

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA EĞİTİM
HAKKININ SAĞLANMASINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN
ROLLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR, ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

SEVDA KATITAŞ

**ANKARA
MAYIS, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA EĞİTİM
HAKKININ SAĞLANMASINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN
ROLLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR, ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

SEVDA KATITAŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKÇİ

**ANKARA
MAYIS, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sevda KATITAŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI	
Üye	Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ	
Üye	Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU	
Üye	Prof. Dr. Naciye AKSOY	
Üye	Prof. Dr. Berrin BAYDIK	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Sevda KATITAŞ

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARA EĞİTİM HAKKININ SAĞLANMASINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ROLLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

KATITAŞ, Sevda

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Mayıs 2019, xvi + 227 sayfa

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine, bu süreçte yaşanan sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözümüne yönelik önerilere ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desene göre tasarlanan araştırmanın nicel aşamasında hedef evreni 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan 12318 öğretmen oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen örnekleme 490 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın nitel aşamasında Ankara’da yine kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında görev yapan 12 okul müdürü ve özel gereksinimli çocuğu bu okullarda öğrenim gören 12 veli ile görüşme yapılmış ve 30 öğretmenin ise yazılı görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel aşamasında katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı” uygulanmış ve ölçekte ayrıca üç açık uçlu soru yer almıştır. Nicel verilerin analizinde katılımcıların görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında t-testi; branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık testleri için $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi

seçilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ölçek sonuna eklenen üç açık uçlu soru da içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik temel düzeyde bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri özel eğitim mevzuatına hâkim olmakla birlikte mevzuatı uygulama konusunda yetersiz kalmakta ve bu bağlamda sorunlar yaşanmaktadır. Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerileri boyutunda ise veli görüşlerinin, öğretmen ve müdür görüşlerinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, okul müdürleri ve velilerin, okul ve sınıflarda mevcut fiziki şartların yetersizliği, özel eğitim alan mezunu öğretmen sayısının yetersizliği ve özel gereksinim türü, derecesi ve sınıf düzeyi dikkate alınmadan öğrencilerin özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi konularında ortak sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Gereksinimli Çocuk, Okul Müdürleri, Eğitim Hakkı

ABSTRACT

PRINCIPALS', TEACHERS' AND PARENTS' OPINIONS ON SCHOOL PRINCIPALS' ROLES IN PROVIDING THE RIGHT TO EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

KATITAŞ, Sevda

PhD, Department of Educational Administration and Policy

Advisor: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

May 2019, xvi + 227 pages

The aim of this study is to determine the principals', teachers' and parents' opinions on school principals' roles in providing the right to education for children with special needs, the problems experienced in this process, the causes of these problems and suggestions for solving these problems. At the quantitative phase of the research which was designed according to the explanatory sequential pattern of mixed method patterns, the target population was composed of 12318 teachers working in public primary schools and special education schools (Level I) in Ankara province in 2016-2017 school year. The method of stratified sampling was applied to include 490 teachers in the sample of the study. At the qualitative stage of the study, 12 school principals, employed in public schools and special education schools in Ankara and 12 parents of children with special needs, attending these schools, were interviewed and written opinions were received from 30 teachers.

At the quantitative phase of research, "The Scale of School Principals' Roles In Providing The Right To Education For Children With Special Needs", developed by researcher, was applied to the participants and the scale included three open-ended questions, as well. In the analysis of quantitative data, the opinions of the participants were analyzed according to the arithmetical mean and standard deviation values. T-test was used to compare the views of the participants according to the variables of gender, school type and their education about special /inclusive education; on the other hand one-way analysis of variance was used for comparison of branch and seniority variables. For the significance tests, $\alpha=.05$ significance level was chosen. At the qualitative stage of the

research, interviews with school principals and parents, teachers' answers to the open-ended questions in the measurement tool were subjected to content analysis.

The results of the study show that school principals have a basic knowledge of the conceptual framework of special /inclusive education. According to the results of the study, while the school principals are knowledgeable about the special education legislation, they are not efficient in implementing it and problems are experienced in this context. In the dimension of school principals' skills in the management of special /inclusive education, it was concluded that the parents' opinions are significantly different from teachers' and principals' opinions. In addition, it was revealed that the inadequacy of the physical conditions in the classrooms and schools, shortage of special education teachers and the placement of students in special education classes, regardless of special requirement type, degree and grade level issues are common problems of the teachers, school principals and parents.

Key Words: Children with Special Needs, School Principals, The Right to Education

ÖNSÖZ

Uluslararası belgelerle koruma altına alınmış olan eğitim hakkı, kendi başına bir insan hakkı olmakla beraber diğer insan haklarını da gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracıdır. Diğer haklar arasında önemli bir yere sahip olan eğitim hakkı ayırım gözetmeksizin toplumun tüm bireylerini kapsamaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde eğitim hakkı özel gereksinimli bireylerin de sahip olduğu hakların belki de en önemlisidir. Özel gereksinimli bireylerin toplumda aktif rol alabilmeleri için bu hakkın farkında olunması ve kullanılması gerekmektedir.

