



## An Exploration of Special Education Teachers' Perceptions of Professional Development

Faris Algahtani <sup>1</sup>

### Abstract

**Introduction:** This interpretive qualitative study explored professional development needs and practices for supporting and promoting the development of special education teachers in Saudi Arabia. There is an increasing demand for highly effective special education teachers in Saudi Arabia.

**Method:** Nine teachers were interviewed. The study used the interpretive approach. Semi-structured interviews were carried out. Thematic analysis was used in data analysis. Despite positive experiences regarding the supportive environment.

**Findings:** The majority of the participants expressed their frustration with workloads especially including administrative tasks. They clearly articulated their needs for professional development in areas specific to special education, notably more effective management of the whole process involving Individualized Educational Plans. In particular, they sought ways of improving the instruction and student attainment based on classroom situations.

**Discussion:** They wished to have access to mentoring and online resources so that their needs were met. This would require a sufficient number of experienced and knowledgeable teachers to act as mentors, a need which could potentially be met through access to one or more digital platforms.

**Keywords:** Professional development, special education, special education teacher, children with special needs, practices.

*To cite:* Algahtani, F. (2021). An exploration of special education teachers' perceptions of professional development. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 569-589. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.705184>

<sup>1</sup>Assist. Prof., University of Jeddah, E-mail: fhalgahtani@uj.edu.sa, <https://orcid.org/0000-0002-4941-3442>

## Introduction

Professional development plays a key role in all sectors in terms of knowledge enhancement and skill improvement. Researchers have not yet arrived at an agreement on a working definition for teachers' professional development (Mitchell, 2013). Terms such as lifelong learning and staff development have been used interchangeably (Crawford, 2009) without any conceptual or practical differences. However, there is some agreement among researchers that teachers' professional development is an intentional, systematic and ongoing process of formal and informal education taking place within either external or work-based settings (Gabriel et al., 2011; Kyndt et al., 2016). The key aim of teacher development programs is to help special education teachers improve their educational skills and receive training to meet government standards (Brownell, et al., 2005; Leko & Brownell, 2009). However, the frustration of the teachers stems from the lack of professional development activities tailored to their needs (Leko & Brownell, 2009; Vittek, 2015). Professional development in Saudi Arabia adopted international standards implemented through international legislation, integration, supportive technology. The curriculum of intellectual disability was also prepared, which included measurement and evaluation along with the educational needs of students with intellectual disabilities and using appropriate strategies to meet the needs these students (Al-Madani & Allafaijy, 2014). Professional development of special education teachers is a dynamic process. In this sense, advocating the professional development of these teachers means recognising the significance of the continuing education in terms of supporting the teachers and achieving progress in education.

## Education Policies and Teacher Education in Other Countries

Education policies in relation to professional development are implemented differently among other countries. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries adopted more than 450 education reforms from 2008 to 2014 (OECD, 2015). For instance, in the United States, alternative approaches were adopted to support teacher education within postgraduate studies (Darling-Hammond, 2010). This policy was found to be effective in enhancing their performance, thus, leading to job retention (Darling-Hammond, 2010). The European Union launched the European Higher Education Area (EHEA) to promote higher education among European countries in 2010 (Clarke & Hollingsworth, 2002). This initiative led to changes in the approaches of teacher education in these countries. 90% of these countries adopted undergraduate and graduate degree system in teacher education (Ries et al., 2016). Therefore, these countries ensured sustainable progress in their education system to enhance professional development through post-graduate education. Similar approaches were also adopted in Guatemala where it was found that the quality of training did not meet the expected performance (Guzmán et al., 2013). The reasons for such failures included low quality in-service training and lack of resources to align with the goals of student learning (Guzmán et al., 2013). As a result, the Ministry of Education developed the Academic Program for Teacher Development (PADEP/D) with the aim of enhancing the quality of teacher education programs. Previous studies on the professional development of special education teachers highlighted the importance of continuing education at the beginning of their careers. The foundations of future teaching skills along with the relevance of monitoring and training for these teachers were established. (Durr, 2019; Papi, 2018).

In Brazil, the difficulties experienced by special education teachers were addressed (Roveda, et al., 2014). Ander et al. (2014) asserted the challenges of teaching as a profession and drew attention to the need of offering pedagogical, affective and cognitive support to teachers.

## Professional Development Models

Some schools have programs to help teachers move into the learning environment (Ingersoll & Strong, 2011). Nevertheless, all the programs do not provide support to special education teachers (Billingsley, 2004; Leko & Brownell, 2009). The lack of appropriate guidance for schools (Billingsley, 2005; Leko & Brownell, 2009) hinders the design and implementation of programs supporting special education teachers. In Saudi Arabia, the teacher education career development is continuous through the development of the national professional standards for educators as adopted from Council for Exceptional Children (CEC) in United States. These standards also aim at teachers of students with intellectual disabilities in that they include regulations regarding measurement and evaluation, planning and implementing teaching skills and using appropriate strategies and practices that are based on theories (Algahtani, 2018; Al-Seghayer, 2014; Algahtani & Alshubrmi, 2020)

Leko & Brownell (2009) highlight the importance of cohesion and appropriate curricula. Professional development should align with appropriate standards on a national basis (O'Gorman & Drudy, 2011). The activities should help them link educational interventions to academic content. In addition, professional

development should address the limitations, procedures and practices of special education (Leko & Brownell, 2009).

There are two categories of professional development including traditional and alternative (or “reform-type”) (Desimone et al., 2002). The traditional methods typically assumes the existence of a gap in teachers' knowledge and skills which could be filled through workshops (Clarke & Hollingsworth, 2002). These methods include local short-term or postgraduate courses (Desimone et al., 2002). Although these foster the knowledge and skills of the teachers, they are not sufficient (Boyle et al., 2004).

The alternative model of professional development is the 'reform-type' or 'growth' model which comprises “a variety of professional development activities that accompany continuous inquiry into one's instructional practice” (Guskey & Huberman, 1995). The paradigm shift from the traditional model is reflected in a change “from replication to reflection, from learning separately to learning together, and from centralization to decentralization” (Hawley & Valli, 1999). The school is said to be the most suitable place for teachers' professional development as new competencies can only be acquired in practice (Kwakman, 2003). However, this “does not necessarily imply situations in classrooms in real time” according to Ball & Cohen (1999) who propose that better opportunities for teachers can be created through strategic documentation of practice, the collection of records and materials for teaching and learning that form the basis of a professional development curriculum.

Lack of support in the early years of teaching is associated with high rates of attrition (Brownell et al., 2005; Boyd et al., 2009). Professional growth is significant for experienced teachers as it heavily influences the student achievement (Kelchtermans, 2004; Sugrue & Mertkan, 2017).

### **Perspective of the Special Education Discipline**

Special education is characterized by diverse modes and strategies to meet the needs of students with learning, physical, emotional, and sensory needs (Algahtani, 2018) who experience diverse challenges that impede their learning. Training for special education teachers has to be continuous to keep pace with the ever-changing instructional practices, technologies, and laws that govern the special education discipline (Novak et al., 2009). As special education teachers involve more in an inclusive school environment, the need is both urgent and essential. Effective professional development activities are crucial.

Leko and Brownell (2009) stated that special education teachers who teach in an inclusive classroom setting had the advantage of instructional support from general education teachers. However, they reported stress that stemmed from sharing the classroom and instructional duties with general education teachers. Brownell et al. (2005) revealed that special education teachers were poorly prepared to handle the tasks expected of them. They quickly became overwhelmed by endless burdensome tasks, a lack of available resources, and a high incidence of problematic behaviors of the students (Minarik et al., 2003). These teachers might work with students with learning disabilities, emotional disorders or cognitive disabilities (Leko & Brownell, 2009) or could work as peripatetic teachers of students with sensory impairments, or those with more than one developmental need (Williams & Poel, 2006). Some might provide instruction to students in inclusion classrooms with the support of general education teachers. Others might work alone in self-contained special education classrooms (Manning et al., 2009; Schirmer, 2008). The discipline has been characterized by tiring paperwork and frequent meetings either for initial assessment or monitoring progress (Vannest et al., 2010; Vannest et al., 2011). Special education teachers work long hours with few positive outcomes for their efforts (Zabel & Kay Zabel, 2001). A review of teachers' blogs revealed the difficulties in terms of large class sizes, little planning time, a lack of support from colleagues and administration, and a continuous feeling of being overwhelmed and inadequate in their jobs (Gebbie et al., 2012). Some teachers place the blame on the workload, while some researchers blame the lack of effective teacher education programs to train special education teachers (Brownell et al., 2005).

