrators did not differ by gender ($t(235) = .416$; $p > 0.05$), and there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.77$; $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.34$; $p > 0.05$) and their level of collaboration with administrators. The level of teacher-administrator collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 0.816$; $p > 0.05$). Descriptive statistics showed that scores on this subscale ranged from 5 to 15, with a mean of 12.49 and a standard deviation of 2.32.

The participating special education teachers shared various views regarding their collaboration with school administrators. Figure 1 shows the codes summarizing teachers' views. Teachers highlighted the challenges they faced when working with administrators who were not special education graduates, emphasizing that they often needed to explain special education concepts to their administrators. For instance, P5 stated, "We especially need to explain to our administrators... Look, special education and identifying these children is necessary... We need to explain the necessity and importance of special education to our administrators." This suggests that providing information to administrators about special education is crucial for fostering collaboration. Additionally, one of the participating teachers shared an experience from six years ago by stating:

> "When I came to the school where I currently work, it was a two-building school. The ground floor of one building was allocated to special education, with four special education classes placed there, surrounded by a fence and locked. When I asked the then-principal, they said other children were afraid of these children." (P7)

This highlights that the general education school administrator isolated special needs children from others. On the other hand, P3, whose administrator is a special education graduate, mentioned, "In the school I currently work at, I receive support, but I didn't receive this much support in other schools I used to work at..." This indicates that administrators with a background in special education are more likely to provide support and facilitate collaboration. Based on teachers' statements, collaboration is more likely and effective when administrators have a background or knowledge in special education.

Teacher-Paraprofessional Collaboration

The quantitative findings obtained from the TEPCS demonstrated that the levels of collaboration between teachers and paraprofessionals did not differ by gender ($t(235) = -0.862$; $p > 0.05$), and there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.51$; $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.91$; $p > 0.05$) and their level of collaboration with paraprofessionals. The level of teacher-paraprofessional collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 0.866$; $p > 0.05$). Descriptive statistics showed that scores on this subscale ranged from 17 to 25, with a mean of 22.35 and a standard deviation of 2.42.

Regarding participation in collaboration, issues, and suggestions, teachers shared various views about their collaboration with paraprofessionals. P1 stated, "They only serve the principal, which means they only do what the principal says. The assistants never do what we ask or contribute to the school's organization." This highlights the lack of collaboration with school assistants, who primarily follow the principal's directives rather than collaborating with teachers. Conversely, P6 noted, "The assistants, from the lady who cooks the meals to the lady who cleans our classroom and our hostess, are very attentive and warm toward our students," expressing a positive view on the collaboration and support provided by the assistants. Likewise, T10 expressed, "We have a very good hostess who has been working here for 3-4 years and has excellent communication with children," emphasizing effective communication as a form of collaboration with assistants.

However, the collaboration described by teachers does not agree with the concept of collaboration defined in the literature. The findings from participant observations and researcher journals, along with teachers' views, suggest that the collaboration process with paraprofessionals is more about communication, where teachers' requests are fulfilled by paraprofessionals rather than a true collaborative effort.

Teacher-External Stakeholder Collaboration

The quantitative findings obtained from the Teacher-External Stakeholder Collaboration subscale (TESCS) showed that the levels of collaboration between teachers and external stakeholders did not differ by gender ($t(235) = -1.162$; $p > 0.05$), and there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.62$, $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.21$; $p > 0.05$) and their level of collaboration with external stakeholders. The level of collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 2.159$; $p > 0.05$). Descriptive statistics showed that scores on this subscale ranged from 14 to 35, with a mean of 26.53 and a standard deviation of 4.81.