Çocuk hakları kapsamında değerlendirildiğinde tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da sahip olduğu hakların içerisinde en önemlisi eğitim hakkıdır. Özel gereksinimli çocukların uluslararası ve ulusal yasal düzenlemeler aracılığıyla korunan eğitim haklarından yararlanmalarını sağlayan eğitim kurumlarıdır. Farklı bir ifadeyle, eğitim hakkı eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim süreçlerini kapsamaktadır. Özel gereksinimli çocuklar eğitim haklarını kullanabilmek için eğitim sisteminin tüm kademlerinde özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmelidir. Bu kapsamda eğitim hakkını sağlamak devletlerin kamusal görevleri arasında yer almaktadır. Devletler, eğitim sistemi içerisinde bütçe kaynaklarını tahsis ederek eğitim-öğretimin gerçekleşmesini sağlamakla yükümlüdürler. Okul düzeyinde ele alındığında ise özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında aktif rol alan ve yasal düzenlemelerin uygulanmasından, bu çocukların özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmalarından sorumlu kişiler okul müdürleridir.

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi durumu, amacı ve önemi birinci bölümde tartışılmış ve araştırmanın sınırlılıklarıyla araştırmada kullanılan tanımlara yine bu bölümde yer verilmiştir. İkinci bölümde özel gereksinimli çocukların eğitim hakkını düzenleyen yasal düzenlemeler ve bu hakkın sağlanmasında okul müdürlerinin rollerini ele alan kuramsal temeller yer almıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiş, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler ele alınmıştır.

Uzun bir araştırma sürecinin ardından ortaya çıkan bu çalışmaya katkı sağlayan ve destek veren birçok kişi bulunmaktadır. Öncelikle bu süreçte değerli görüş ve

önerileriyle bana ışık tutan, desteğini her zaman yanımda hissettiğim ve öğrencisi olduğum için gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye çok teşekkür ediyorum. Bununla birlikte doktora eğitimim süresince yetiştirmeme katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali BALCI'ya ve Prof. Dr. İnayet AYDIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez izleme komitemde bulunan Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na değerli görüş ve önerilerinden dolayı teşekkür ederim. Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde zaman ayırıp, geri bildirimde bulunarak çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Rahime Nükhet DEMİRTAŞLI'ya, Prof. Dr. Berrin BAYDIK'a, Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e, Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN'a, Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Funda NAYIR'a, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Salih ŞİMŞEK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bahap KUDRET ile Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ'a teşekkür ediyorum. Doktora eğitiminin bana kazandırdığı, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim değerli dostlarım Başak COŞKUN'a, Mehmet ÇANAK'a ve Merve TURPÇU'ya çok teşekkür ediyorum. Son olarak tüm akademik yaşamımda desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim sevgili eşim Ali KATITAŞ'a minnettarlığımı sunuyor ve gözlerindeki masum gülümsemeden cesaret aldığım oğlum Yusuf Emir'e sonsuz teşekkürler ediyorum.

Mayıs, 2019

Sevda KATITAŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	6
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Çocukluk ve Çocuk Hakları.....	9
Çocukluk Kavramı	9
Çocuk Hakları	11
Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi	18
Özel Gereksinimli Çocuk.....	18
Özel Eğitim	20
Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları	21
Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Hakkı.....	31
Özel gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler	34
Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Ulusal Düzenlemeler....	46
Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Rollerı	50
Rol Kavramı.....	50
Okul Yöneticilerinin Rollerı	51
Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Rollerı.....	55
Özel Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Rollerı.....	60
Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Alanında Yetiştirilmesi	64
Yönetici Hazırlık Programları.....	66
Sertifika Programları.....	68
Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler	69
Yöneticilerin Özel Eğitimle İlgili Yasal Sorumlulukları	73

BÖLÜM 3	77
YÖNTEM	77
Araştırmanın Modeli	77
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu	78
Nicel Aşama İçin Evren ve Örneklem	79
Nitel Aşama İçin Çalışma Grubu	82
Veri Toplama Araçları	85
Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı	85
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	100
Verilerin Toplanması	101
Verilerin Çözümlemesi	102
BÖLÜM 4	107
BULGULAR VE YORUMLAR	107
Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum	107
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	108
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	116
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	124
Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	137
Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	152
Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	163
Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	173
BÖLÜM 5	183
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	183
Sonuçlar	183
Öneriler	189
Karar Alıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler	189
Araştırmacılara Öneriler	191
KAYNAKLAR	192

EKLER	214
EK 1. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı	214
EK 2. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür Görüşme Formu	219
EK 3. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Veli Görüşme Formu	221
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	223
EK 5. Etik Kurul Onay Formu	224
BENZERLİK BİLDİRİMİ	225
ÖZGEÇMİŞ	226



