

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Yaşantıları

Mehmet MAZLUM¹, Yüstra TUNÇDEDE²

Öz: En genel tanımıyla örgütsel sosyalleşme; örgütteki bireyin örgütsel rolleri, örgüte ait ilişkileri ve uygulamaları çok yönlü olarak kavramasıdır. Mesleki sosyalleşme ise bireyin, mesleğin bir parçası olmak adına ihtiyaç duyduğu kültürü, bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenmesidir. Nitel yöntemlerle yürütülen bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantılarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu; otizm spektrum bozukluğu, zihin, görme ve işitme yetersizliği branşlarının her biri için dörder öğretmen olmak üzere toplam 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin daha çok faydacı bir yaklaşımla ve dışsal faktörlerin etkisiyle harekete geçtikleri; kendilerini uzun vadeli olarak meslekle bütünleştirmedikleri ve bu mesleği hayatlarının temel bir parçası haline getirmedikleri görülmüştür. Öğretmenler mesleğe başlamadan önce yakın çevrelerine, diğer kurumlara ve internet kaynaklarına başvursalar da mesleğin ilk yıllarında yalnızlık, tedirginlik, yabancılaşma ve çaresizlik duygularını güçlü şekilde hissetmektedirler. Bu olumsuz duyguları aşma konusunda ise öğretmenlerin kendi kişisel çabalarına terk edildiği anlaşılmaktadır. Sosyalleşme sürecinde öğretmenlerin beklentileri Bakanlık ve bireysel girişimlerden ziyade görev yaptıkları okula yöneliktir. Özel eğitim öğretmenlerinin başarılı bir sosyalleşme süreci geçirmeleri adına Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu odaklı bütüncül uygulamaların yanı sıra özellikle mesleğin ilk yıllarında, görev yapılan okul odaklı girişimlerin ön planda tutulması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, özel eğitim öğretmeni

Organizational and Professional Socialization Experiences of Special Education Teachers

Abstract: In its broadest sense, organizational socialization refers to an individual's comprehensive understanding of organizational roles, relationships, and practices within an organization. Professional socialization, however, involves the acquisition of the culture, knowledge, skills, and dispositions necessary for an individual to integrate into a profession. This study, conducted using qualitative methods, aims to examine the organizational and professional socialization experiences of special education teachers. The study sample consists of 16 participants, with four teachers representing each branch of autism, intellectual disability, visual impairment, and hearing impairment. Data were collected through individual interviews and subjected to descriptive analysis. The findings indicate that special education teachers predominantly adopt a utilitarian approach, influenced by external factors. They appear to be

Geliş tarihi/Received: 10.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 12.02.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma II. TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Ü., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, mehmetmazlum7@gmail.com, 0000-0002-2081-6897

² Öğretmen, Ayhan Şahenk Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim, yusrabingol.1212@gmail.com, 0009-0000-5936-5256

Atıf için/To cite: Mazlum, M., & Tunçdede, Y. (2025). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Yaşantıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 97-120. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1417787>

significantly distant from a mindset that would integrate them with their profession in the long term, making it a part of their lives. Despite consulting their close circles, other institutions, and online resources before entering the profession, teachers strongly experience feelings of loneliness, anxiety, alienation, and helplessness in the early years of their careers. It is evident that teachers are left to their personal efforts to overcome these negative emotions. During the socialization process, teachers' expectations are directed more towards the schools where they work rather than towards the Ministry or individual initiatives. To ensure a successful socialization process for special education teachers, comprehensive practices focusing on the Ministry and the Higher Education Council, along with school-centered initiatives, particularly during the early years of their careers, should be prioritized.

Keywords: Organizational socialization, professional socialization, special education teacher.

Giriş

Bireylerin, meslekleriyle ve çalıştıkları örgütle kurduğu ilişkiyi anlamlandırmak adına sosyalleşme sürecinin anlaşılması gerekmektedir. Nitekim bireylerin, görev yaptıkları örgütün değer ve normları ile belirli ölçüde uyum içinde yaşamaları etkili bir sosyalleşme süreci ile mümkündür. İş hayatıyla ilgili olarak etkili bir sosyalleşme süreci, bireyin çalıştığı örgütle özdeşleşerek daha verimli ve uyumlu bir çalışma hayatı sürmesine olanak tanımaktadır. Birden çok bilim dalına (sosyal, kültürel, psikolojik, antropolojik vb.) konu olan karmaşık bir kavram olan sosyalleşme (Balcı, 2003: 1) bireyin, belirli bir sosyal grubun ya da toplumun var olan kurallarını ve yollarını öğrenmesi ya da bunları genel olarak benimsemesidir (Çalık, 2006). Bireylerin bir örgüte girişinden çıkışına kadar süren bir bütün olan sosyalleşme (Uğurlu vd. 2011), bir toplumun ya da grubun var olan kurallarının birey tarafından benimsemesi ve bunların kabul edilmesi sürecidir (Çalışkan, 2009).

Bir örgüt çalışanının sosyalleşmesi söz konusu olduğunda sosyalleşmenin temel olarak örgütsel ve mesleki sosyalleşme olmak üzere ikiye ayrılması mümkündür. Örgütsel sosyalleşme, bireylerin yeni işe ve o işin örgütsel rollerine adapte olduğu temel bir süreç olarak algılanabilir (Balcı, 2003: 8). Örgütsel sosyalleşme, var olan örgüte yeni katılan birinin kendisini kabul ettirebilmesi için örgüte ait ilişkileri ve uygulamaları çok yönlü kavradığı (Feldman, 1981), çalışanlar ve örgüt arasındaki bağı oluşturan etkileşim süreci olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2022). Örgütsel sosyalleşme kültürlenme ve bireyselleştirme olarak iki parçaya ayrılmıştır. Kültürlenmede bireyler içine girdikleri örgütün bilgi, beceri ve normlarını öğrenmeye çalışarak grubun üyesi olurken; bireyselleştirme, bireyin, üyesi olduğu grubun içindeki rolünü kendine ait kılmasıdır (Hartley, 1992).

Mesleki sosyalleşme ise toplumun fertlerine mesleğinin bir parçası olmayı ve bu mesleğe uyumunu sağlamak için ihtiyaç duyduğu beceri, bilgi ve eğilimleri öğretir (Hart, 1991; Akt. Balcı, 2003). Mesleki sosyalleşme, bireylerin çalıştıkları mesleklerinin kültürünü, aynı zaman da bu kültüre uygun becerilerin, tutum ve değerlerinin öğrenilmesidir (Page, 2004). Bireylerin çalıştıkları mesleklerle üye olma aşaması (Priest, 2000), içinde bulunduğu mesleğin değer ve normlarının bireye kazandırılma aşaması olarak ifade edilebilir (Abbott, 1988). Kartal (2007)'a göre öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri öğrenmesi örgüt-birey adaptasyonunun tabanını oluşturmaktadır ve başarıyı da beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri öğrenmesi süreci temelde üç aşamadan oluşmaktadır (Balcı, 2003): Bu araştırmaya da konu olan aşamalardan ilki umucu (anticipatory) sosyalleşmedir. Burada birey, gelecekte üyesi olmayı beklediği bir grubun üyeleriyle etkileşim kurmakta, onlar gibi davranmaktadır. Öğretmenlik mesleği ele alınacak olursa, lisans düzeyinde

eğitim alan bir öğrencinin meslek öncesi sosyalleşme deneyimleri bu açıdan değerlendirilebilir. Sosyalleşmenin ikinci ve en çarpıcı aşaması gerçeklik şokudur. Yeni bir mesleğe ya da örgüte girildiğinde karşılaşılan sürprizler ve hayal kırıklıkları meydana gelebilir. Temelde beklentiler ile gerçekler örtüşmeyebilir. Çoğu çalışan bu aşamada büyük bir hayal kırıklığı yaşamaktadır. Sosyalleşmenin üçüncü aşaması olan rol oluşturmada (başkalaşım) ise birey-örgüt uyumu konusunda mutabakat sağlanmış; birey ve örgüt birbirini karşılıklı kabul etmiştir. Sosyalleşmenin kendisini oluşturan aşamalı yapısı da dikkate alınarak, bu araştırmaya konu olan özel eğitim öğretmenleri açısından ele alınması anlamlı olacaktır.