### **Special Education Development in Saudi Arabia**

According to Bakhsh (2017), there is a need for in-service training for special education teachers in Saudi Arabia. Professional development plays an important role for improving the quality of education (Almazroa & Al-Shamrani, 2015). It is also important to overcome challenges that hinder teachers' professional growth (Desimone, 2009; Fullan & Mascal, 2000). This is also needed for a successful education reform. It serves as a bridge between prospective and experienced teachers to meet the new challenges of guiding pupils towards higher standards of learning and development. It is vital that teachers update their professional knowledge to improve the quality of education.

The potential of research to create an empirical knowledge base is recognized (Connelly & Rosenberg, 2009; Stigler & Thompson, 2009) together with the importance of creating links between innovations in induction, mentoring, professional development and teacher performance, satisfaction and retention (Sindelar, Brownell, & Billingsley, 2010). Improving the quality of teacher development is needed through systematic research (O'Gorman & Drudy, 2011). However, conceptualizing how professional development should be is not sufficient. Buczynski & Hansen (2010) assert that teachers must practice and experiment with their new knowledge and skills for any effective professional development. Therefore, the present study examine the practices that would improve the professional growth of in-service special education teachers working with children who have special needs children in Saudi Arabia.

Reid & Kleinhenz (2015) stress that it is important to adapt the intervention in order to meet social cultural, political and economic needs of the country. Teachers indicate that professional development is beneficial. However, Hustler et al. (2003) report considerable variation in teachers' knowledge and understanding of professional development. Morewood et al. (2010), state that "professional development may be perceived differently by individual teachers". Hence, Powell et al. (2003) indicate that teachers' perceptions of the impact of their professional development form an important part of the evaluation of its effectiveness. The lack of information highlights the need for the present study.

It is a concern for schools in the United States to provide special education teachers with appropriate professional development (Berry et al., 2011; Schwartz et al., 2019). The design of professional development programs has focused on the principles, effectiveness of these programs and the relative advantages of various models on an international basis (Kennedy, 2005; Leko & Brownell, 2009). A review of 35 studies which focus on the relationship between professional development, practices, and student achievement identifies positive components of professional development programs (Darling-Hammond et al., 2017). These programs should include coaching and support from experts, employ effective strategies and active learning, involve reflection and feedback. They should also provide opportunities for collaboration and be focused on job-related context and content. The professional development process should also be meaningful, organized and consistent to provide effective support to teachers (Leko & Brownell, 2009).

### **Research Questions**

1. How do special education teachers describe their professional learning needs in the context of their experiences of working with children with special needs?
2. What professional development practices could improve the professional growth of special education teachers?

### **Method**

This study adopted a qualitative interpretive approach and included semi-structured interviews to describe the needs of professional development for special education teachers, explore their experiences. Qualitative research aims to understand the world from the participant's point of view (Corbin & Strauss, 2015). Consequently, some studies emphasize the needs of special education teachers (Brownell et al., 2017) and explore their experiences from their perspectives. The ethical approval of this study was granted by the Ministry of Education (reference no. 323145).

### **Participants of the Study**

The study was carried out at the Children with Disability Association (CDA) in Jeddah (Saudi Arabia). The CDA provides care for children with multiple and intellectual disabilities from birth until the age of twelve free of charge. The formal approval for the recruitment of the participants was granted by the association. The consent of the participants was received prior to the interviews. Purposive sampling was adopted to select the research participants. Therefore, nine special education teachers working at the association were involved in the study. Special attention was given to those teachers who were working with the children with diverse learning needs. The experience and qualifications of the teachers were shown in Table 1.

**Table 1***Participants Characteristics*

| Interview no | Code | Gender | Qualification           | Years of experience-age |
|--------------|------|--------|-------------------------|-------------------------|
| 1            | SE1  | Female | BA in Special Education | 12-36                   |
| 2            | SE2  | Female | BA in Special Education | 14-38                   |
| 3            | SE3  | Female | BA in Special Education | 15-39                   |
| 4            | SE4  | Female | BA in Special Education | 18-42                   |
| 5            | SE5  | Female | BA in Special Education | 11-35                   |
| 6            | SE6  | Female | BA in Special Education | 10-35                   |
| 7            | SE7  | Female | BA in Special Education | 11-36                   |
| 8            | SE8  | Female | MA in Special Education | 16-43                   |
| 9            | SE9  | Female | MA in Special Education | 19-45                   |

Note: SE = special education; BA = bachelor degree; MA = master degree.

All the participants were female in CDA. All had at least 10 years of experience. Seven of them had a bachelor's degree in Special Education along with two having a postgraduate degree. The participants had experiences of teaching students with disabilities including learning difficulties and multiple disabilities.

**Data Collection**

Data were collected during the first academic term of 2018 using in-depth semi-structured interviews. Interview questions were prepared as a result of literature review and three pilot interviews (See Appendix). The participants were invited to face to face interviews that would last approximately 45 minutes in a silent environment. Before the interview, the participants provided demographic information regarding education and work. The interview sessions addressed the experiences of participants in terms of their work environment, professional development activities and suggestions.

**Data Collection Tools**

Introduce the tools used in the study in the data collection tools section. Specify the psychometric characteristics of each tool that is used in the study both in terms of national and international characteristics. If the tools are developed by the researchers give all the information related to the development process and include the last version of the tool in Appendices. The explanations regarding the title levels are given below.

**Data Analysis**

The data were transcribed and coded. "Codes are tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study" (Miles & Huberman, 1994, p. 56). In this respect, Taylor, Bogdan and DeVault (2015) assert that "qualitative researchers develop concepts, insights, and understandings from patterns in the data" (p. 8). The researcher identified patterns through repeated words and phrases in responses to each interview question and assigned a code. Similar codes were grouped into themes. The codes and themes were reviewed several times to ensure accuracy. The excerpts were provided.

**Research Validity and Reliability**

Following transcription, each participant was provided with a copy of their transcripts to ask for clarification where they felt it was needed (Richards, 2009) and where it was required by the researcher. As the participants acknowledged that the transcript accurately reflected their responses and experiences, their data were included. Thematic analysis was utilized (Braun & Clarke, 2006). Some strategies utilized to enhance trustworthiness in the study included prolonged field work, multi-method strategies of data collection to permit triangulation, verbatim transcription, and negative case analysis. Additional strategies were utilized to enhance reflexivity to control the researcher's bias.

## Findings and Discussion

The participants highlighted that they encountered ongoing challenges regarding their teaching environments, which supported the findings of Durr (2019). These included technical challenges and issues related to individualized educational plans (IEPs). As for the first research questions, three themes were observed and they included: Professional experience, technical issues and challenges of special education; collaboration, teamwork, and support.

### Professional Experience

All the participants expressed that the teaching environment was very challenging for them. For example, the participant (SE3) stated in the following: *“My work environment is challenging all the time. I plan for more than five children, attend in-service sessions, and in between all of that, there are IEP meetings, and endless study meetings. I work days, nights and weekends and yet... I am not prepared to handle the paperwork, children’s behaviors, their learning needs, and curricula, and I am not prepared.”* This participant complained about the work environment and caseload. These statements showed that the teachers experienced challenges that included preparing the IEPs of the students and adapting curricula to meet the instructional needs of their students.

These data suggested that professional development activities that addressed the technical aspects of special education would support the teachers. Therefore, an examination of the professional experiences of special education teachers is paramount to identifying the needs of the teachers to support their learning process.