The analysis of the data obtained from the participating teachers revealed various perspectives on their collaboration with external stakeholders. Teachers reported that they mostly collaborated with Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs), universities, and foundations/associations. While emphasized collaboration with universities, this was more about maintaining communication and seeking advice rather than a structured collaboration process, as defined in the literature. For instance:

> "I collaborate with the university as follows ... Since I am trying to do academic work, I maintain communication channels with them. In situations related to a student or areas where I feel I need to improve myself, I brainstorm with acquaintances or experts from the university, receiving book recommendations or suggestions on what to do." (P3)

Regarding collaboration with rehabilitation centers, P8 mentioned, "We collaborate with rehabilitation centers. They come to the school a few times during the term and want to talk to us about our common students, seeking our cooperation." However, P10 noted, "I try to involve rehabilitation centers... Although I tell them they

need to ask what I'm doing and how I'm progressing, I haven't received any feedback from them." This indicates that the communication and collaboration with SERCs vary considerably and depend on individual centers. All participating special education teachers expressed a desire to collaborate with SERCs. Nevertheless, while some reported positive interactions, others experienced communication difficulties.

In terms of collaboration with NGOs, P2 stated, "We have not collaborated with NGOs a lot so far because state schools and administrators usually approach NGOs more cautiously." This highlights the challenges faced in collaborating with NGOs, which can be attributed to the bureaucratic processes within the Ministry of National Education (MoNE) system. The teachers found it challenging to collaborate with NGOs and associations due to administrative caution and bureaucratic hurdles.

Teacher-Parent Collaboration

The quantitative findings obtained from the TPCS demonstrated that the level of collaboration between teachers and parents differed significantly in favor of women ($t(235) = 2.208$; $p < 0.05$). However, there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.122$; $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.85$; $p > 0.05$) and their level of collaboration with parents. The level of collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 0.429$; $p > 0.05$). Descriptive statistics indicated that scores on this subscale ranged from 12 to 20, with a mean of 17.62 and a standard deviation of 2.07.

The overall collaboration findings based on the total scores of the CSSE (Overall Collaboration Scale) showed that the general level of collaboration among teachers did not differ significantly by gender ($t(235) = -0.779$; $p > 0.05$). Likewise, there was no significant relationship between teachers' ages ($r = 0.101$; $p > 0.05$) or years of professional experience ($r = 0.72$; $p > 0.05$) and their general level of collaboration. The level of general collaboration also did not differ significantly according to the type of school they worked at ($F(3, 233) = 0.718$; $p > 0.05$). Descriptive statistics revealed that the total scores on the CSSE ranged from 84 to 130, with a mean of 110.07 and a standard deviation of 10.45.

The analysis of the data obtained from teachers categorized their collaboration with parents into three main codes: participation and support, communication, and issues and suggestions. They expressed this situation as follows:

> "I had many difficulties with the child's behavior at home and what I can do, but I couldn't establish collaboration... The child was very tense and aggressive... Parents who are aware of their child's condition can be more understanding and closer to us, but others, as I said, have too high expectations of the child and overlook the child's negative behaviors..." (P8)

Teachers who underlined the difficulties experienced in cooperation due to the social perception of the roles of special education teachers expressed their views on this situation with the following words:

> "I wouldn't say we communicate very well with families, especially in recent years, not just at this school, but at other schools as well. I am personally uncomfortable with the way parents view teachers. The communication they establish with teachers is not like with experts who are trusted with their children, but is rather focused on getting their demands met..." (P3)

From teachers' perspectives, they face significant challenges even in establishing basic communication with parents. The underlying reasons for these difficulties include parents' reluctance to accept their child's disabilities, high expectations, and the way parents perceive teachers. Given these communication challenges, it is unlikely that teachers can effectively collaborate with parents, as described in the literature.

Principles of Collaboration

Friend (2021) states the principles of collaboration as voluntariness in collaboration, equality among participants, being based on mutual goals, shared responsibility for participation and decision-making, and sharing responsibility for resources and outcomes among collaborating individuals. The analysis of the participating teachers' views revealed only the codes of voluntariness and joint decision-making under the code of collaboration principles.