Özel Eğitim Okulları ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyalleşmesi

Özel eğitim, standart öğrenci özelliklerinden farklılıklar gösteren öğrencilere verilen, her çocuğa özel olarak planlanmış ve onların bağımsız yaşama ihtimalini en üst düzeye yükseltmeyi amaçlayan eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcalı-İftar, 1998). Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere büyük ölçüde özel eğitim kurumlarında hizmet verilmektedir. Genel olarak özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, geleneksel olarak eğitim faaliyeti veren diğer kurumlardan farklı örgütsel ve mesleki zorluklarla yüz yüze geldikleri varsayılmaktadır.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler öğrencilerin düzeylerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlamaktadır. Öğretmenler, gerekli durumlarda öğrencilere öz-bakım ve bağımsız yaşam becerilerinde yardımcı olmakta aynı zamanda davranışsal problemlerin azaltılmasında aktif rol almaktadır. Çalışkan (2009)’a göre çocuklarından yüksek beklentileri olan ve sürekli olumlu bilgiler almak isteyen ailelerin öğretmenler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin “mesleklerini devam ettirirken baş etmek durumunda kaldıkları zorluk dereceleri” onları riskli gruba koymaktadır (Dinç, 2018). Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda desteklenmelidir. Ayrıca bu öğretmenlerin; okula, ailenin beklentilerine, öğrencilere ve yoğun iş yüküne sahip mesleklerine uyum sıkıntıları yaşamamaları için mesleki ve örgütsel sosyalleşme süreçlerinin anlaşılması önem taşımaktadır. Özel eğitim öğretmenleri için sosyalleşmenin, öğretmenin mesleğine dair normları ve değerleri benimsemesi ve bu sayede mesleğinin bir üyesi olma sürecini kapsadığı ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde sosyalleşmenin genellikle öğretmenler üzerinde (Argon, 2011; Çalışkan, 2019; Dinç, 2018; Durgut ve Kartal, 2021; Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016; Yıldız, 2012) çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yöneticiler ile de (Çağlar, 2022; Demirkart, 2015; Kartal, 2005; Uğurlu vd., 2011) yapılan çalışmalar mevcuttur. Bunların dışında konunun öğrenci (Yaung, 2008), eğitim sistemi (Memduhoğlu, 2008), örgütsel sosyalleşme stratejileri (Maanen, 1978) ve çoklu sosyalleşme (Feldman, 1981) gibi konular açısından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca konunun daha çok nicel araştırmalar ile ele alındığı (Argon, 2011; Çalışkan, 2009; Dinç, 2018; Kartal, 2005; Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016; Yıldız, 2012) nitel araştırmaların ise görece kısıtlı olduğu (Çağlar, 2022; Durgut ve Kartal, 2021; Uğurlu vd., 2011) görülmektedir. Ayrıca yurt dışı literatürde yapılan çalışmaların da genellikle derleme (Chao, 2012; Feldman, 1981; Hartley, 1992; Maanen, 1978; Page, 2004 ve Schein, 1988) niteliğinde olduğu görülmektedir. Oysa bir öğretmenin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantılarının ortaya koyulması adına derinlemesine bilginin elde edildiği nitel bir yaklaşım daha isabetli olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme süreçlerine ilişkin çalışmaların nicel yöntemlerle sınırlı kalması ve bu süreçteki örgüt kültürü,

aile-öğretmen etkileşimi gibi dinamiklerin nitel perspektifle derinlemesine analiz edilmemesi, alanda bir boşluk yaratmaktadır.

Sözü edilen çok sayıdaki çalışmaya rağmen konunun özel eğitim açısından incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya (Çalışkan, 2009; Young, 2008) rastlanmıştır. Young (2008) özel eğitim öğretmen adaylarının devlet okullarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için kaynaştırma teorilerine inanmaları ve bunun bağlamında sosyalleşmenin zorunluluğunu ifade eden bir çalışma yapmıştır. Çalışkan (2009) ise çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Yazar, yöneticilerin liderlik tarzları ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin özel eğitim dışındaki alanlarda yoğunlaşması, özel eğitim gibi yüksek duygusal yük ve özgün gereksinimler barındıran bir alanda çalışan öğretmenlerin sosyalleşme deneyimlerinin yeterince incelenmemiş olması, bu araştırmanın bir diğer gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) özel gereksinimli bireyler; “zihinsel, işitme, görme, ortopedik, birden fazla alanda, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik, dil konuşma, özel öğrenme, duygusal uyum, sosyal uyum güçlüğü, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, süregen hastalık ve üstün veya özel yetenek” olmak üzere 14 gruba ayrılmıştır. Bu çalışmada ise bu engel grupları arasından görme, işitme, zihinsel ve otizm konu edilmiştir. Çalışma, sosyalleşmeyi özel eğitim öğretmenleri açısından hem örgütsel hem de mesleki açıdan ortaya koyması yönüyle özgün değer taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme yaşantıları nasıldır?
- b) Öğretmenlerin mesleki sosyalleşme yaşantıları nasıldır?
- c) Öğretmenlerin daha anlamlı bir sosyalleşme yaşamaları nasıl sağlanabilir?

Yöntem

Nitel özellikteki bu çalışma bir durum çalışmasıdır (case study). En yaygın nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması; bir ya da birden fazla durumun karmaşıklığının, biricikliğinin ya da bağlantılı olduğu sosyal bağlamla olan ilişkisinin düzenli olarak araştırılmasıdır. Durum çalışmasında bir olayın ya da durumun yoğun şekilde çalışılması söz konusudur (Glesne, 2011). Buna göre araştırmada bir durum olarak, farklı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme deneyimleri derinlemesine bir bakışla incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili merkez ilçesindeki özel eğitim okullarındaki farklı branşlarda görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Cinsiyet	Branş	Kademe	Mesleki Kıdem (yıl)	Öğrenim Durumu
k1	Kadın	Otizm	İlkokul	3	Lisans

k2	Erkek	Zihin	Lise	3	Yüksek Lisans
k3	Kadın	Görme	İlkokul	7	Lisans
k4	Kadın	Otizm	Lise	2	Lisans
k5	Erkek	Zihin	Ortaokul	3	Lisans
k6	Erkek	Zihin	Ortaokul	10	Lisans
k7	Kadın	Otizm	Lise	12	Lisans
k8	Kadın	İşitme	İlkokul	2	Lisans
k9	Kadın	Zihin	Lise	18	Lisans
k10	Erkek	İşitme	İlkokul	1	Lisans
k11	Erkek	İşitme	Lise	25	Lisans
k12	Kadın	Görme	İlkokul	2	Lisans
k13	Kadın	Görme	Ortaokul	4	Yüksek Lisans
k14	Kadın	Otizm	İlkokul	3	Yüksek Lisans
k15	Erkek	Görme	Ortaokul	8	Lisans
k16	Kadın	İşitme	Lise	2	Yüksek Lisans

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin işitme, görme, zihin ve otizm branşlarına eşit oranda (4'er kişi) dağıldığı görülmektedir. Bu, nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamanın bir yolu olan maksimum çeşitlilik örneklemeye (Miles ve Huberman, 1994, 279) uygun olarak tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla (12 katılımcı) lisans mezunu olmaları, lisansüstü mezunu olan katılımcıların görece sınırlı sayıda olması (4 katılımcı) dikkat çekicidir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış nitelikteki “Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Görüşme Formu” yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin büyük kısmı, keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması için sorularla veya bir konuyla yönlendirilir (Merriam, 2013: 88). Bu çalışmada da sosyalleşmenin tüm aşamalarıyla (ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, başkalaşım) ortaya koyulması adına kapsayıcı nitelikteki sorular yöneltilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken belirlenen soruların geçerliliğini tespit etmek adına bir öğretmen ve alan uzmanı iki akademisyenden görüş alınmış, bazı sorularda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara, net olmayan ve anlaşılmayan durumlarla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler deşifre edilerek analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Bu sırada her bir öğretmen; “k” harfi ile kodlanmasının yanı sıra birer sıra numarası da eklenerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmada yapılan bireysel görüşmelerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Glesne (2011)’ye göre de durum çalışmalarının veri analizi aşamasında betimsel ve bütüncül bir bakış ortaya koyulması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin meslek ve okul seçiminin nedenleri ile örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin aşamalarının (ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, başkalaşım) yanı sıra etkili bir sosyalleşme için yapılması gerekenler, betimsel analizin çerçevesini oluşturmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına (Lincoln ve Guba, 1990) çalışma ortamında öğretmenlik yapan araştırmacı, ortamın bir parçası olarak araştırmada bulunmuştur. İç güvenilirliğin sağlanması için veri analizi sürecine eğitim yönetimi alanında bir dış uzman dâhil edilerek kabul edilme oranı teyit edilmiştir. Ayrıca betimsel analizde elde edilen her bir temanın ardından katılımcı görüşlerinden bazıları, doğrudan alıntılanmıştır. Dış güvenilirliğin sağlanması adına katılımcıların kişisel özellikleri detaylı biçimde paylaşılmış, veri toplama ve analiz süreci tüm aşamalarıyla ve detaylı şekilde paylaşılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Shenton, 2004). Bu araştırmada iç geçerliğin sağlandığına işaret eden durumlar; araştırma sonuçlarının anlamlı bir bütün ortaya koyması, doküman analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulguların kuramsal çerçeve ile uyumlu olmasıdır. Dış geçerliği artırmaya yönelik olarak ise; çalışma grubu farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulmuş (maksimum çeşitlilik) ve sonuçların okuyucu deneyimleriyle ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 279).

Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın bulguları; katılımcılardan elde edilen verilerin içerik analizi sonrasında elde edilen dört temel kategoride toplanarak alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitimi ve Görev Yaptıkları Okulu Tercih Etme Nedeni

Bu başlık altında öğretmenlerin özel eğitimi ve görev yaptıkları okulu tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikli olarak öğretmenlerin özel eğitimi tercih etme nedenlerini gösteren kod ve temalar Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Katılımcıların Özel Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Arkadaşının rehabilitasyon merkezinde çalışan annesinin etkisi (k1) - Engelli bir çocuğun hayatından etkilenme (k3) - Engelli akrabası bulunması (işitme, zihinsel ve down sendromlu (k4,k7,k10,k11) - Farklı kişilerin (ablasının arkadaşı) yönlendirmesi (k14)	Çevresel/dışsal nedenler (7)
- Farklı bölümde zor atanma (Türkçe) (k2,k4) - Atamanın/ihtiyacın daha fazla olması (k4,k5,k6,k10,k15,k16) - Kolay iş bulabilme/ işsizlik korkusu (k12,k13,k14)	Atama kolaylığı (11)
- Alana inanma/ilgi duyma (k8,k12) - İhtiyacı olanlara yardım etmek/duygusal (k2,k4,k6,k11,k15) - Öğretmenlik mesleğinin cazip gelmesi (k11)	İçsel motivasyon (8)
- Şehir tercihi (Ankara’da okuma isteği) (k9) - Maaşının geçinebilecek seviyede olması (k5) - O dönemde öğretmen/meslek liselerine ek puan verilmesi (k7,k14) - Alınan yüksek puanın bu yönde değerlendirilmesi (k2,k5,k6) - Lise döneminde istenilen puanın alınmaması (k13)	Faydacılık/özel nedenler (8)

Tablo 2’ye göre katılımcılar özel eğitimi tercih etmelerinde etkili olan en önemli faktörün atama kolaylığı olduğunu dile getirmektedir. Katılımcıların bu yöndeki düşüncelerini, genellikle atamanın/ihtiyacın daha fazla olması açısından ele aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda

katılımcılar özel eğitimi; içsel bir motivasyon geliştirerek, faydacı bir anlayışla ya da özel nedenlerle ve çevresel/dışsal faktörlerin etkisiyle tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleğini seçmesinde içsel motivasyon açısından en çok, ihtiyacı olanlara yardım etme duygusunun ağır bastığı görülürken; çevresel nedenler arasında ise en çok, engelli bir akrabasının bulunması ağır basmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okulu tercih etme nedenleri ise Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulu Tercih Etme Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Okulun konumu-ulaşımı ve eve yakınlığı (k5) - Okulun bulunduğu şehir ve imkânları (k4,k5,k6,k13,k14,k16) - Okulda norm fazlası olmamak (k3)	Fiziksel şartlar ve olanaklar (8)
- Okulun memleketine olan yakınlığı (k9,k11,k16) - Çift olarak şehre yerleşme durumu (k14)	Aile faktörü (4)

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcılar, en çok da okulun bulunduğu şehrin imkânlarına atıfta bulunarak, görev yaptıkları okulu tercih etmeye yönelmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya konu edilen özel eğitim öğretmenlerinin okul seçimlerinde fiziksel şartların ve imkânların temel belirleyici olduğu görülmüştür. Yine memleketine yakın olma ve aile bütünlüğünü koruma gibi ailevi faktörler öğretmenlerin okul tercihlerinde etkilidir. Özel eğitimi ve görev yapılan okulu tercih etme nedenlerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k6: “Yani benim biraz spesifik oldu tercihlerden hemen iki gün sonra göreve başladık. O yüzden sadece okuldan çok şehir araştırması yaptık. Yaşadığım şehirde olmadığı için hangi şehirde daha çok rahat ederim diye bir araştırma yaptım. Okul araştırma fırsatım olmadı direk gidip göreve başlamıştım.”

k9: “Evet, benim atanmamın yapıldığı dönem sadece iki okul açılmıştı. Bende o zamanlar aileme yakın olmak için memleketime en yakın ili tercih ettim.”

k3: “Özel eğitim öğretmeni olmadan şöyle bir araştırma yapmıştım. Arkadaşımdan arkadaşları vardı görme engelliler öğretmenliği okuyan onlardan bilgi almıştım alanla ilgili.”

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ön Sosyalleşme Yaşantıları

Bu başlık altında özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önceki sosyalleşme süreçleri araştırılmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Mesleğe ve Okula Yönelik Ön Sosyalleşme Yolları

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Veli anketleri ile bilgi alma (k6) - Çevreden bilgi alma (okuyanlardan, tanıdıklardan vb.) (k1,k2,k3,k5,k8,k9,k11,k13,k16) - Özel eğitim öğretmenlerini gözlemleme (k1)	Kişilerden bilgi toplama(11)

	• RAM'lerden (k7) • Rehabilitasyon merkezlerinden (k6,k7,k14) • Özel eğitim okullarından (k4) • Lisans stajlarından (k14)	Kurumlardan bizzat yararlanma (6)
	• Üniversiteye alım şartlarını inceleme (k1,k16) • Atanma yönetmeliğini inceleme (k1) • İnternet araştırması(forum siteleri vb) (k2,k4,k8,k10,k12,k15,k16) • Kitap araştırmaları (k15)	Kaynak araştırması (11)
	• İnternet araştırması (k2,k3,k4,k8,k10,k11,k12,k13,k15) • Okulları arayıp bilgi alma (k7,k10,k13) • Şehir/ okuldaki tanıklardan bilgi alma (k1,k3,k8)	Kişisel Çaba(15)
	• Atandığı okulda daha önce staj yapmış olma (k2)	Geçmiş Deneyimler (1)

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların mesleğe yönelik olarak kişilerden, kurumlardan bilgi topladıkları ve kaynak araştırması yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bilgi toplarken en çok çevresinde okuyanlardan veya tanıdıklardan bilgi aldığı; kaynak araştırması için ise daha çok internet araştırmaları yaptığı saptanmıştır. Bu durum katılımcıların araştırmalarında ulaşılabilirliği kolay yolları yoğunlukla tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin, görev yatakları okula yönelik ön sosyalleşme yolları incelendiğinde ise büyük ölçüde kişisel çabalarıyla ve nadiren geçmiş deneyimlerini işe koşarak bu süreci yönettikleri görülmektedir. İnternet araştırmalarının, mesleğe yönelik bilgi toplama açısından yoğun şekilde tercih edilmesinin yanı sıra, öğretmenler tarafından görev yapacakları okulla ilgili bilgi toplamalarında da yine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Gerçeklik Şoku Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra, ilk zamanlardaki yaşantıları araştırılmıştır. Söz konusu bulgular; hissedilen duygular (Tablo 5), beklentilerin karşılanma düzeyleri (Tablo 6) ve şoku aşmak için yapılanlar (Tablo 7) olmak üzere üç başlıkta paylaşılmıştır.

Gerçeklik şoku aşamasında öğretmenlerin hissettikleri duygular ile ilgili katılımcı görüşleri olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Elde edilen kod ve temalar ile Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların Mesleğin İlk Günlerinde Hissettikleri Duygular

	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Olumlu (4)	• Tanıdıkla aynı okulda olma rahatlığı (k1,k2,k3) • Okulda hemşerilerin olması rahatlığı (k8)	Okul çevresine yönelik (4)
Olumsuz (26)	• Yabancılaşma(k2,k3,k7,k16) • Adaptasyon sıkıntısı(k4) • Yalnızlık (k4,k5,k6,k7,k13,k14,k16)	Okul çevresine yönelik (19)

- İçerik kapanma(k13)
 - Kaygı-korku-tedirginlik(k8,k11,k14,k16)
 - Okula- şehre ait hissetmeme(k9,k16)
 - Yabancı hissetme/ aidiyette tereddüt(k7,k10)
 - Yetersizlik hissetme(k12)
 - Ne yapacağını bilememezlik / çaresizlik (k6,k10,k11)
 - Öğrenci yetersizliklerine aşırı duygusal yaklaşım (k14)
- Mesleğine yönelik (7)**

Tablo 5’te katılımcıların mesleğin ilk zamanlarındaki olumlu duygulara oranla çok daha fazla olumsuz duygular hissettikleri; bu olumsuz duyguların da büyük ölçüde okul çevresine yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte olumlu duyguların tamamının görev yapılan okula yönelik hissedildiği belirlenmiştir. Katılımcıların okuldaki ilk zamanlarında okul çevresine yönelik hissettikleri olumsuz duygulara bakıldığında daha çok yalnızlık, kaygı/korku/tedirginlik ve yabancılık gibi hislerin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Konuyla ilgili bir katılımcı şu şekilde görüşlerini paylaşmıştır:

k3: “Zaten atanmadan önce orda yakın bir arkadaşım vardı. Bu yüzden benim oryantasyonum, uyum sürecim biraz daha kısa olmuş olabilir. Ama yine de tabii ki bir şehir değişikliği yaşadım, farklı bir ortama girdim, birden tanımadığım birçok insanla karşılaştım. Mutlaka kendimi yabancı hissettiğim anlar oldu.”