### Technical Issues and Challenges of Special Education

The participants highlighted that particular problems and stress were prevalent due to the duration of the IEP meetings. Some participants found the paperwork boring, while most suggested that more time should be allocated to preparing lessons and communicating with parents. SE2 made the following statements: *“In my eleven years of teaching and three years with this group of children, I still find it hard to meet the expectations of my job. We all do. It is hard to stay on top of everything. I spend a long time writing IEPs and completing special education paperwork...it’s really boring.”*

SE4 also noted that insufficient attention was given to support teachers in the preparation of IEPs: *“Special education commitment is so significant as you deal with legal requirements like meeting IEP deadlines, and writing appropriate IEPs, and yet I have had only three in-service sessions on this so far, even though we now have monthly professional development activities at the center.”*

Five participants highlighted difficulties in adapting the curricula to meeting the instructional needs of special education students. SE9 made the following statements: *“There is a lot of preparation. I have to adapt my teaching strategies, activities and interventions to what is written in the IEP for each child. I spend too much time doing this and sometimes get frustrated.”*

The participants shared their experiences and thought this challenge was even more difficult and frustrating for new teachers. SE5 said that she had spent the first few years thinking of quitting the job as she felt inadequate and stated that she was *“still submerged by the amount of work. It is difficult to stay on top of everything.”*

These challenges cause more stress in special education centers as every single child in the class requires additional preparation and paperwork. Advice is only available from teachers who finds more efficient ways of doing this according to the teacher receiving education abroad.

Geiger et al. (2014) highlighted the lack of time to effectively prepare, plan and teach to achieve IEP objectives. Alnahdi (2014) reported that some special education teachers in Saudi Arabia divided classes of eight or more students into two groups and prepared a single IEP for each group. This did not consider the guidelines including national policies and standards which specified that each child must have his or her own IEP.

Most of the participants experienced technical challenges in the teaching environment. This suggested that professional development activities that addressed these challenges would support special education teachers.

### Collaboration, Teamwork, and Support

The participants stated that they collaborated with the parents. In the absence of collaboration, they continued to phone them, send letters and provide information about how to help students with assignments.

However, few parents did not respond or show any interest. The teachers highlighted family involvement and support effective educational programs, even though they were not always been able to engage the family members.

SE5 stated that children with Autism Spectrum Disorders (ASD) showed progress when parents were involved: *"It affects them a lot. I'm sure about that, but I think if I can communicate with the parent, if we can be on the same page, it's huge."* SE3 reported that a caring and accepting attitude assisted her to develop positive parent-teacher relationships: *"I have had really good experiences with the parents of children with Down syndrome...One of the parents once said that they think he/she understands them, and I kind of think I do...I think that they know that I'm willing to work with their children too, and that's really all a lot of them want ...just somebody that's going to accept their child."*

McCoach et al. (2010) asserted that parent involvement could predict whether students would achieve in the educational program. Although training is provided to parents, their constant and consistent involvement may not be ensured (Murray & Mandell, 2006). Ongoing communication is essential.

Four themes were observed regarding the second research question: On-going communication, technical support, center support, collective support. The participants reported the need for professional development activities that were technical in nature and included laws and regulations, IEP preparation and paperwork.

### **On-going Communication**

The importance of on-going communication emerged as a theme. All the participants found this vital for effective educational programs in terms of facilitating family involvement and positive parent-teacher relationships which in turn supported achievement of the goals.

SE7 commented that her relationship with parents was one of her "strongest areas" as a result of ongoing communication. She also utilized a school-home note system as she explained in the following: *"What I do is always becoming really close to my parents. I communicate with them every day...it's very, very important in my experience to have this good communication. And I fill a notebook every day on every child. I try my very best to receive as much detail as possible so that parents can work on this at home."* Another participant (SE6) made the following statements: *"I try to talk to parents when they bring their children to school each day, asking how their child is and behaves at home. Then I can suggest strategies that can help the parents at home as well as the child so they may be more likely to use them."*

The responses revealed commonalities in the perceptions of their work environment. They also noted that initial teacher education did not include skills of establishing and maintaining effective relationships with parents, and did not adequately cover the IEP preparation (in particular, how to handle multiple IEPs in classes of eight or more children). All of these statements reflected their learning needs which were categorised under technical support, center support, and collaborative support.

Unfortunately, most of teachers do not particularly have the skills they need to communicate beneficially with parents (Nel & Luneta, 2017). As communication skills are essential to engaging families in the education process, Olsen (2015) indicates that teacher preparation and professional development programs ought actively enhance communication skills for teachers.

### **Technical Support**

All the responses reflected the need for professional development relevant to their responsibilities. One of the problems of current in-service provision was that although monthly sessions were offered, these sessions did not address some of the critical issues that the teachers were facing. Six participants referred to this issue. For example, SE4 highlighted that *"none of the activities aimed at adapting curricula to special education students and learning styles"*, while SE6 stated that *"no help was offered in planning for eight or even twelve children at the same time."* The participants expressed that their in-service training helped the instruction. However, this training did not adequately prepare them for the teaching environment. This suggested that special education teachers would benefit from professional development. Both the administration of the association and the Ministry of Education of Saudi Arabia could take these findings into consideration to establish a professional development process for special education teachers.

### Center Support

All the participants received different levels of support, partly because they had various needs and preferred different types of support. SE5 would have liked to have mentoring support but she sought support from other special education teachers as this was not officially provided. These teachers helped her with paperwork and other formal procedures including the preparation of attendance reports. Although professional development activities were routinely offered, a mismatch was seen between individual needs and the implementation of the program. Some participants were able to adapt the curricula to their own students (SE3 and SE6), some could not make any adaptation (SE2 and SE8). For example, SE2 stated the following: *“Sometimes I learn a good idea but I cannot see how I can make it work with my children...there is not enough space or equipment in my classroom. Sometimes I think [an idea] would have been perfect for my class five years ago but not for the children I have now. I want to talk about how to help the children I have now.”*

Four participants referred to the difficulty of transferring the knowledge from in-service sessions into classroom skills, while SE8 highlighted the benefits of exploring new ideas following an international workshop she had attended. All the participants recognized that inexperienced teachers would need much more support than the one which was offered.

### Collective Support

All the participants mentioned that there was not enough coaching or mentoring due to the number of available mentors to support all the teachers effectively. They demanded support from experienced special education teachers through a digital platform as part of the professional development. Four of them were surprised to find out that some countries had access to this support following their investigation in the internet. For example, SE5 stated the following: *“There are advanced digital platforms for professional learning for teachers out there. I wish I had one for my students. In some countries where they have inclusion schools I believe special education teachers can receive help from the teachers and can also have assistant teachers and group instruction as well as websites for professional development. This is too difficult for us right now, we have so many changes, but a professional development platform could really help us.”*

Teachers could be assigned to the platform and their working schedule could be made flexible in terms of planning the instruction and activities with their mentoring team. They could benefit from this support, guidance and feedback. Peer observations could also be an option in the process of acquiring further skills.

Although all the participants were willing to help each other, they mentioned it was almost impossible to find the time to have a meeting due to their workload. Five participants stated it would be better if they could arrange their own schedule through an electronic platform.

Special education centers employ a variety of professional development practices and programs. However, this study showed that not all of these provided effective support for the teachers.

In line with Schirmer (2008), professional development needs to be relevant to the discipline and address issues and challenges highlighted by the teachers themselves. In this study, the participants focused on the preparation of IEPs that would meet the needs of their students. The demand for coaching, mentoring and collective support were in parallel with the recommendations of Darling-Hammond et al. (2017). The modeling, active learning, feedback and reflection were implicit rather than explicit in the responses. This may be attributed to the lack of exposure of the participants to a constructivist approach to teacher education (Algahtani, 2018).