Regarding the code of voluntariness, P3 mentioned, "When we say participation, some people participate, and some don't… There is voluntariness in that." This indicates that participation in events like the National Sovereignty and Children's Day on April 23 and Disability Week is based on voluntariness. P2 stated, "When we are given the spirit of being a team, we can share all our resources. We can spend our energy here… When

motivation is not created, people just come, fill the time, and leave...” emphasizing that their motivation would increase if a school culture were created, which in turn would increase resource sharing and participation in collaboration. P10, who was initially working at a special education practice school for children with moderate or severe intellectual disabilities/autism and was later assigned to a class for students with hearing impairment, said, “... There are moderate and severe groups in special education practice, as you know. Coming here from there was a complete source of motivation for me. It felt like I came to gifted students. The children liked me...,” attributing their willingness to participate in activities to the type of students' disabilities. This suggests that the type of students' disabilities plays a role in collaboration. Regarding the principle of joint decision-making, this indicates that joint decisions were not made, and the efforts were limited to expressing individual opinions. The teacher's opinion on this situation is as follows:

> “I saw that sometimes people expressed their opinions on this matter, saying let's do it this way or it would be more correct to do it this way. However, when a consensus could not be reached, the efforts did not go beyond expressing opinions.” (P10)

Although teachers' views were categorized under the two principles of collaboration, participant observations revealed that the principles of collaboration were not fully represented, as defined in the literature, and that the activities conducted did not go beyond communication among teachers. Therefore, the principles of collaboration were not fully implemented. To understand the collaboration process, participatory observations were conducted at five meetings at two special education schools in different provinces. These meetings covered various topics such as the distribution of intern students, practices for students with special needs, Special Education Week events, and beginning and end-of-term procedures. At one meeting at School 1, the aim was to assign intern students to classes most efficiently based on their abilities and characteristics. This distribution, which considered physical features and student needs, was conducted with the participation and approval of all teachers.

On the other hand, at the beginning and end-of-term meetings at School 2, topics such as school operation, past term evaluations, and collaboration among teachers were discussed. Issues such as emergencies like earthquakes and the condition of students requiring special education were also mentioned. These meetings took place with the active participation of teachers in a democratic discussion environment, emphasizing harmony and collaboration between teachers and administrators. The decisions made and plans formulated during these meetings were evaluated as strategic steps toward improving the quality of education at school.

Discussion

This study comprehensively examined the levels of collaboration among special education teachers and other educational stakeholders. The characteristics of collaboration, the challenges encountered during this process, and potential improvement methods were evaluated in-depth in light of the existing literature and research findings. In this respect, the importance of collaboration between special education teachers and other educational stakeholders, the effects of this collaboration on educational processes and student achievement, the factors hindering collaboration, and strategies to overcome these obstacles were discussed in detail. The study revealed how the concept of collaboration manifests itself differently among teachers, school administrators, support staff, families, and external stakeholders. It illuminated the opportunities and challenges of inter-disciplinary collaboration, collaboration among special education teachers, teacher-administrator collaborations, and collaborations with families and external stakeholders.

Research indicates a significant gap in effective collaboration between special education teachers and teachers from other disciplines. The critical role of time, content knowledge, and communication in the collaboration process has been emphasized (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). However, participants' statements in this study indicate that collaboration often remains superficial. Despite the necessity for teachers to collaborate, this process is inadequate (Özdoğru, 2021), highlighting the need for collaboration processes to be more structured and goal-oriented. Successful collaboration should include time, support, resources, monitoring, and sustainability (Ripley, 1997). Moreover, it is important for collaboration to occur at the regional, school, and classroom levels. A systematic review by Vangrieken et al. (2015) noted that teacher collaboration improves student performance, increases teacher motivation, reduces workloads, makes teaching strategies more effective, and enhances efficiency. Therefore, it is recognized that teacher collaboration is crucial for enhancing school success (Barber & Mourshed, 2007). As teachers collaborate, they become aware of the presence of people who will help and support them, contributing to the development of positive attitudes toward the teaching profession (Hargreaves & O’Connor, 2018).