Bununla birlikte katılımcılar mesleğe yönelik olumsuz duygular hissettikleri; bu olumsuz duygular arasında da ne yapacağını bilememe/ acemilik hissinin daha fazla yaşandığı görülmüştür. Konuyla ilgili bir katılımcı şu şekilde görüşlerini paylaşmıştır:

k11: “Müthiş bir şekilde yoğun duygular vardı. Sınıfın kapısını ilk açtığımda elime tebeşiri aldım karşımda öğrenciler Ne yapacağımı bilemedim müthiş bir kaygı, korku ve ne yapacağımı bilememezlik vardı. Aynı zamanda okula yeni gelmişsin deneyimli öğretmenlerin yanında sen ne yapacağınızı bilmiyorsunuz, neyi nasıl öğreteceğinizi bilemiyorsunuz kestiremiyorsunuz.”

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra beklentilerinin karşılanma düzeyleri incelenerek katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Beklentilerin Karşılanmama Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
• İletişim sorunları (hassasiyetler, yanlış üslup vb.) (k1,k7,k14) • Korumacılık, tehditkâr dil, ön yargı, güvensizlik, yetersiz görme vb.(k1,k9) • Engel grupları hakkında bilgisizlik (k10) • Ailelerin çocukları her durumda okula yollaması (hastalık vb.)(k4) • Çocuğun engelini kabullenmeme (k11) • Gerçekçi olmayan veli beklentileri (tuvalet götürme, üst değişme) (k4,k5)	Velilere İlişkin Nedenler (10)
• Yardımların çocuğa harcanmaması/ ihtiyaçların giderilmemesi (k14,k16)	Ekonomi (4)

• Ekonomik yetersizlik (k10,k11)	
• Okulların fiziksel koşulları (k3,k6,k9,k11,k13)	Okul Ortamı (15)
• Materyal eksikliği (k1,k2,k4,k5,k6,k11,k13,k14)	
• Okuldaki sosyal ortam ve arkadaşlık ilişkileri (k12)	
• Rehabilitasyon merkezinin oluşturduğu yanlış algılar (k4,k5)	Algısal Yanılgılar (3)
• Toplumun, öğretmeni iyileştiren bir sihirbaz olarak görmesi (k6)	
• Öğretmenin, öğrenci ile iletişim kurmada zorlanması (k8,k9)	Beklentilerin Ötesinde Zor Olması (8)
• Öğrencilerin öz bakım (tuvalet gibi) ihtiyaçlarının karşılanması (k4)	
• Teori ve uygulamanın farklı oluşu (k11,k16)	
• İş yükünden fazlasını yapma (k14)	
• Beklenen öğrenci profilinden daha ağır öğrenci ile karşılaşma (k2,k5)	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, en çok okuldaki materyal eksikliği ve fiziksel koşullarının yetersiz olması gibi okuldan kaynaklanan sorunlar nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, beklentilerin karşılanmamasının en önemli nedenleri arasında velilere ilişkin nedenler ve mesleğin beklentinin çok ötesinde zor olması gibi nedenler ağır basmaktadır. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmamasında ekonomik nedenler ve algısal yanılgılar ise görece az etkilidir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k13: “Okulun fiziksel koşulları beklediğim gibi değildi. Malzeme eksiklikleri mevcuttu. Görme biraz daha malzeme odaklı bir alan. Bugün total biri için baston. Küp taş brail alfabesi için malzeme olmazsa öğretim yapmak güçleşir.”

k1: “Velilerin öğretmenlere karşı yaklaşımı, öğretmenlerle iletişimi maalesef çok yanlış. Çocuklarına karşı aşırı korumacılık öğretmenlere karşıda ön yargı var. Genelde öğretmenlere çok güvenmiyorlar. Sanki kendileri bu konuda daha çok deneyimliymiş gibi akıl vermeye çalışıyorlar bence yanlış.”

k14: “Veli açısından ise diğer alanlara nazaran otizm ile çalışmak daha zordur. Öğrencilerin davranış problemleri ve konuşmama gibi sorunları daha sık yaşanmamaktadır. Bu yüzden velilerin psikolojik açısından iyi ruh halinde olmadıkları için sorun çıkarmaya daha yatkın olmamaktadır. Son zamanlarda öğretmenin prestij kaybetmesi de velilerin var olan saygı çerçevesini yıkmaya iten sebeplerden biri haline gelmiştir.”

Özel eğitim öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları şoku atlatmak ve hissettikleri duyguları aşmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılar görüşleri; bireysel odaklı girişimler ve kurum odaklı girişimler olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.*Gerçeklik Şokunu Aşmak Adına Yapılanlar*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Alt Tema (f)
Bireysel (51)	• Materyal hazırlama (k1,k3,k9,k11,k12,k13,k14) • Sınıftaki eksiklikleri temin etme (teknolojik alet, materyal, malzeme vb.) (k2,k4,k5,k6,k9,k11,k14) • Kuruluşlardan ve vakıflardan yardım temin etme (k11)	Malzeme temini (15)
	• Etkinlikler tasarlama (k1,k16) • Sınıf ortamını öğrencinin ilgi-ihtiyaç ve yetersizliğine uygun düzenleme (k5,k6,k8,k9,k11,k13,k15) • Ders içi etkinliklerle sınıfın süslenmesi (k14)	Ortam ve içerik düzenlemesi (10)
	• Öğrenci ile ilgili bilgileri diğerleri ile paylaşma (k2) • Bölüm hakkında çevrede bilinç oluşturma/bilgi verme (k7) • Yönetimi, sınıftaki eksiklikler hakkında bilgilendirme (k13)	Çevreyi bilgilendirme (3)
	• Eski öğretmenleri gözlemleyip bilgi eksikliğini giderme (k12) • Eski öğretmenlerin sınıf düzenlerini uyarılama (k5,k9,k14)	Deneyimlerden yararlanma (4)
	• Öğretmenlerle tanışma/iletişim kurma (k1,k3,k4,k6,k8,k10,k13,k14,k15,k16) • Şehrin yerlileri ile irtibata geçmek (k9) • Çalışanlarla dışarda vakit geçirme (sosyal etkinlik, halı saha vb.) (k2,k3,k4,k5,k12,k16) • Tanıdıkla/hemşeri ile vakit geçirme (k8,k14)	Sosyal ağ kurma (19)
	• Okul işleyiş ve yapısının yönetimde anlatılması (k10) • Öğretmen deneyim paylaşma toplantıları (k11)	Okul (2)
	• Genel seminerler (k2,k4,k6,k7,k11,k13,k14,k16) • Şehir oryantasyonu yapıldı (k15)	MEB (9)
Kurumsal (11)		

Tablo 7’ da bireysel odaklı girişimler teması incelendiğinde en çok sosyal ağ kurma yönünde girişimleri olduğu saptanmıştır. Bu alt tema incelendiğinde katılımcıların yeni katıldıkları ortamdaki uyum sorunlarını aşmak adına okuldaki diğer öğretmenlerle tanışıp iletişim kurmaya çalıştıklarını ve çalışanlarla dışarda vakit geçirmeye (sosyal etkinlik, halı saha vb.) önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k1: “Diğer öğretmenlerle tanıştım.”

k12: “Okul dışında görüşmek için arkadaşlara teklifte bulundum ve zamanla ortamlarına kaynaştım”

Katılımcılar, malzeme temini (f=15), ortam ve içerik düzenlemesi (f=10) alt temalarında ise malzeme temini hususunda kendilerinin materyaller hazırladıklarını (f=7) ve sınıftaki eksiklikleri başkalarından temin etme (f=7) hususunda çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciye harcanması gereken enerjinin materyal hazırlamak için kullanılması dikkat çekici bir bulgudur. Bunlara eşlik eden ortam ve içerik düzenlenmesinde ise sınıf ortamını öğrencinin ilgi-

ihtiyaç ve düzeyine uygun (f=7) şekilde yapılandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise deneyimlerden yararlanma (f=4) ve çevreyi bilgilendirme (f=3) alt temalarında en çok eski öğretmenlerin sınıf düzenlemelerini kendi sınıflarına uyarladıklarını (f=3) ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k6: “Sınıflar tamamı ile bize emanet ediliyor. Yani hiçbir materyal olmadan yetersiz bir şekilde teslim ediliyor. Bizde sınıflarımızı kendi öğrencilerimizin düzeylerine göre çeşitli uyarılardan arındırıyoruz. Uygun olan materyalleri sınıflarda temin etmeye çalışıyoruz. Ortamı öğrencinin dikkatini dağıtacak tüm uyarılardan arındırmaya çalışıyoruz.”

k1: “Okulda çok fazla malzeme olmadığı için ayakkabı kutusu, karton koli, kâğıt rulo gibi malzemelerden materyaller hazırladım, etkinlikler yaptım.”