The current professional development programs could be made more meaningful, organized and consistent in line with Leko and Brownell (2009). These should consider the needs and goals of the teachers and achieve national education standards (Council for Exceptional Children [CEC], 2009; Leko & Brownell, 2009). The first step is to describe the needs of the teachers either through a survey or, ideally, through meetings between school administration and teacher. These should form a major part of these programs in which teachers could participate to address their needs (Billingsley, 2005; CEC, 2015). However, new graduates might be less likely to identify these specific needs when they probably feel they have everything to learn. The participants of the study emphasized the importance of support for new teachers. According to their statements, a comprehensive program based on the experiences and needs of teachers with at least two year's experience could be developed. This should focus on developing the necessary skills for delivering quality instruction (Brownell et al., 2005; Duffy & Forgan, 2005; Ingersoll & Kralik, 2004). Professional development for special education teachers emphasize on academic



content (Leko & Brownell, 2009) to ensure that children have the best possible access to the general education curriculum.

Forming a mentor team could support this development process both for new and experienced teachers (CEC, 2015; Leko & Brownell, 2009). Mentors could include colleagues or experts available through an electronic platform. The colleagues would help to create a collaborative environment which is considered essential by Leko and Brownell (2009).

According to The No Child Left Behind Act (NCLB) and Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), more special education students need to receive instruction in general education classrooms with their peers to ensure their access (Snell & Brown, 2005). Special education teachers in resource and self-contained classrooms must also have access to academic content that matches their learning needs. Due to these requirements, special education teachers are expected to be highly qualified in the academic content they teach. However, special education teachers might work without required certification or coursework in special education (Brownell et al., 2005; Leko & Brownell, 2009). The fact that special education teachers might not be prepared for the teaching environment supports the need for the school to provide them with professional development activities.

Professional development is an emerging concept. The centers need to continue to explore professional development practices to support the teacher. They are also supposed to include all stakeholders in this process. Furthermore, the Ministry of Education should implement and sustain this process to support the teachers through the identification and selection of mentor teachers. Mentors should be from the same discipline, grade level, and, or subject area. The centers need to provide mentors with training that takes the goals of the special education into account. The development process should include supportive policies and procedures. Finally, the special education centers need to conduct program evaluation to identify whether the process works, and to collect data to find out if the program needs adjustment.

### **Conclusion**

The participants emphasized the importance of the continuing technical challenges in terms of paperwork, IEP preparation and meetings. Adapting the IEP into curriculum and the delivery of this were highlighted as further challenges. On the other hand, collaboration, teamwork, and ongoing communication were reported to be among positive aspects of their role. There was a need for this development in the early years of profession along with the support provided by the experienced teachers. Previous studies also confirm that opportunities for professional development should be offered on a consistent and relevant basis. This should be an ongoing process that requires curricula, organisation, and a supportive framework which includes mentors. The access to expert teachers via an electronic platform would address the teacher needs an effective professional development process would benefit special education teachers by helping them bridge the gap between theory and practice. Moreover, it would assist experienced teachers by providing motivation and helping them update the knowledge and instructional techniques.

### **Limitations and Suggestions**

This study, qualitative in nature, may not be appropriate for quantifying the extent to which professional development education impacts the teacher performance. A quantitative approach such as surveys should be used. Various data collection methods could also be utilized contrary to this study which includes one (Creswell, 2013). The findings from the participants of the study may also be hard to generalize. Therefore, a large number of teachers along with the officials working at the Ministry of Education and policy makers should be included. Other stakeholders may also be interviewed, in addition to teachers.

### **Acknowledgment**

The author would like to thank University of Jeddah for supporting this work.

## References

- Algahtani, F. (2018). *An exploration of practice in intellectual disability center* (1st ed., Vol. 3, Ser. 4). LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Algahtani, F., & Alshubrmi, B. (2020). Availability of professional competencies among teachers of pupils with intellectual disability based on international standards. *Saudi Association for Special Education Journal*, 12(2), 56-75.
- Al-Madani, F. M., & Allafajiy, I. A. (2014). Teachers' professional development on ICT use: A Saudi sustainable development model. *Journal of Modern Education Review*, 4(6), 448-456. [http://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/06.04.2014/006](http://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/06.04.2014/006)
- Almazroa, H., & Al-Shamrani, S. (2015). Saudi science teacher professional development: Trends, practices and future directions. In N. Mansour & S. Al-Shamrani (Eds.), *Science education in the Arab gulf states* (pp. 1-21). Brill Sense.
- Alnahdi, G. H. (2014). Special education programs for students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and recommendations. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 83-91. [https://www.researchgate.net/publication/270342391\\_Special\\_Education\\_Programs\\_for\\_Students\\_with\\_Intellectual\\_Disability\\_in\\_Saudi\\_Arabia\\_Issues\\_and\\_Recommendations](https://www.researchgate.net/publication/270342391_Special_Education_Programs_for_Students_with_Intellectual_Disability_in_Saudi_Arabia_Issues_and_Recommendations)
- Al-Seghayer, K. S. (2014). The actuality, inefficiency, and needs of EFL teacher-preparation programs in Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 143-151. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.1p.143>
- Ander, M. L., Marli, L. M., & Maria, E. A. (2014). Challenges in the process of establishing the professionalism of beginning teachers. *International Congress on Begining Teacher and Professional Insertation to Teachers*, 53(4), 219-226. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Bakhsh, A. (2017). The reality of in-service training programs for special education teachers teachers in Saudi Arabia and developed it in light of the perceptions about their training needs. *Journal of Education, Kuwait*, 23(90), 125-178.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession, handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey-Bass.
- Berry, A. B., Pétrin, R. A., & Gravelle, M. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11. <http://doi.org/10.1177/875687051103000402>
- Billingsley, B. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370- 376. <http://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Billingsley, B. (2005). *Cultivating and keeping committed special educators: What principals and district administrators can do*. Corwin Press.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68. <http://doi.org/10.1080/1026716032000189471>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownell, M., Kiely, M. T., Haager, D., Boardman, A., Corbett, N., Algina, J., Dingle, M. P., & Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional Children*, 83(2), 143-164. <http://doi.org/10.1177/0014402916671517>

- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education, 38*(4), 242-252. <http://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599-607. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Council for Exceptional Children [CEC] (2009). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. Pearson.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics & standards* (7th ed.). Author.
- Connelly, V. J., & Rosenberg, M. S. (2009). Special education teaching as a profession: Lessons learned from occupations that have achieved full professional standing. *Teacher Education and Special Education, 32*(3), 201-214. <http://doi.org/10.1177/0888406409339575>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Crawford, K. (2009). *Continuing professional development in higher education: Voices from below* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lincoln.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1), 35-47. <http://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. <http://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81-112. <http://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Duffy, M. L., & Forgan, J. W. (2005). *Mentoring new special education teachers: A guide for mentors and program developers*. Corwin Press.
- Durr, M. S. (2019). *Special education teachers' perceptions of professional development around assessment*. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Fullan, M., & Mascal, B. (2000). *Human resource issues in education: A literature review*. Ministry of Education, Research Division. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.627.7071&rep=rep1&type=pdf>
- Gabriel, R., Day, J. P., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 37-41. <http://doi.org/10.2307/25822860>
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal, 40*(1), 35-46. <http://doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5>
- Geiger, W. L., Mickelson, A., McKeown, D., Barton, J., Kleinhammer-Tramill, J., & Steinbrecher, T. (2014). Patterns of licensure for special education teachers. In P. T. Sindelar, E. D. McCray, M. Brownell, & B. Lignugaris-Kraft (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (pp. 30-46). Routledge.

- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press.
- Guzmán, J. L., Castillo, M. A., Lavarreda, J., & Mejía, R. (2013). *Effective teacher training policies to ensure effective schools: A perspective from Central America and the Dominican Republic*. Partnership for educational revitalization in the Americas (PREAL), The Central American Educational and Cultural Coordination (CECC/SICA), UNESCO-Santiago-Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.  
[https://www.researchgate.net/publication/331717697\\_Effective\\_Teacher\\_Training\\_Policies\\_to\\_Ensure\\_Effective\\_Schools\\_A\\_perspective\\_from\\_Central\\_America\\_and\\_the\\_Dominican\\_Republic](https://www.researchgate.net/publication/331717697_Effective_Teacher_Training_Policies_to_Ensure_Effective_Schools_A_perspective_from_Central_America_and_the_Dominican_Republic)
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. D. Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession handbook of policy and practice*. Jossey-Bass Education Series.  
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1385049](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1385049)
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Department of Education and Skills, Research Report No. 429. Nottingham.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. GSE Publications, 127. Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.  
<http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <http://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <http://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Leko, M. M., & Brownell, M. T. (2009). Crafting quality professional development for special educators: What school leaders should know. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 64-70.  
<http://doi.org/10.1177/004005990904200106>
- Manning, M. L., Bullock, L. M., & Gable, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 219-226. <http://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.219-226>
- McCoach, D., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S. M., Black, A. C., Sullivan, E. E., & Rambo, K. (2010). Examining the unexpected: Outlier analyses of factors affecting student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426-468. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906112.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Minarik, M. M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *The Clearing House*, 76(5), 230-234. <http://doi.org/10.1080/00098650309602010>
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400. <http://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>

- Morewood, A. L., Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2010). Teachers' perceptions of the influence of professional development on their knowledge of content, pedagogy, and curriculum. *College Reading Association Yearbook*, 31, 201-219.
- Murray, M. M., & Mandell, C. J. (2006). On-the-job practices of early childhood special education providers trained in family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 125-138. <http://doi.org/10.1177/105381510602800204>
- Nel, B., & Luneta, K. (2017). Mentoring as professional development intervention for mathematics teachers: A South African perspective. *Pythagoras*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v38i1.343>
- Novak, J., Murray, M., Scheuermann, A., & Curran, E. (2009). Enhancing the preparation of special educators through service learning: Evidence from two preservice courses. *International Journal of Special Education*, 24(1), 32-44. [https://www.researchgate.net/publication/266049431\\_Enhancing\\_the\\_preparation\\_of\\_special\\_educators\\_through\\_service\\_learning\\_Evidence\\_from\\_two\\_preservice\\_courses](https://www.researchgate.net/publication/266049431_Enhancing_the_preparation_of_special_educators_through_service_learning_Evidence_from_two_preservice_courses)
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2011). *Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders*. Dublin.
- Olsen, B. (2015). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Routledge.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Papi, S. D. O. G. (2018). Professional development of novice special education teachers. *Educação & Realidade*, 43(2), 747-770. <http://doi.org/10.1590/2175-623669053>
- Powell, E., Furey, S., Scott-Evans, A., & Terrell, I. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: An institutional case study ed. *Journal of In-service Education*, 29(3), 389-404. <http://doi.org/10.1080/13674580300200225>
- Reid, K., & Kleinhenz, E. (2015). *Supporting teacher development: Literature review*. Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=teacher\\_education](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=teacher_education)
- Richards, S. B. (2009). *Cognitive and intellectual disabilities: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Routledge.
- Ries, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 27, 2029-2054. <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/184.pdf>
- Roveda, S. D., Juliana, L. R., & Alexandre, E. S. (2014). Beginning teachers: Difficulties of higher teaching. *International Congress on Begining Teacher and Professional Insertation to Teachers*, 43(3), 180-200.
- Schirmer, B. R. (2008). How effectively are we preparing teacher educators in special education? The case of deaf education. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 411-419. <http://doi.org/10.1353/aad.0.0056>
- Schwartz, K., Cappella, E., Aber, J. L., Scott, M. A., Wolf, S., & Behrman, J. R. (2019). Early childhood teachers' lives in context: Implications for professional development in under-resourced areas. *American Journal of Community Psychology*, 63(3-4), 270-285. <http://doi.org/10.1002/ajcp.12325>
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24. <http://doi.org/10.1177/0888406409358593>
- Snell, M., & Brown, F. (2005). *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed.). Prentice-Hall.
- Stigler, J. W., & Thompson, B. J. (2009). Thoughts on creating, accumulating, and utilizing shareable knowledge to improve teaching. *The Elementary School Journal*, 109(5), 442-457. <http://doi.org/10.1086/596995>

- Sugrue, C., & Mertkan, S. (2017). Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: The leavening influence of CPD. *Teachers and Teaching*, 23(2), 171-190. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203771>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 126-142. <http://doi.org/10.1177/0741932508327459>
- Vannest, K. J., Hagan-Burke, S., Parker, R. I., & Soares, D. A. (2011). Special education teacher time use in four types of programs. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 219-230. <http://doi.org/10.1080/00220671003709898>
- Vitteck, J. E. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *Sage Open*, 5(2), 1-6. <http://doi.org/10.1177/2158244015589994>
- Williams, K., & Poel, E. W. (2006). Stress management for special educators: The Self-Administered Tool for Awareness and Relaxation (STAR). *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1), 1-12. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss1/art2>
- Zabel, R. H., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139. <http://doi.org/10.1177/088840640102400207>

## Appendix

### Interview Guide

#### Introduction

Thank you very much for agreeing to take part in this interview. My name is Faris Algahtani and I am Assistant Professor at University of Jeddah doing research about “An Exploration of Special Education Teachers' Perceptions of Professional Development”. I will record our interview. If you are unhappy about it, I can switch it off. This duration of this interview might be between 45 and 50 minutes. You can also withdraw from this interview at any time.

Switch on voice recorder

#### Warm-up questions

Can you please briefly describe your professional background?

Can you tell me how long you have been working in CDA center?

Have you worked in another center before?

1. Including this academic year, how many years of teaching experience do you have?
2. Including this academic year, do you have any experience of working with children with special needs?
3. What kind of undergraduate degree do you have?
4. Which classroom setting/services describe your teaching assignment? (Self-Contained Classroom, Consultation, or Monitoring Services)?
5. What grade(s) do you teach or support?
6. What content areas do you teach or support?
7. How many students do you provide service/support?
8. What is the disability or what are the disabilities of the students you service/support?
9. Describe your work environment.
10. Describe your challenges as a special education teacher.
11. Describe the areas of your preservice training that you feel that helped you prepare for the teaching environment.
12. Describe support available to you in your Center or in city that promotes your professional growth as a special education teacher.
13. Specifically, how has the support provided by your center helped your professional growth as a special education teacher?
14. Discuss your job responsibilities which you are expected to perform and are not covered in professional development activities provided by your center.
15. What kinds of professional development would help special education teachers?
16. This is a three-part question:
  - a) Does your center offer professional learning community?
  - b) If so, do you participate in a professional learning community in your center?
  - c) If so, what areas did it help for your growth as a beginning special education teacher?
17. At this point, please ask questions you may have or provide comments.

#### Conclusion

I think we have covered all the interview questions today; do you have anything you would like to add?

Do you have anything you want to ask me about?

I highly appreciate your contribution for this study. Everything will be confidential and anonymous. I would be more than glad to respond if you contact me in the future regarding any interview question.

Now I will switch off the voice recorder.



## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Algılarının İncelenmesi

Faris Algahtani<sup>1</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu araştırmanın amacı Suudi Arabistan'da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için gereksinimlerini ve gerçekleştirilen uygulamaları öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir.

**Yöntem:** Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş 9 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular tematik analizle çözümlenmiştir.

**Bulgular:** Katılımcıların çoğu, özellikle idari görevleri içeren iş yükü konusunda yaşadıkları hayal kırıklıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar özel eğitime özgü alanlarda mesleki gelişim ihtiyaçlarını, özellikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını içeren tüm sürecin daha etkili yönetimini açıkça ifade etmişlerdir. Özellikle, öğretimi daha nitelikli hale getirmenin ve sınıf durumlarına göre öğrenci kazanımlarını iyileştirmenin yollarını aramışlardır.

**Tartışma:** Öğretmenler ihtiyaçlarının karşılanması için mentorluk ve çevrimiçi kaynaklara erişim istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bir ya da daha fazla dijital platforma erişim sayesinde karşılanabilen bir ihtiyaç olarak deneyimli ve bilgi sahibi pek çok öğretmenin mentör olarak rol oynamasını gerektirmektedir.

*Anahtar sözcükler:* Mesleki gelişim, özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrenciler, uygulamalar.