Quantitative findings on collaboration among teachers show a moderate level of collaboration. Given the importance of strengthened collaboration for children with special needs, it should be maximized. A study examining teacher views on collaboration in addressing problem behaviors of students with special needs in inclusive settings found that some teachers believed their collaboration skills were limited, they lacked the knowledge and competence to address the problem behaviors of special needs students, and these deficiencies hindered collaboration (Yıldırım & Kılıç, 2024). Teacher competencies are a significant factor in enhancing collaboration among teachers. In a report supported by the Council for Exceptional Children (CEC) involving 1500 special education teachers, participants emphasized the need for a systematic approach to overcoming problems in special education, the complexity of differentiated instruction necessitating collaboration with others, and the need for collaborations to make teaching practices more efficient and create better intervention and teaching conditions (Fowler et al., 2019).

In this study, teachers reported various challenges when collaborating with school administrators, particularly on special education issues. Inadequate knowledge among administrators regarding special education adversely impacts collaboration, highlighting the necessity of providing more information and training to administrators on special education topics. In a qualitative study on collaboration between school administrators and teachers, 45.4% of the participant teachers stated that the most significant challenge they faced was school administrators' insufficient knowledge and skills regarding special education (Tabak, 2021). It is essential for everyone in schools, including special and general education teachers, paraprofessionals, administrators, related service providers, and other specialists, to possess a range of knowledge and skills to work together and with parents (DeWitt, 2018; Stearns et al., 2014). Hence administrators must develop a deeper understanding and knowledge of special education issues and promote interprofessional collaboration. Such encouragement can help all stakeholders in the school come together more effectively to provide better support for students.

The research findings indicate that collaboration with paraprofessionals often remains superficial and lacks depth. Instead of involving close communication and mutual support, the collaboration tends to occur in the form of aides following administrators' directives. This underscores the need to explore ways to develop more cohesive and functional collaborations with paraprofessionals. Collaboration is at the heart of special education, from partnerships with parents during early childhood to teams making decisions about student services and the joint efforts of specialists providing student education (Quebec-Fuentes & Spice, 2015; Lamar-Dukes & Dukes, 2005). Therefore, focusing on deepening communication and providing mutual support is necessary for more effective collaboration with paraprofessionals.

In the study, teachers emphasize the importance of collaborating with external stakeholders, such as universities, foundations, and associations. However, they also highlight that these collaborations are often ineffective and frequently face challenges due to communication limitations. Strengthening collaboration with external stakeholders would benefit teachers' professional development and students' education. Research shows that collaboration enhances skills in developing Individualized Education Programs (IEPs) and teamwork, forms the foundation for effective IEP preparation, improves the quality of inclusive teaching practices, and is effective in professional learning communities, thereby positively impacting the success of educational programs (Brownell et al., 2006; Goepel, 2009; Hamre et al., 2018; Vuran et al., 2017). Thus, strengthening collaboration with external stakeholders is crucial to support teachers' professional development and ensure better education for students.

There's a significant gap in effective collaboration between special education teachers and other educators, often due to insufficient time, content knowledge, and communication (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Özdoğru, 2021). To improve school success and foster positive teacher attitudes, more structured and goal-oriented collaboration processes are needed, supported by adequate time, resources, and ongoing monitoring (Barber & Mourshed, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2018; Ripley, 1997). A study shows that teacher candidates emphasize the need to increase collaboration between practice schools and faculties to develop effective teaching skills and highlight the importance of the active participation of teacher candidates in this process (Işıkoğdan Uğurlu & Kayhan, 2022). Strengthening teacher collaboration requires pre-service inter-institutional collaboration and the active participation of teacher candidates in the process.

The research findings highlight the challenges teachers face in collaborating with families, especially when communicating with families who struggle to accept their children's disabilities. This situation indicates the need to focus on effective collaboration and communication with families. Over time, school cultures can evolve to establish more open and collaborative relationships with families, fostering mutual understanding and partnership in children's education (WHO, 2013).