Öğretmenlerin gerçeklik şokunu atlatabilmeleri adına çok büyük ölçüde bireysel girişimlerde bulundukları; MEB ve okul düzeyindeki kurumsal girişimlerin ise görece yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Okul odaklı girişimlerin yetersiz kalmasının, pandemi kaynaklı (k1,k2,k5,k13) olduğu düşünülebilir. Oysa okullar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kuruma uyumunu sağlamak için ön ayak olmalıdır. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k4: Benim kendi okulumda uygulanmadı. Ben böyle bir şeyle karşılaşmadım geldim geldiğim hafta sınıfın belirlendi Ben de gittim sınıfa derslere girmeye başladım. Müdür, Hocam bu sınıf senin partnerin bu derslere girmeye başlayabilirsin dedi. Herhangi bir aktivite yapılmadı okulun yapabileceği yemek gibi Fiziksel etkinlikler falan yapılabilir Ama böyle bir şey de hiç karşılaşmadık

k7: Okulun yönettiği hiçbir şey olmadı. Beni oraya ya da buraya adapte etmek için hiçbir şey yapılmadı. Bu sene uzmanlık sınavında bir bölüm okula yeni gelen öğretmenin oryantasyonu ile ilgiliydi. Resmîyeti böyle bir şey olsa da okula yeni gelen öğretmene herhangi oryantasyon çalışması yapıldığını söyleyemem.

k4: Yani oldu ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Genelde Seminerler oldu ama internet üzerinden pek bir faydasının olduğunu düşünmüyorum. Bazı seminerlere yüz yüze gittim. O da biraz verdik gitti desinler diye yapılmış seminerlerdi. Burada da herhangi bir şey görmedik.

k6: Hayır, bizi seminerlere tabi tutuyorlar ama tamamı ile içi kof seminerler. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiçbir katkısını görmedim. Yapılabilir mi? Tabii ki yapılabilir hizmet içi eğitimler daha sık hale getirilebilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı daha çok kolaylık sağlayabilir ulaşım konaklama gibi konularda kolaylıklar sağlarsa bu yöntem faydalı olabilir. Kongrelere de yönlendirmeler yaparsa hem ülkedeki bütün özel eğitim öğretmenlerin etkileşimi için hem de öğretmenin kalitesinin artırılması açısından çok faydalı olabilir.

k14: Seminerler düzenlendi. Ama çok da bir faydasının olduğunu düşünmüyorum. Seminerlerin şehre yeni gelen tüm öğretmenlerle kaynaşma odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda bu seminerler sırasında şehri tanıtma etkinlikleri de düzenlenmelidir

Öğretmenlerin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmelerine İlişkin Yapılması Gerekenler

Özel eğitim öğretmenliğine yeni başlayacak öğretmenlerinin okula ve mesleğe uyumları açısından bireysel, okul ve MEB bağlamında neler yapılabileceğine yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sosyalleşmeleri İçin Yapılabilecekler*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Alt Tema (f)
Bireysel (14)	• Meslekle ilgili seminerlere/kongrelere katılım (k1,k4,k14) • Kitap okuma/ makale inceleme/ literatür takibi (k4,k8,k9) • Yüksek lisans yapma (k13,k14) • Güncel bilgi takip yöntemleri geliştirme (k10) • Özel eğitim programlarına katılım (küçük adımlar vb.)(k14) • Deneyimli öğretmenlerden bilgi ve destek alma (k2,k3,k6,k11)	
MEB Odaklı (12)	• Seminerlerin içeriği genişletilmeli (kültürel etkinlikler vb.) (k3) • Kongrelere katılım için finansal destek sunulması (k5) • Öğretmenler ilk sene evrak işlerinden (BEP vb.) sorumlu tutulmamalı (k6,k7) • Öğretmenler resmi olarak ilk hafta derse girmemeli/sınıf gözlemi yapmalı (k5,k16) • Seminerlerin verimlilikleri gözden geçirilmeli (k10,k13) • Deneyim paylaşımı için web sitesi oluşturma (k3) • Alanla ilgili güncel bilgiler yılsonu brifingleri ile verilmeli (k15) • Lisans dönemindeki stajlar artırılmalı (k12) • Öğrenciye uygun materyallerin okullara verilmesi (k9)	
Sosyal Etkileşim (14)	• Tanışma-kaynaşma etkinlikleri düzenlemeli (öğretmenler arası, öğretmen-öğrenci, eski yeni buluşması vb.)(k1,k2,k7,k8,k9,k13,k14) • Sosyal etkinlikler (yemek etkinliği, şehir turu) (k2,k5,k6,k13) • Okul iklimine uyum için fırsatlar (okul ve sınıf gezisi, deneyim paylaşma günleri vb.) düzenlenmeli (k2,k10,k12)	
Bilgi Paylaşma (4)	• Tercih dönemi için okul web sitesini ve bilgileri güncellemeli (k10) • Şehir ve okul hakkında bilgilendirmeler yapmalı (k2) • Öğretmen, öğrenci ve veli bilgilendirme programları yapmalı (k15) • Öğrenci bilgilerini öğretmenlerle paylaşmalı (k16)	
Okul Odaklı (25)	• İlk günden derse başlama konusunda esnek yaklaşılmalı (k1,k7) • Korku- kaygı giderme üzerine çalışmalar yapılmalı (k11) • Kararlar ortak şekilde alınmalı (k4) • Deneyimli öğretmenle aynı sınıfa verme (k7,k11,k14,k16)	
		Diğer girişimler (7)

Tablo 8 incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler için okula ve mesleğe uyumu kapsamında en çok okul odaklı girişimlerin (f=25) yapılması gerektiği saptanmıştır. Okul odaklı girişimler kendi içinde sosyal etkileşim (f=14), bilgi paylaşma (f=4) ve diğer girişimler (f=7) olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalarda okulun sosyal etkileşim ve diğer girişimlerinin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Sosyal etkileşimi sağlamak için okulda tanışma/kaynaşma etkinliklerin (öğretmenler arası, öğretmen-öğrenci, eski yeni buluşması vb.) (f=7) yapılması gerektiği ve bunlarla beraber sosyal etkinliklerin (f=4) (yemek organizasyonu, şehir turu vb.) yapılması gerektiği katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Diğer girişimler alt teması altında ise yeni gelen öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerle aynı sınıfa verilmesi (f=4) gerektiğini savunan katılımcı sayısının azımsanmayacak düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda katılımcıların çoğunluğu okul yönetimlerinin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmediklerini ifade ettikleri saptanmaktadır.