*Atıf için:* Algahtani, F. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 569-589. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.705184>

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Cidde Üniversitesi, E-posta: fhalgahtani@uj.edu.sa, <https://orcid.org/0000-0002-4941-3442>



## Giriş

Mesleki gelişim bilgi ve becerilerin artması için her sektörde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için henüz işlevsel bir tanım üzerinde anlaşmaya varamamışlardır (Mitchell, 2013). Yaşam boyu öğrenme ve personel gelişimi gibi kavramlar, kavramsal ya da uygulamadaki farklılıklar göz önünde bulundurulmaksızın süregelen mesleki gelişim kavramının yerine kullanılmıştır (Crawford, 2009). Buna karşın, araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki gelişim tanımına ilişkin iş yerinde ya da dışında gerçekleşen, resmi olan ya da olmayan amaçlı, sistematik ve süregelen eğitim, öğretim, öğrenme ve destek etkinlikleri olarak fikir birliğine varmışlardır (Gabriel vd., 2011; Kyndt vd., 2016).

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarının temel hedefi, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek ve bakanlığın belirlediği standartları karşılamaları için eğitim almalarını sağlamaktır (Brownell vd., 2005; Leko & Brownell, 2009). Buna rağmen, öğretmenler gereksinimlerini temel alan mesleki gelişim faaliyetlerinin eksikliğinden hayal kırıklığı yaşadıklarını sıklıkla belirtmektedirler (Leko & Brownell, 2009; Vittek, 2015).

Bakhsh (2017), Suudi Arabistan'daki özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için geleneksel yolların ve uygun olmayan yöntemlerin kullanıldığına vurgu yapmış hizmet içi eğitimlere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim imkânlarının kısıtlılığı öğretmenlerin gelişimini engellemekte; öğretmenler eğitim ortamlarında faydalanabilecekleri yeni deneyimlere erişim sağlayamamakta bu yüzden de öğretimin etkililiği kısıtlanmaktadır (Almazroa & Al-Shamrani, 2015). Bireysel gelişim ve okulların geliştirilmesi arasındaki bağların zayıf olması (Fullan & Mascall, 2000), eğitim reformlarının başarıyla uygulanmasını sınırlandırmaktadır (Desimone, 2009).

Mentörlük, özel eğitimcilerin performansı, iş doyumunu ve işte tutunmaları arasındaki ilişkileri anlamının önemine ek olarak (Sindelar, Brownell & Billingsley, 2010) mesleki gelişimin önemi göz önünde bulundurulmalıdır (Connelly & Rosenberg, 2009; Stigler & Thompson, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin niteliği, sistematik araştırmalar yoluyla sürekli olarak artırılmalıdır (O’Gorman & Drudy, 2011). Ancak etkili mesleki gelişim yollarına ilişkin bilgiye sahip olmak öğretmenlerin başarılı mesleki gelişimlerini sağlamak için tek başına yeterli değildir. Buczynski ve Hansen (2010), mesleki gelişimin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilerini uygulama fırsatları olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada Suudi Arabistan’da özel gereksinimli çocuklarla çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyebilecek mesleki gelişim uygulamalarının incelenmesi önemlidir.

Öğretmen algıları mesleki gelişimin faydalı olduğunu gösterirken Hustler ve diğerleri (2003), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ve sonuçları hakkındaki bilgi ve anlayışlarında önemli farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, bu konuya ilişkin Morewood ve diğerleri (2010), “mesleki gelişim her bir öğretmen tarafından farklı algılanabilir” ifadesini kullanmışlardır. Powell ve diğerleri (2003), öğretmenlerin farklı mesleki gelişim türlerinin etkisine ilişkin algılarının, mesleki gelişimin etkililiğinin değerlendirilmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri için mesleki gelişim konusundaki bilgi eksikliği, bu çalışmaya gereksinim duyulmasına neden olmuştur.

Bazı okulların, öğretmenleri öğrenme çevresine ddâhiletmeyi amaçlayan gelişim programları bulunmaktadır (Ingersoll & Strong, 2011). Buna karşın tüm programlar özel eğitim öğretmenleri için destek sağlamamaktadır (Billingsley, 2004; Leko & Brownell, 2009). Okullar için uygun rehberliğin eksikliği (Billingsley, 2005; Leko & Brownell, 2009) özel eğitim öğretmenlerini destekleyen programların tasarlanmasının ve uygulanmasının önünde engel teşkil etmektedir.

## Özel Eğitim Alanının Bakış Açısı

Özel eğitim, öğrenme güçlükleri olan; fiziksel, duygusal ve duygusal gereksinimleri olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmeleri için çeşitli stratejiler ve yollar kullanan bir alandır (Algahtani, 2018). Özel eğitim alanının yasalarını ve alanda gerekli öğretimsel uygulamalara ve teknolojilere ilişkin gelişmeleri takip edebilmeleri için özel eğitim öğretmenlerinin eğitimlerinin süregelen olması gerekmektedir (Novak vd., 2009). Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirici okul ortamlarında daha fazla rol almaya başlamalarıyla mesleki gelişime ilişkin eğitimler kaçınılmaz ve daha hayati hale gelmiş etkili mesleki gelişim etkinlikleri giderek daha fazla önem kazanmıştır.

Leko ve Brownell (2009) bütünleştirici sınıf ortamlarında görev alan özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden öğretimsel destek alabildiğini ancak genel eğitim öğretmenleriyle aynı sınıfı paylaşmanın ve öğretimsel görevleri bölüşmenin strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Brownell ve diğerleri (2005), yeni mezun özel eğitim öğretmenlerinin lisansları boyunca özel eğitim sınıflarında kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeye yeterince hazırlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri süregelen yorucu görevler, var olan kaynakların azlığı ve öğrencilerin yüksek düzeyde problem davranışlarıyla baş etmeleri gerektiğinden hızla yorgun düşmektedirler (Minarik vd., 2003). Özel eğitim öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan, duygusal-davranışsal bozuklukları olan ya da bilişsel yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışabildikleri gibi (Leko & Brownell, 2009) duygusal yetersizlikleri olan öğrenciler ile birden fazla öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için gezici öğretmen olarak da çalışabilmektedirler (Williams & Poel, 2006). Bu öğretmenlerin bir kısmı genel eğitim öğretmenlerinin de yardımıyla bütünleştirme sınıflarında öğrencilere öğretim yapabilmekte diğer kısmı ise bireyselleştirilmiş özel eğitim sınıflarında tek başlarına çalışabilmektedirler (Manning vd., 2009; Schirmer, 2008). Özel eğitim alanı ilk değerlendirme ve ilerlemenin izlenmesi için yorucu kâğıt işleri ve sıkça gerçekleştirilen toplantılarla karakterizedir (Vannest & Hagan-Burke, 2010; Vannest vd., 2011). Özel eğitim öğretmenleri çok uzun saatler çalışmakta emeklerinin karşılığını almak için de uzun süre beklemek durumunda kalabilmektedirler (Zabel & Kay Zabel, 2001). Gebbie ve diğerleri (2012) öğretmenlerin bloglarındaki paylaşımlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, zamanlama için ayrılan sürenin az olduğunu, meslektaşlar ve yöneticilerin desteğinin az olduğunu ve mesleklerinde yorgun ve yetersiz hissedebildiklerini belirttiklerini görmüşlerdir. Bazı özel eğitim öğretmenleri sorunlarının nedeni olarak iş yükünü gösterirken diğerleri bu durumu özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için etkili öğretmen eğitimi programlarının olmamasına bağlamaktadır (Brownell vd., 2005). Bu araştırmanın amacı Suudi Arabistan’da özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için sunulan mesleki gelişim etkinliklerini incelemek ve bu mesleki gelişime ilişkin öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemektir. Bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için kendi mesleki öğrenme gereksinimlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken mesleki gelişimlerini artırmak için ne tür mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duymaktadırlar?

### Yöntem

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin gereksinimlerini anlamak için bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma katılımcının bakış açısından dünyayı anlamayı hedefler (Corbin & Strauss, 2015).