The study participants' scores on the teacher-parent collaboration subscale reveal that teachers collaborate with families at a low level. Educators agree on the positive impact of parent involvement on student achievement and teacher effectiveness (Chavkin, 1993). Addi-Raccah and Grinshtain (2021) describe collaboration in education as aiming to ensure that families and teachers work together to enhance student learning. The researchers also note that parent-teacher relationships are crucial for teachers and families, leading to more productive evaluations of teachers' work, fewer conflicts, and increased collaboration.

In a study examining parent perspectives on collaboration, families of children with autism spectrum disorder and those at risk noted that the skills they learned through collaboration with the early intervention team helped them assist their children. The importance of working with organized, knowledgeable, and friendly professionals was also emphasized (Grygas-Coogle et al., 2013).

A study on collaboration during the educational diagnosis and assessment process—one of the initial steps before placing a special needs student in a special education setting—found that families felt excluded from the process. They reported insufficient communication with experts and a lack of information about assessment results and their rights (Dayı et al., 2022). These findings suggest that the low level of teacher-parent collaboration may originate from experiences during the educational diagnosis and assessment process, an early stage in special education. Therefore, quantitative and qualitative data indicate that increasing teacher-parent collaboration is crucial for maximizing the benefits of special education services.

Quantitative findings on teachers' collaboration with external stakeholders show that teachers collaborate with these stakeholders at a low level. Although professionals strive to do their best for students with special needs, there are interdisciplinary differences. This situation requires experts from different fields to work together with their distinct perspectives, roles, and responsibilities. Roffey and Parry (2013) stated that this process sometimes necessitates a determined effort to develop as a collaborative team, especially when roles are not very clear.

Additionally, they indicated that health professionals often view the student's issue as a congenital problem requiring 'treatment.' In contrast, education and social services professionals tend to have a more interactive perspective. This discrepancy can confuse families, who often find themselves disseminating information to various professionals while seeking information (Roffey & Parry, 2013).

Collaborating with organizations representing people with disabilities is another crucial approach ensuring inclusive and effective service delivery (UNESCO, 2023). The relevant articles of the SESR have taken various steps to ensure and enhance collaboration in special education. Legal regulations and collaborations involving teachers can provide numerous benefits in special education. These benefits include working effectively on Individualized Education Programs (IEPs), improving communication with families, accessing professional development opportunities, and developing more appropriate interventions to meet students' needs.

Furthermore, collaboration enables teachers to access the resources and support necessary to enhance students' academic and social skills more easily (Friend, 2021; Kangas, 2018). Therefore, effective collaboration between teachers, families, and organizations representing people with disabilities can significantly contribute to students’ education and development.

In conclusion, collaboration between teachers and internal and external stakeholders is critical in enhancing the quality of educational processes. To effectively achieve this collaboration, it is necessary to incorporate theoretical and practical training on the concept of collaboration and how to establish it in pre-service and in-service teacher education. Additionally, providing similar training to internal and external stakeholders, who are likely to work with teachers in today's education system, will facilitate the development of a common language for collaboration. This, in turn, will help establish successful collaborations, positively impacting student achievement.

Limitations and Recommendations

This study, conducted to highlight the collaboration efforts of special education teachers, has some limitations. Due to difficulties in data access, Confirmatory Factor Analysis (CFA) could not be performed in the scale development phase. Consequently, data were collected using the form that emerged after Exploratory Factor Analysis (EFA) in the second phase. The internal consistency coefficients of the findings obtained in the second phase demonstrated that the scale was sufficiently valid and reliable for data collection, and these data were analyzed and reported. It is recommended that CFA be performed on the scale in future studies. Another limitation of this study is that it only focused on the collaboration efforts of special education teachers. Identifying the efforts

of other stakeholders in the collaboration process could provide more comprehensive results. To enhance teachers' capacity for collaboration and improve the quality of collaboration, the following recommendations are made:

1. Teachers and education stakeholders can organize comprehensive training programs on collaboration skills through in-service and pre-service training.
2. Teachers, administrators, and support staff can hold regular collaboration meetings and establish effective communication channels to encourage collaboration.
3. Schools can organize information meetings, workshops, and training programs to address problems in collaboration with families and ensure greater participation in their children's education.
4. Teachers can encourage collaboration with other teachers from different disciplines, as well as with external stakeholders such as universities, foundations, and associations.
5. Administrators can provide the necessary resources and support by using evaluation forms and surveys to monitor and assess the effectiveness of collaboration processes.

References

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, *37*(6), 1142-1164. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949

Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi [The effects of union activities on schools according to views of principals and teachers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1101-1119. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811

Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi [Method analysis of qualitative articles]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 486-502. https://doi.org/10.21666/muefd.834707

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top.* McKinsey. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17300

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, *72*(2), 169-185. https://doi.org/10.1177/001440290607200203

Chavkin, N. F. (1993). School social workers helping multiethnic families, schools, and communities join forces. In N. F. Chavkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 217-226). State University of New York Press.

Chia, K. (1997). "Significant-itis"--an obsession with the P-value. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 23*(2), 152-154. https://doi.org/10.5271/SJWEH.193

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Conderman, G. (2016). How to collaborate through teams. *Kappa Delta Pi Record*, *52*(2), 71-75. https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1156513

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Coşkun, R. (2022). Nitel araştırmalarda sorunlar: Seçilmiş makalelerin eleştirel bir incelemesi ve bazı öneriler [Problems in qualitative research: A critical examination of selected articles and some recommendations]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 165-189. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1101565

Creswell, J. W., & Plano-Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Çakmak, M., Tutuk, T., & Yılmaz, Y. (2023). Nothing has changed on the mainstreaming front: Classroom teachers and individualized education program (IEP). *Theory and Practice in Child Development, 3*(2), 1-14. https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.9

Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, *53*(2), 99-106. https://doi.org/10.1177/1053451217693370

Dayı, E., & Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları [Metaphoric perceptions of preservice special education teachers regarding collaboration]. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 863-877. https://doi.org/10.33206/mjss.793039

Dayı, E., Ataman, S., & Kösretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri [Collaboration in the educational diagnosis and assessment process of individuals with special needs: Family experiences]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2663-2693. https://doi.org/10.17152/gefad.1150770

DeWitt, P. (2018). Using the visible learning research to influence collaborative leadership. *Education Sciences*, *8*(4), 1-9. https://doi.org/10.3390/educsci8040219

Doren, B., Flannery, B., Lombardi, A., & Kato, M. (2013). The impact of professional development and student and teacher characteristics on the quality of postsecondary goals. *Remedial and Special Education*, *34*, 215-224. https://doi.org/10.1177/0741932512468037

DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan, 97*(6), 69-71. https://doi.org/10.1177/0031721716636878

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Sage.

Eslinger, J. C. (2014). Navigating between a rock and a hard place: Lessons from an urban school teacher. *Education and Urban Society*, *46*(2), 209-233. https://doi.org/10.1177/0013124512446221

Fitzgerald, J., Ojanperä, S., & O'Clery, N. (2021). Is academia becoming more localised? The growth of regional knowledge networks within international research collaboration. *Applied Network Science, 6*(1), 1-27. https://link.springer.com/article/10.1007/s41109-021-00371-w

Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). The State of the special education profession survey report. *Teaching Exceptional Children*, *52*(1), 8-29. https://doi.org/10.1177/0040059919875703

Friend, M. P. (2021). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (9th ed.). Pearson.

Friend, M. P., & Cook. L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.

Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.

Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, *24*(3), 126-132. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01412.x

Grygas-Coogle, C., Guerette, A. R., & Hanline, M. F. (2013). Early intervention experiences of families of children with an autism spectrum disorder: A qualitative pilot study. *Early Childhood Research & Practice, 15*(1), 97-115. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016155.pdf

Hamre, B., Hedegaard-Sørensen, L., & Langager, S. (2018). Between psychopathology and inclusion: The challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(6), 655-670. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1395088

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 382-395. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. 20 U.S.C. s 1400 168 et seq. (2004). https://sites.ed.gov/idea/

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review, 19*, 15-29. https://doi.org/10.1007/S10648-006-9038-8

Kangas, S. E. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaborations. *Intervention in School and Clinic*, *54*(1), 31-39. https://doi.org/10.1177/1053451218762469

Kayhan, N., & Işıkdoğan-Uğurlu, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli işbirliği: Özel eğitim aday öğretmenlerinin deneyimleri [Cooperation of special education personnel in pre-vocational and vocational process: Experiences of special education teacher candidates]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 751-780. https://doi.org/10.29299/kefad.987474

Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, *41*(1), 55-61. https://doi.org/10.1177/10534512050410011501

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research form theory to practice* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator, 65*(8), 29. https://eric.ed.gov/?id=EJ809526

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.

Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arası iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri [Cooperation between teachers: Current situation, barriers and solution proposals]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *12*(23), 125-147. https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/853829

Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri [Determining the views of teachers in special education and rehabilitation centers and special education schools regarding cooperation]. *Journal of National Education*, *50*(232), 287-311. https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646

Quebec-Fuentes, S., & Spice, L. (2015). Challenges encountered in building a university-high school collaboration: A case study. *Professional Educator*, *39*(1), 1-20. https://eric.ed.gov/?id=EJ1062276

Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers* (ED409317). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED409317

Roffey, S., & Parry, J. (2013). *Special needs in the early years: Supporting collaboration, communication and co-ordination.* Routledge.

Rosen, E. (2007). *The culture of collaboration.* Red Ape.

Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A., & White, T. (2016). Parent-teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(4), 344-354. https://www.jstor.org/stable/26173862

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 67-100. https://doi.org/10.1177/0013161X06293631

Smithson, J. (2017). The science of standards-based education. *State Education Standard*, *17*(2), 15-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1143960

Sparks, D. (2013). Strong teams, strong schools. *The Learning Professional*, *34*(2), 28-30. https://learningforward.org/wp-content/uploads/2013/04/strong-teams-strong-schools.pdf

Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R., & Moller, S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher-student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, *45*, 56-72. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.011

Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal, 32,* 321-351. https://doi.org/10.3102/00028312032002321

Supovitz, J., & Sirinides, P. (2018). The linking study: An experiment to strengthen teachers' engagement with data on teaching and learning. *American Journal of Education, 124*(2), 161-189. https://doi.org/10.1086/695610

Tabak, M. (2021). O*kul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşleri [Views of school principals and special education teachers about principal-teacher collaboration during the implementation of special education programs]* (Tez Numarası: 707812) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Embracing technological innovation: UNESCO advances SDGs through inclusive education for learners.* https://www.unesco.org/en/articles/embracing-technological-innovation-unesco-advances-sdgs-through-inclusive-education-learners

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994, 7-10 June). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Case study: Collaborative individualized education program development process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(02), 165-184. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362

World Health Organization. (2013). *Global tuberculosis report*. https://www.eurosurveillance.org/content/10.2807/ese.18.43.20615-en?crawler=true

World Health Organization. (2013). *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/107320/e96926.pdf?sequence=1

Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the collaboration during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families]. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(1), 76-93. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/59869/648737

Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkokul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' opinions on collaboration in intervention of problem behavior of students with special needs in primary school classes with inclusion/integration practices]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(1), 66-76. https://doi.org/10.33206/mjss.1279220

Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). A scale development study on teachers' perceptions of collective efficacy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1709-1723. https://eric.ed.gov/?id=EJ1291873