Özel eğitim mesleğine yeni başlayan öğretmenler için okula ve mesleğe uyumları kapsamında bireysel odaklı (f=14) ve MEB odaklı (12) girişimlerin de yapılması gerektiği saptanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin bireysel olarak deneyimli öğretmenlerden bilgi ve destek alınmasını (k2, k3, k6, k11), meslekleriyle ilgili seminer/ kongrelere katılım göstermeleri ve kitap okuma/ literatür takibi vb. konularda girişimlerde bulunmalarını ifade etmişlerdir. MEB'in yaptığı girişimler incelendiğinde ise öğretmenlerin ilk sene evrak işlerinden (BEP vb.) sorumlu tutulmaması (k6, k7) ve ilk hafta derse girme zorunluluğundan çıkıp sınıf gözlemleri yapmasının (k5, k16) desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Burada dikkat çeken başlık ise seminerlerin verimlilik tartışmasının yapılması ve düzenlenmesi (f=2) olmuştur. Daha önce bu sorunun varlığı Tablo 6'da seminerlerin verimsiz geçtiği ve işlevini yerine getirmediği sorununa yönelik olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim öğretmenleri sosyalleşme açısından daha çok faydacı bir yaklaşımla ve dışsal faktörlerin etkisiyle harekete geçmektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmenleri; meslekle bütünleşecek ve mesleği hayatlarının bir parçası haline getirecek bir anlayıştan oldukça uzak görünmektedir. Özel eğitim öğretmenliğini içsel motivasyonla tercih eden öğretmenler bulunsa da özel eğitim alanı genel anlamda öğretmenler açısından öncelikli bir tercih değildir. Bu durum; MEB, çalışılan kurum ve çalışma ortamı gibi dışsal faktörlerin yanı sıra bu branşın doğası ile ilgili olarak yorumlanabilir. Stempien ve Loeb (2002)'e göre özel eğitim alanı, öğretmenliğin diğer branşlarına kıyasla, verilen mesleki emeğin toplumsal, ekonomik ve psikolojik karşılığının en az alındığı alanlardan biridir. Özel eğitim alanındaki bu "karşılıksız kalma" durumu öğretmenlerin okul tercihlerine de yansımış görünmektedir. Nitekim bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin okul tercihlerinde de okulun bulunduğu şehrin imkânları ile okulun memlekete olan yakınlığı gibi dışsal etkenler başat rol oynamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleği tercih etmelerinde kendileri için kolaylık taşıyan, menfaat sağlayan ya da çevre etkisiyle harekete geçiren nedenlerin belirleyici olması dikkat çekicidir. Öğretmenlik mesleğini seçmede; yardımlaşma, bu mesleğe ve görev yapılan alana ilgi duyma gibi içsel araçların, iş olanaklarını garanti altına alma gibi dışsal araçlara oranla çok daha az etkili olması düşündürücüdür. Literatürde konuyla ilgili farklı araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Zhang ve diğerleri (2014) özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilere empati ve ilgi duyma ile bu öğrencilerde fark yaratma arzusunun özel eğitim öğretmenliğini seçmek için bir neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine Fish ve Stephens (2010) özel eğitim ihtiyacı olanlara hizmet etme arzusunun, öğretmenleri özel eğitim alanında kariyer yapma yönünde etkileyen önemli bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin mesleklerine motive olurken sözü edilen içsel araçlara oranla dışsal araçları daha fazla kullandıkları (Ada vd., 2013; Afat ve Çiçek, 2019; Doğan, 2020; Scott vd., 2023) görülmektedir. Tortop ve diğerleri (2015) de genel olarak öğretmenlik mesleği seçiminde büyük çoğunluğun dışsal araçları ön planda tuttuğunu saptamışlardır. Oysa Çiftçi (2017)'nin de belirttiği gibi öğretmenlerin mesleklerinde uzun vadede çalışabilmeleri ve başarılı olabilmeleri adına içsel motivasyonu sağlayacak araçlar çok daha fazla önem arz etmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin daha çok dışsal araçlarla mesleğe motive olmasının temel nedenleri arasında; ekonomik istikrar arayışıyla öğretmenliğin garanti iş olarak algılanması, aile ve çevre mesleğe yüklediği statü (devlet memuru olma anlayışı) ve yüksek duygusal emek ve fiziksel zorluk

karşısında özel eğitim öğretmenlerinin dışsal ödülleri bir denge mekanizması olarak görmeleri sayılabilir.

Bu araştırmaya göre okulun bulunduğu şehir ve o şehrin imkânlarının öğretmenlik mesleğini özel eğitim öğretmenleri açısından daha cazip kıldığı görülmektedir. Hanushek ve Rivkin (2010) de çalışmalarında genel olarak öğretmenlerin çalışacakları kurumları tercih ederken okulun bulunduğu bölgenin yaşam koşullarına ve gelişmişlik düzeyine dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dahası öğretmenlerin çalıştıkları şehrin sosyal imkânlarının, öğretmen başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan çalışma (Ünal, 2019) dahi bulunmaktadır. Benzer bir anlayışla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslek öncesinde kendileri için pratik olan (internet araştırması) ve ulaşılabilirliği kolay olan (tanıdıklardan bilgi alma gibi) ön sosyalleşme yollarını tercih etmeleri anlaşılır bir durumdur. Önal ve Çetin (2014) eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi edinmek için çoğunlukla internet araştırması yaptığını ortaya koymuşlardır.

Özel eğitim öğretmenleri için meslek ve okul seçiminde, pratikte elde edilecek kazanımlar bir hayli önemlidir. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleğe yönelik olarak en yakınındaki kişi ve kurumlardan bilgi almaları ve internet araştırmalarına yönelmeleri de anlaşılır bir durumdur. Öğretmenlerin bu girişimlerini desteklemek adına özel eğitim kurumlarının ve Bakanlık ilgili web adreslerinin açık, anlaşılır ve güncel olması önem taşımaktadır. Asıl çarpıcı olan ise ön sosyalleşme aşamasında özel eğitim öğretmenliği lisans eğitiminin mesleğe hazırlayıcı yönünün bu araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri tarafından çok az vurgulanmış olmasıdır. Diğer pek çok branşta olduğu gibi bu alanda da lisans eğitiminin meslek öncesi sosyalleşmeyi zenginleştirecek şekilde ele alınması önemlidir.

Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olumsuz duyguları baskın şekilde okul çevresine yönelik olsa da mesleğe yönelik de olumsuz duygular içinde oldukları görülmektedir. Mesleğe yönelik olarak ne yapacağını bilememe ile karakterize edilen duygu halinin yaşanması genel anlamda arzu edilir bir durum değildir. Nitekim öğretmenler, öğrenci başarısını sağlamak ve mesleki verimliliklerini artırmak için mesleğe aidiyet duymalı ve öz yeterliliklerini sağlamalıdır. Öğretmenler ancak bu sayede meslekteki acemilik ve yetersizlik duygularını üzerinden atabileceklerdir. Farklı araştırmalar öz yeterlilik konusunda mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin yoğun kaygı duyduklarını (Woolfolk ve Hoy, 1990) ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini (Üstüner vd., 2009) ortaya koymaktadır. Goddard ve diğerlerine (2020) göre öğretmen öz yeterliliği, öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde de etkilidir. Bununla birlikte düşük öz yeterlilik algısının özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu düşürdüğü ve meslekten ayrılma kararlarına katkıda bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar (Stempien ve Loeb, 2002; Zhang vd., 2014) da bulunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuz duygular kendi başına düşünüldüğünde arzu edilmese de sosyalleşme süreci açısından oldukça doğal karşılanmalıdır. Nitekim kimi sosyalleşme yaklaşımlarına göre sosyalleşme sürecinin temel aktörü ve olayı; gerçeklik şoku aşaması, yani örgüte yeni gelenin öğrenmesi ve uyumudur (Ashforth, Sluss ve Saks, 2007; Bauer vd., 2007; Saks vd., 2007). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku aşamasında mesleğe ve okula yönelik duyguları doğal karşılanmalı; onları meslekten ve okuldan uzaklaştırıcı, olumsuzluklarla yüzleştirici ve yıkıcı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Sonuçta mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleğe ve okula yönelik olumlu algılarını ve öz yeterliliklerini geliştirecek önlemler alınmalı; ancak özellikle özel eğitim alanında ilk yılların, uyum sürecinin en sancılı aşaması olduğu (Balcı, 2003) unutulmamalıdır.

Bu çalışmaya göre öğretmenler mesleğe ve özellikle de okul çevresine yönelik yabancılık, yalnızlık, tedirginlik ve çaresizlik hissetmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri görevlerinin ilk yıllarındaki bu gerçeklik şokunu atlatmak adına çoğunlukla okuldaki diğer öğretmenlerle tanışıp iletişim kurma ve onlarla dışarda vakit geçirme (sosyal etkinlik, hali saha vb.) yoluyla sosyal ağlar kurmaktadır. Uyguralp Gizdem ve Kartal (2016) da hayal kırıklığına uğrayan öğretmenlerin üzerinde resmi olmayan (spontane) arkadaş gruplarının (meslektaşları vb.) hayal kırıklığını ortadan kaldırdığını; aynı zamanda öğretmenlerin içinde bulundukları şoktan çıkmalarına yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Çağlar (2022) bu süreçte tecrübeli öğretmenlerin bilgilerinden yararlanma gibi bireysel taktiklerin örgütsel yaşama ve mesleğe uyum açısından işlevsel olabileceğini belirtmiştir. Sonuçta öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duygular bir ölçüye kadar anlaşılır olsa da gerçeklik şokunu aşmak için büyük ölçüde kendi çabalarıyla baş başa bırakılmaları ve kurumsal girişimlerin bir hayli sınırlı olması kabul edilebilir değildir. Öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki ve örgütsel sosyalleşmelerinde “kervan yolda düzülür” anlayışından ziyade planlama düşüncesine bağlı, mesleki gelişimi teşvik edecek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin sosyalleşmesinde sosyal ağlar kurmaları, materyal temini sağlamaları ve bulundukları ortamda iz bırakmaları önemli araçlar olmakla birlikte kurumsal girişimler başat önemdedir.