### Çalışmanın Katılımcıları

Bu çalışma Suudi Arabistan’da Cidde’de bulunan Engelli Çocuklar Derneği’nin (EÇD) merkezinde gerçekleştirilmiştir. EÇD, 0-12 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için bireyselleştirilmiş ortamlarda ücretsiz bakım sağlamaktadır. Araştırma için Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) gerekli izinler alınmış katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmacı EÇD’nin müdürü ile görüşerek araştırmanın amacını açıklamış, MEB’in araştırma iznini göstermiş ve araştırma için kendisinden izin istemiştir. Amaçlı örnekleme ile 9 özel eğitim öğretmeni seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Patton’ın (2015) da belirttiği gibi konuya ilişkin derinlemesine bilgi verebilecek kişiler arasından seçilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2018 güz döneminde derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmede araştırmacının alanyazın taraması sonucu geliştirmiş olduğu araştırma soruları kullanılmıştır. Araştırmacı geliştirdiği sorularla üç pilot görüşme gerçekleştirerek araştırma sorularına son halini vermiştir. Verilerin toplanması amacıyla katılımcılar yüz yüze görüşmeye davet edilmiştir. Görüşmeler katılımcılara uygun bir yerde ve zamanda gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 45 dk. sürmüştür. Görüşmenin ilk kısmında katılımcıların eğitimleri ve çalışma deneyimleri sorulmuş böylece her bir katılımcının demografik bilgileri elde edilmiştir. Görüşmenin ikinci kısmında katılımcıların çalışma ortamları ve mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Üçüncü ve son kısımda ise mesleki gelişimin iyileştirilmesine ilişkin önerileri sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizinde niteliksel yaklaşım benimsenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çevriyazıya dönüştürülmüş ve kodlar oluşturulmuştur. “Kodlar, bir çalışmada betimsel ya da çıkarımsal olarak elde edilen verilere anlam birimleri atayabilmek için kullanılan etiketler ya da adlardır” (Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, Taylor, Bogdan ve DeVault’a (2015) göre, “Nitel araştırmacılar verilerdeki örüntülerden kavramlar, içgörüler ve anlayışlar geliştirirler”. Araştırmacı, her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlardan tekrarlanan sözcükler ve ifadelerden örüntüler belirlemiş ve bunlara birer kod atamıştır. Benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar birçok kez gözden geçirilmiş ve doğru anlaşıldığından emin olabilmek için çevriyazılara dönüp bakılmıştır. Katılımcıların tepkileri ve algılarının net ve doğru bir şekilde yorumlandığından emin olmak için uygun olan yerlerde kendi sözcükleri kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, ilgili araştırma sorusunu yanıtlayabilmek amacıyla mesleki deneyimler ve mesleki öğrenme gereksinimlerine ilişkin ana temalar altında sunulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan ana temalardan biri, birçok öğretmenin öğretim ortamlarında süregelen güçlüklerle karşılaşmaları olmuştur. Bu güçlükler, özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla (BEP) ilgili sorunlarla ilişkili olmak üzere özel eğitimin teknik güçlükleri diye adlandırılabilir sorunlarla ilişkilidir. Araştırmanın ilk sorusu olan “Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli çocuklarla çalışma tecrübeleri bağlamında mesleki öğrenme gereksinimlerini nasıl betimlemektedir?” için üç tema belirlenmiştir. Mesleki öğrenme gereksinimlerine ilişkin belirlenen temalar aşağıda verilmiştir.

#### Mesleki Deneyim

Tüm katılımcılar, öğretim ortamının kendileri için zorluklar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, BEP geliştirme, özel gereksinimli öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerini karşılamak için müfredatı uyarlama gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular mesleki gelişim etkinliklerinin bu tür gereksinimleri ele alması gerektiğini göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin incelenmesi, mesleki gelişimlerini desteklemede ihtiyaç duydukları mesleki gelişim uygulamalarını belirlemek için önemlidir.

#### Özel Eğitimin Teknik Sorunları ve Güçlükleri

Araştırmanın katılımcıları, BEP hazırlama ve bu süreçteki ekip toplantılarına ayrılan zamanın fazlalığı nedeniyle bu durumun kendilerinde stres oluşturduğunu ve sorun yarattığını vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar kâğıt işlerinin sıkıcı olduğunu belirtirken çoğu katılımcı ders planı hazırlama ve velilerle görüşmeye harcanan zamanın kâğıt işlerine harcanandan daha işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu güçlükler özel eğitim merkezlerinde daha fazla stres yaratmaktadır çünkü sınıftaki her bir çocuk ek planlama ve hazırlık ile ilave kâğıt işleri gerektirmektedir.

BEP amaçlarına ulaşmak için etkili planlama, hazırlanma ve öğretim yapmaya ayrılan zamanın yetersizliği, Geiger ve diğerleri (2014) tarafından vurgulanmıştır. Alnahdi (2014), Suudi Arabistan okullarındaki bazı özel eğitim öğretmenlerinin sekiz veya daha fazla öğrencinin olduğu sınıfları iki gruba ayırdıklarını ve her grup için tek bir BEP oluşturduğunu belirlemiştir. Ancak bu durum, her çocuğun kendine özgü BEP’inin olması gerektiğini belirten ulusal politika ve standartlara uygun bir uygulama değildir.

#### İşbirliği, Takım Çalışması ve Destek

Özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkilerini ebeveynlerin çocuklarının eğitim programlarına katılma düzeylerine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, çocuklarının eğitimine katılan ebeveynlerle olumlu ve işbirliğine dayalı ilişkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklarının eğitimine katılmayan ebeveynlere telefon ile ulaşmaya çalışmışlar, eve not göndermişler, kendi geliştirdikleri materyalleri eve yollamışlar ve öğrencilere sınıf çalışmalarında nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgi vermeye devam etmişlerdir. Buna karşın bazı ebeveynler öğretmenlerin bu çabalara yanıt vermemiş veya ilgi göstermemişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli çocuklar için etkili öğretim programının temelleri arasına ailenin katılımı ve desteğini dâhil ettiklerini belirtmişler ancak her zaman her ailenin katılımını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Genel anlamda, katılımcıların yanıtları, yukarıda özetlenen ana temalar çerçevesinde, deneyimleri ve çalışma ortamlarına ilişkin algılarındaki ortak yönleri ortaya koymuştur. Buna ek olarak, öğretmenler hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ebeveynlerle etkili ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerini içermediğini; BEP'in nasıl hazırlanacağını ve neleri içermesi gerektiğini yeterince ele almadığını, özellikle de sekiz veya daha fazla çocuktan oluşan sınıflarda birden fazla BEP ile nasıl başa çıkılacağını yeterince kapsamadığını belirtmişlerdir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan "Hangi mesleki gelişim uygulamaları özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarında mesleki gelişimlerini desteklemektedir?" bağlamında, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarında mesleki gelişimlerini destekleyebilecek dört ana grup mesleki gelişim uygulaması olduğu belirlenmiştir. Bunlar süreğen iletişim, teknik destek, merkez desteği ve işbirliğine dayalı destektir.

### **Süreğen İletişim**

Süreğen iletişimin önemi, tüm katılımcılar tarafından vurgulanan bir tema olmuştur. Katılımcıların tamamı süreğen iletişimin özel gereksinimli çocuklar için etkili eğitim programları için hayati önem taşıdığını öne sürmüşlerdir. Süreğen iletişimin öğretmenler tarafından aile katılımını ve olumlu ebeveyn-öğretmen ilişkilerini kolaylaştırmasında son derece yararlı olduğu ileri sürülmüştür.

### **Teknik Destek**

Araştırmanın katılımcıları, mevcut hizmet içi eğitimlerdeki sorunlardan birinin, aylık eğitimler sağlanmasına karşın, öğretmenlerin karşılaştıklarını belirttikleri bazı kritik sorunları içermemesi olduğunu belirtmişlerdir. Dokuz katılımcıdan altısı buna ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri mesleğe hazırlamada yeterli olmadığını ifade etmişler, bu bulgu da özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanacak mesleki gelişim desteğinden yararlanacaklarını düşündürmüştür. Bu veriler, bu çalışmaya katılan EÇD merkezinde çalışan öğretmenlerin gereksinimlerini ortaya koyduğundan merkezin mesleki gelişim için eğitimlerine ışık tutacaktır. Aynı zamanda araştırmanın bulguları MEB'in özel eğitim öğretmenleri için mesleki gelişim sürecini planlamasına da faydalı olacaktır.

### **Merkez Desteği**

Tüm katılımcılar, kısmen farklı ihtiyaçları olduğu için ve kısmen de farklı destek türlerini tercih ettikleri için farklı algılanan destek düzeylerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Özel Eğitim Öğretmeni 5), mentörlük desteğinin iyi olabileceğini ancak bu destek resmi olarak sağlanmadığı için, belirli evraklar ve merkez tabanlı işlemler için kendisine yardımcı olmaya istekli diğer özel eğitim öğretmenlerinden destek istediğini belirtmiştir. EÇD'de mesleki gelişim etkinlikleri rutin olarak sunulmasına rağmen, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları ile sunulan program arasında uyumsuzluk algıladıkları belirlenmiştir. Bazı bireyler müfredatı kendi öğrencilerine uyarlamak için genel sunumlar uygulayabildiklerini belirtmişlerdir.

### **İşbirliğine Dayalı Destek**

Bu araştırmanın katılımcıları, tüm öğretmenleri etkili bir şekilde desteklemek için çok az sayıda mentör olması nedeniyle yeterince koçluk ya da mentörlük alamadıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim sürecinin bir parçası olarak, deneyimli özel eğitim öğretmenlerinden dijital bir platform aracılığıyla destek talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dördü internette neler olduğunu araştırdıklarını ve bazı ülkelerin bu desteğe hâlihazırda erişebildiğini öğrendiklerinde şok olduklarını da sözlerine eklemişlerdir.

Öğretmenler dijital platforma atanabilir ve mentör ekibi ile öğretim tekniklerini ve etkinliklerini planlamak için kendilerine uygun zamanlarda çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu sayede, öğretmenlerin yoğun mesleki ve ev yaşamlarına uygun zamanlarda gerekli destek, rehberlik ve geribildirimlerden yararlanmaları sağlanabilir. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmek için daha fazla beceri edinme sürecinde akran gözlemleri gerçekleştirilebilirler.

Bu çalışmanın bulguları, Schirmer'in (2008) da belirttiği gibi, mesleki gelişimin özel eğitim alanı ile ilişkili olması gerektiğini ve öğretmenlerin vurguladıkları sorunları ve zorlukları ele alması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada katılımcılar, sınıflarda gerekli becerileri edinmek istediklerini belirtmişler ve BEP hazırlamaya odaklanmışlardır. Öğretmenlerin koçluk, mentörlük ve daha fazla işbirliğine yönelik talepleri Darling-Hammond ve diğerlerinin (2017) önerilerine benzerdir. Model olma, aktif öğrenme, geri bildirim sunma ve yansıtma gibi stratejiler, katılımcılar tarafından açık şekilde ifade edilmemiş ancak örtülü şekilde belirtilmiştir.

Bu durum, katılımcıların öğretmen eğitimine yönelik yapılandırmacı bir yaklaşıma ilişkin bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir (Algahtani, 2018).

Hâlihazırdaki mesleki gelişim süreci, daha etkili destek sağlamak için Leko ve Brownell'in (2009) önerileri doğrultusunda daha anlamlı, organize ve tutarlı hale getirilebilir. Bu süreç, öğretmenlerin ihtiyaçları ve hedefleriyle eşleştirilmeli ve ulusal eğitim standartlarını ele almalıdır (Council for Exceptional Children [CEC], 2009; Leko & Brownell, 2009). İlk olarak özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya bir anketle ya da okul müdürü veya süpervizör ile öğretmen arasındaki bireysel toplantılar yoluyla öğrenilmesi sağlanabilir. Toplantılardan elde edilen veriler, öğretmenlerin gereksinimlerine uygun mesleki gelişim programı oluşturmak için kullanılabilir (Billingsley, 2005; CEC, 2015). Bu araştırmadaki katılımcılar, yeni öğretmenler için desteğin önemini belirtmişlerdir. Onlar için iki ya da üç yıldır görevde olan öğretmenlerin deneyimlerine ve ihtiyaçlarına göre farklı bir program geliştirilebilir. Bu program, çocuklara kaliteli eğitim vermek için gerekli becerileri geliştirmeye odaklanmalıdır (Brownell vd., 2005; Duffy & Forgan, 2005; Ingersoll & Kralik, 2004). Özel eğitim öğretmenleri için mesleki gelişim, çocukların genel eğitim müfredatına mümkün olan en iyi erişime sahip olmasını sağlamak için akademik içeriğe önem vermelidir (Leko & Brownell, 2009).

Hem yeni mezun olmuş hem de deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini desteklemek için öğretmenlerden oluşan bir mentör ekibinin oluşturulması önerilebilir (CEC, 2015; Leko & Brownell, 2009). Mentörlere elektronik bir platform aracılığıyla erişilebilir ya da yüz yüze görüşmeler sağlanabilir. Leko ve Brownell'in (2009) de belirttiği gibi işbirliğine dayalı mesleki gelişim sürecinin yaratılmasında meslektaşların katkısı çok önemlidir.

Son olarak, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind [NCBL]) ve Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) kapsamında, daha fazla özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim müfredatına erişimini sağlamak için özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim aldıklarını vurgulamak önemlidir (Snell & Brown, 2005). Kaynak odalarda ve bireyselleştirilmiş sınıflarda çalışan özel eğitim öğretmenleri de öğrenme gereksinimlerine uygun akademik içeriğe erişebilmelidirler. Yasal yükümlülükleri nedeniyle, özel eğitim öğretmenlerinin akademik içerik açısından başka bir deyimle öğrettikleri alanda son derece nitelikli olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, alanyazında vurgulandığı üzere, özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmeni olabilmek için gerekli eğitimler ya da çalışmalar olmadan öğretmenlik hayatına başlayabilmektedirler (Brownell vd., 2005; Leko & Brownell, 2009). Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim ortamına hazırlıklı olmadan işe başlayabilmeleri nedeniyle okulun öğretmenleri özel eğitim öğretim ortamına hazırlamaya yardımcı olacak mesleki gelişim faaliyetleri sunmasına gereksinim bulunmaktadır.

### Sonuç

Bu çalışmanın katılımcıları, BEP hazırlama, BEP toplantıları ve ilgili kâğıt işleri ile ilgili 'teknik' zorluklar açısından karşılaştıkları süreğen zorlukların önemini vurgulamışlardır. BEP'te yer alan hedeflerin müfredat uyarlamalarına ve öğretime dönüştürülmesi, diğer zorluklar olarak vurgulanmıştır. Ayrıca işbirliği, ekip çalışması ve süreğen iletişim de özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin olumlu yönleri olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların hepsi mesleğe adım atılan ilk yıllarda mesleki gelişim ve desteğin önemini kabul etmekle birlikte kendileri gibi deneyimli özel eğitim öğretmenlerinin de mesleki gelişime gereksinimlerini olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri özel eğitim öğretmenleri için uygun ve tutarlı mesleki gelişime gereksinimi vurgulayan alanyazın bulguları tarafından da desteklenmektedir. Mesleki gelişim; müfredat, organizasyon ve mentörleri içeren destekleyici bir çerçeve gerektiren süreğen bir süreç olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin sayısı giderek arttığından öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak için uzman özel eğitim öğretmenlerine elektronik bir platform aracılığıyla erişim uygun bir yöntem olabilir. Etkili mesleki gelişim süreci, teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olarak özel eğitim öğretmenlerine fayda sağlayacaktır. Buna ek olarak, mesleki gelişim deneyimli öğretmenlere motivasyon sağlayacak bilgi ve öğretim tekniklerindeki gelişmeleri takip etmelerine yardımcı olarak onlara fayda sağlayacaktır.