Bu araştırmada, literatürdeki bulgularla (Sarı ve Gürbüz, 2021; Kılıç, 2020; Çetin, 2004) benzer şekilde, göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin materyal eksikliği ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklı olarak beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görülmektedir. Yine özel eğitim öğrencilerinin velilerine ilişkin bazı yakınmalar ve mesleğin tahmin edilenden daha zor olduğuna yönelik farkındalık kazanmaları, yeni gelen öğretmenlerin gerçeklik şokunu artıran unsurlar olarak tespit edilmiştir. Kılıç (2020) da özel eğitim öğretmenlerinin veli kaynaklı sorunlar yaşadığını; bu sorunların ise velinin fazla müdahale etmesi, fazla beklenti içinde olması, ekonomik ve psikolojik sorunların da veliye eşlik etmesi olduğunu saptamıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin, yetersizliğe sahip olan çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gerçekçi olmayan beklentiler içine girdikleri tespit edilmiştir (Himmetoğlu vd., 2022; Lai ve Vadeboncoeur, 2005). Oysa özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ailelerinin bu durumu gerçekçi şekilde ele almaları, sürece okul/öğretmen müdahalesi açısından bir hayli önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın en çarpıcı bulgularından birisi olarak, özel eğitim öğretmenliğinin, göreve başladıktan sonra öğretmenlerde çok büyük ölçekli gerçeklik şoku yaşatan branşlardan biri olduğu vurgulanmalıdır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler; en çok da genel okul ortamından ve velilerin beklenti ve tutumlarından kaynaklı olarak hayal kırıklığı yaşamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik olarak kendi beklentilerinin gerçekliği yansıtmaktan bu denli uzak olması ise, ön sosyalleşme yaşantılarının niteliği konusundaki şüpheleri desteklemektedir.

Bu çalışmada sosyalleşme sürecinde seminerlerin verimliliğine yönelik olarak olumsuz bulgular da rapor edilmiştir. Benzer şekilde Kahyaoğlu ve Karataş (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla seminerlerin yetersiz kaldığını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda çalışmanın katılımcıları seminerlerin mesleki ve bireysel yönde katkı sunmadıklarını bunun nedenlerinin ise zorunlu katılım, eğitimlerin uzman tarafından verilmemesi, program içeriklerinin dikkat çekici olmaması ve uygun fiziki ortamların oluşturulmaması olarak ifade etmişlerdir. Albez ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada ise yapılan mesleki çalışmaların verimli geçmediği, çalışanların mesleki gelişimlerine ve eğitim öğretim sürecinin ilerlemesine katkı sunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçta bu çalışmada ve

ilgili literatürde belirtildiği gibi seminerlerin sosyalleşme sürecinde ve mesleki gelişimde beklenen etkiyi ortaya koymadığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Özellikle uyum sağlayıcı seminerlerin yeniden yapılandırılması ve daha etkili hale getirilmesi önem arz etmektedir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler etkili sosyalleşmede, görev yaptıkları okullardan büyük bir beklenti içine girmektedirler. Fish ve Stephens (2010)'ın da belirttiği gibi okul desteği, özel eğitim öğretmenlerinin mesleği seçmelerinde ve sürdürmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Uyum sürecinde beklentilerin okula yoğunlaşması; bireysel ve MEB odaklı girişimlere ise görece daha az ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin, yaşamlarına dokunan daha somut girişimlerin arayışında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerçeklik şokunu sağlıklı şekilde atlatmaları adına okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Okul çatısı altında yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin gruba yeni dâhil olan üyeler için müspet çaba ortaya koyması gerekmektedir. Uğurlu ve diğerleri (2011) çalışmasında; okula yeni gelen öğretmenin, okula ve mesleki rollere uyum göstermesi adına yöneticilere ve diğer öğretmenlere sorumluluklar düştüğünü; ancak okul yönetimlerinin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Çanak ve Katıtaş (2016) çalışmasında mesleğin ilk yılındaki aday öğretmenlerin mesleğe alışmasında ve uyum sağlamasında tecrübeli öğretmenlerin ve okul idarecilerinin destek vermelerini beklediklerini; ancak bu beklentinin karşılıksız kaldığını ortaya koymuşlardır.

Yöneticilerin, yeni gelen öğretmenleri nasıl desteklediğini konu eden araştırmalarda ise mesleki tecrübe paylaşma, aidiyet duygusunu geliştirme, rehber öğretmen görevlendirilme gibi davranışların yöneticiler tarafından daha fazla benimsendiği görülmüştür (Durgut ve Kartal, 2021). Sözü edilen davranışların, bu çalışmadaki özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşme sürecinde okul odaklı beklentileri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin MEB'den; mesleğin ilk senesinde evrak işlerinden (BEP vb.) muaf tutulmayı ve ilk hafta derse girme zorunluluğundan kurtulup yalnızca sınıf gözlemi yapma talepleri dikkate alınmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşme sürecinde okul yönetiminden ve MEB'den bekledikleri desteklerin dikkate alınması önemlidir.

Sonuçta öğretmenlerin meslek öncesi sosyalleşmelerini desteklemek adına Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu odaklı girişimlerin; mesleğin ilk yıllarında ise okul odaklı girişimlerin daha isabetli olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler bireysel olarak mesleki seminerlere katılarak alanyazını takip etme ve uzmanlık eğitimine katılma ve bu alanda deneyimli sosyal çevreleriyle daha fazla vakit geçirerek sosyalleşme sürecini kendileri açısından çok daha anlamlı hale getirebilecekleri görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve onların mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular geliştirmelerine ve mesleklerinde daha uzun süreli ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Okul yönetimlerinin kaynaştırıcı ve bilgilendirici olmalarının yanı sıra esnek tutum sergileyerek sosyalleşme sürecini ele alması önerilmektedir. Öğretmenlerin sosyalleşme sürecini desteklemek adına MEB tarafından; öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik beklentilerinin gerçekleşmesini kolaylaştırıcı girişimlerin yanı sıra düzenlenen seminerlerin, okulların fiziksel donanımının ve bürokratik engel teşkil edebilecek yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi gereklidir. Seminerlerin içerikleri daha ilgi çekici hale getirilmeli ve alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında içsel motivasyonu artırıcı

içerikler ve uygulamalar eklenmelidir. Özel eğitim branşına yönelik gerçekçi beklentiler geliştirilmesine yol açacak öğretmenlik uygulaması, okul gezisi ve alanında uzman konukların daveti gibi uygulamaların yer almasına ve zenginleştirilmesine yönelik girişimler yapılabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için formal mentorluk programları yaygınlaştırılabilir; rehber öğretmenler belirlenerek destekleyici sosyal ağlar oluşturulabilir. Ayrıca mesleğin ilk yıllarındaki baskının azaltılması ve uyum sürecinin en kritik aşaması olan gerçeklik şokunun sağlıklı şekilde atlatılması adına özel eğitim öğretmenlerinin evrak işlerinden muaf tutulması ve mesleğin başlarında yalnızca sınıf gözlemi yapma imkânı sağlanması yerinde olacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 24/03/23 tarihli 2023/07-10 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Abbott, A. A. (1988). Professional choices: values at work. National Association of Social Workers.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., et al. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.
- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), 97-127.
- Albez, C., Yıldırım, İ., & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies, 15(2), 611-634.
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Education Sciences, 6(1), 197-207.
- Ashforth, B., Sluss, D., & Saks, A. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. Journal of Vocational Behavior, 70, 447-462. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.02.001>
- Balcı, A. (2003). Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. Journal of Applied Psychology, 92(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). Araştırma yöntemleri: Metodoloji, araştırma ve istatistik (3. baskı). Anı Yayıncılık.

- Çağlar, A. (2022). Yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2319-2348.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalışkan, İ. G. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Çanak, M., & Katıtaş, S. (2016). Aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 111-130.
- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073
- Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkart, M. (2015). İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dinç, A. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Durgut, S., & Kartal, S. (2021). Yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 28-50. <https://doi.org/10.29065/usakead.909917>
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special Education: A Career of Choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400-407. <https://doi.org/10.1177/0741932509355961>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Hiçbir çocuk geride kalmasın yasası kapsamında öğretmenlerin kalitesi ve dağılımı. *Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 24(3), 133-150.
- Hartley, K. C. (1992). Sembolik etkileşimcilik yoluyla sosyalleşme ve kültür teorisi: Bir iletişim perspektifi.
- Himmetoğlu, B., Şıkhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde okul müdürlerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618.

- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Kartal, S. (2007). Eğitimde örgütsel sosyalleşme. Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M. H. (2020). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar: Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği.
- Kırcalı-İftar, G. (1998). Özel eğitim: Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları.
- Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2013). The Discourse of Parent Involvement in Special Education: A Critical Analysis Linking Policy Documents to the Experiences of Mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897. <https://doi.org/10.1177/0895904812440501>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MEB (2006). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Organizational socialization and the process of organizational socialization in Turkish education system. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). Sage Publications.
- Önal, N., & Çetin, O. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Page, G. (2004, January). Professional socialization of valuation students: What the literature says. In *Proceedings 10th Pacific Rim Real Estate Society Conference*.
- Priest, T. E. D. (2000). Professional and organizational socialization and the role of the school psychologist (Yayınlanmamış doktora tezi). St. John's University, School of Education and Human Services Division of Administrative and Instructional Leadership, New York.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.12.004>
- Sarı, H., & Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 77-98.
- Schein, E. H. (1988). Organizational socialization and the profession of management. *MIT Sloan Management Review*, 30(1), 53.

- Scott, L., Powell, C., Bruno, L., Cormier, C., Hall, K., Brendli, K., & Taylor, J. (2023). The other fifty percent: Expressions from special education teachers about why they persist in the profession. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2023.16.1.02>
- Sezgin Nartgün, Ş., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerine etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1).
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E., & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli birey kavramına ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 307-322.
- Uğurlu, Z., Kırıl, E., & Aksoy, İ. G. (2011, April). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ss. 706-719). Siyasal Kitabevi.
- Uyguralp Gizdem, Ö., & Kartal, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1359-1370.
- Ünal, F. S. (2019). Öğretmenlerin okul seçme nedenleri üzerine fenomenolojik bir araştırma (Yayınlanmamış doktora tezi).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Van Maanen, J. (1978). İnsanları işleme: Örgütsel sosyalleşme stratejileri. *Örgüt Dinamikleri*, 7(1), 19-36.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Young, K. (2008). An Alternative Model Of Special Education Teacher Education Socialization. *Teaching And Teacher Education*, 24(4), 901-914.
- Zhang, D., Wang, Q., Losinski, M., & Katsiyannis, A. (2014). An examination of preservice teachers' intentions to pursue careers in special education. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 156-171. <https://doi.org/10.1177/0022487113510743>.

Extended Summary

Introduction

Understanding the socialization process is crucial to comprehending how individuals connect with their professions and organizations. Effective socialization harmonizes individuals with organizational values and norms, fostering productive work environments. Balcı (2003) describes socialization as a multifaceted concept involving social, cultural, psychological, and anthropological dimensions. Çalık (2006) defines socialization as the process where individuals learn or adopt the existing rules and norms of a particular social group or society. Uğurlu et al. (2011) see socialization as a continuous process from entry to exit within an organization, where individuals internalize and accept societal or group norms. Organizational socialization involves adapting to new jobs and roles within an organization, encompassing relationships and practices that integrate new members (Feldman, 1981). It is crucial for establishing bonds between employees and the organization (Çağlar, 2021) and involves learning organizational knowledge, skills, and norms (Hartley, 1992). Professional socialization teaches the necessary skills, knowledge, and attitudes to be part of a profession (Hart, 1991; Page, 2004), including learning the culture and values of the profession (Priest, 2000).

Special education, which provides individualized education plans (IEPs) for students with unique needs, presents distinct organizational and professional realities for teachers. These teachers face challenges such as high parental expectations and managing diverse student needs, making them a high-risk group (Dinç, 2018). Understanding the socialization processes is essential to prevent adjustment difficulties for special education teachers.

Despite numerous studies on socialization, limited focus exists on special education (Çalışkan, 2009; Young, 2008). Young (2008) emphasized the need for socialization in special education teacher candidates' belief in inclusion theories. Çalışkan (2009) examined how organizational socialization among special education teachers varies with their principals' leadership styles, finding significant differences. This study explores socialization in both organizational and professional contexts for special education teachers, aiming to reveal their experiences. The research addresses the following questions:

- a) What are the organizational socialization experiences of teachers?
- b) What are the professional socialization experiences of teachers?
- c) How can more effective socialization for teachers be achieved?

Method

Conducted using qualitative methods, this study examines the organizational and professional socialization experiences of special education teachers. The study group consists of 16 participants, with four teachers from each branch of autism, intellectual disability, visual impairment, and hearing impairment. Data were collected through individual interviews and subjected to descriptive analysis.

Findings and Discussion

According to this study; special education teachers often adopt a utilitarian approach influenced by external factors rather than integrating the profession into their lives. While some choose this field due to intrinsic motivation, the general lack of preference for this area can be

attributed to external factors like the Ministry of National Education (MEB), the institutions they work for, and the field's nature. Stempien and Loeb (2002) noted that special education is one of the least rewarding teaching fields. Teachers' school preferences reflect these difficulties, with external factors such as the city's opportunities and the school's proximity to their hometown playing significant roles.

Reasons for choosing the profession often stem from convenience, benefits, or environmental influences rather than intrinsic motivations like interest in the profession. The limited influence of intrinsic factors such as helping others or interest in the field compared to external factors like job security is concerning. Studies by Zhang et al. (2014) and Fish and Stephens (2010) suggest that empathy for students with special needs and the desire to make a difference are reasons for choosing the profession. However, external factors tend to dominate teachers' motivations (Ada et al., 2013; Afat & Çiçek, 2019; Doğan, 2020; Scott et al., 2023; Tortop et al., 2015). Çiftçi (2017) emphasizes the importance of intrinsic motivation for long-term success and satisfaction in the profession. The city's opportunities and living conditions make the teaching profession more attractive to special education teachers. Hanushek and Rivkin (2010) found that teachers consider the living conditions and development level of the region when choosing their workplace. The social facilities of the city can significantly impact teacher success (Ünal, 2019). The preference for easily accessible pre-socialization methods like internet research and seeking information from acquaintances is understandable (Önal & Çetin, 2014).

Teachers' negative emotions at the beginning of their careers are often directed towards the school environment but also include uncertainties about the profession. Teachers need to feel a sense of belonging and self-efficacy to enhance student success and professional efficiency. Research indicates that novice teachers experience significant anxiety regarding self-efficacy (Woolfolk & Hoy, 1990) and that increasing teachers' self-efficacy is essential (Üstüner et al., 2009). Goddard et al. (2020) highlight that teacher self-efficacy affects student success and motivation, while low self-efficacy can lead to job dissatisfaction and career abandonment (Stempien & Loeb, 2002; Zhang et al., 2014).

The initial negative emotions experienced by new teachers, although undesirable, are a natural part of the socialization process (Ashforth, Sluss, & Saks, 2007; Bauer et al., 2007; Saks et al., 2007). Teachers should not be discouraged or confronted with negative and destructive approaches during this phase. Measures should be taken to enhance positive perceptions and self-efficacy, acknowledging that the first years in special education are particularly challenging. Teachers often establish social networks with colleagues to overcome the reality shock of the initial years. Informal social networks can help alleviate disappointment and aid in adaptation (Uyguralp Gizdem & Kartal, 2016; Çağlar, 2022). Institutional support during the early years is crucial, and the "learning on the job" approach is insufficient. Schools and the Ministry of National Education need to provide planned and supportive measures for professional development.

Studies indicate that novice special education teachers are often disappointed by the lack of materials and inadequate physical conditions, as well as unrealistic expectations from parents (Kılıç, 2020; Himmetoğlu et al., 2022; Lai & Vadeboncoeur, 2005). The professional development seminars often fail to meet teachers' expectations due to mandatory attendance, lack of expert trainers, uninteresting content, and inadequate physical conditions (Kahyaoğlu & Karataş, 2019; Albez et al., 2020). Teachers' expectations for effective socialization are primarily

directed toward their schools. The support from school administrators and experienced teachers is crucial (Fish & Stephens, 2010; Uğurlu et al., 2011; Çanak & Katıtaş, 2016; Durgut & Kartal, 2021). Special education teachers' expectations from MEB, such as exemption from paperwork and class observation during the first week, should be considered to support their socialization process.

Ultimately, initiatives from the Ministry of Education and Higher Education Council should support pre-professional socialization, while school-based initiatives should be prioritized during the early years of the profession. Teachers can also enhance their socialization process by participating in professional seminars, following the literature, and spending more time with experienced social networks. Improving working conditions and providing continuous professional development programs will contribute to the development of positive attitudes toward the profession and ensure long-term success and satisfaction for special education teachers.