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İlçelere Göre Kamu İlkokullarında ve Özel Eğitim Okullarında (I. Kademe) Görev Yapan Öğretmen Sayıları	80
Tablo 2. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	81
Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	83
Tablo 4. Çalışma Grubunda Yer Alan Velilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	84
Tablo 5. Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	88
Tablo 6. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	92
Tablo 7. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nin Doğrulamalı Faktör Analizi İle Elde Edilen Uyum İndeksleri	94
Tablo 8. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	95
Tablo 9. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	98
Tablo 10. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 11. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesine Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri	112
Tablo 12. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesine Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri	114
Tablo 13. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 14. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Düzenleyen Mevzuat Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri	120
Tablo 15. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Düzenleyen Mevzuat Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri	122

Tablo 16. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Tablo 17. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Görüşleri	132
Tablo 18. Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Veli Görüşleri	135
Tablo 19. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	138
Tablo 20. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 21. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 22. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo 23. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	148
Tablo 24. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	153
Tablo 25. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri	156
Tablo 26. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	161
Tablo 27. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	164

Tablo 28. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Veli Görüşleri	167
Tablo 29. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	170
Tablo 30. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri.....	173
Tablo 31. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Veli Görüşleri.....	176
Tablo 32. Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	180

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları.....	93
Şekil 2. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları	96
Şekil 3. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları	99



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlandıktan sonra amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmış ve önemli kavramları belirlenmiştir.

Problem Durumu

Bireylerin özel eğitimle ilgili üstlendikleri rol ve sorumluluklar karmaşık ve zorlayıcıdır (Bateman ve Bateman, 2001). Öyle ki bu rol ve sorumlulukların yerine getirilmesinden kaynaklanan görevler özel gereksinim türlerinin tanınmasından başlayarak öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının değerlendirilmesine kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim hizmeti karmaşık bir süreçtir ve hesap verebilirliği gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sağlamada önemli bir konumda bulunan yöneticiler, bu çocukların yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış eğitim haklarını göz önünde bulundurarak liderlik becerilerini sergilemelidirler (DiPaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004).

Özel eğitim hizmetleri davranışsal, bilişsel veya fiziksel problemler nedeniyle genel eğitim sisteminde öğrenme zorlukları gösteren öğrencilerin belirlenmesiyle başlamaktadır. Öğrenmede normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla zorlanan bu öğrencilerin eğitsel açıdan desteklenmesinde ise öncelikle müdahale stratejileri uygulanmaktadır (Faust, 2006). Bu müdahale stratejileri, okul yöneticilerinin sınıf öğretimini destekleyen araştırma temelli uygulamalar konusunda donanımlı olmalarını gerektirmektedir (Boscardin, 2004). Bu kapsamda okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bu tür uygulamaları uygulayan öğretmenlerin mevzuata uygun şekilde hareket etmelerini sağlamaları gerekmektedir (Cramer, 2006). Ancak okul yöneticileri özel eğitim sürecini destekleme ve denetleme konularında yetersiz oldukları yönünde sürekli eleştirilmektedir (Jacobs, Tomnsen ve Baker, 2004; Cramer, 2006; Bateman ve Bateman, 2001).

Eğitim liderleri olarak okul yöneticileriyle ilgili yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu araştırmalar genellikle okul yöneticilerinin  ğretim liderliği,  ğrenci başarısı ve etkili liderlikle ilgili üstlendikleri roller üzerine odaklanmaktadır. Özel eğitim programlarının yürütülmesi ve denetlenmesinde okul yöneticilerinin rollerine ilişkin yapılmış araştırmaların sayısı ise sınırlıdır (Bamburg ve Andrews, 1990). Yöneticiler okullarında özel gereksinimli çocukların eğitimi ve özel eğitim programlarına yönelik liderlik rollerini üstlenmek zorunda olsalar bile rollerinden kaynaklı sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalmaktadırlar (Tonnsen, 2000). Bu kapsamda okul yöneticilerinin diğer öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de ihtiyaçlarını karşılamada sorumluluk sahibi olduklarını söylemek mümkündür. Okul yöneticileri bu sorumluluklarını yerine getirmede hem özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmalı ve hem de bu bilgiyi uygulamaya koşma anlamında gerekli yönetsel becerileri sergilemelidir.

Okuldaki tüm eğitsel faaliyetlerin yürütülmesinde bir eğitim lideri olarak kilit role sahip olan okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamalarını incelemeye yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Zira okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili bilgili olması ve bunu uygulamalarına yansıtabilmesi hem özel gereksinimli öğrenciler hem de aileleri açısından faydalı olmaktadır (Jacobs ve diğerleri, 2004). Bu konuda benzer düşüncelere sahip olan Protz (2005), okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere en az kısıtlayıcı ortamlarda etkili bir eğitim hizmeti sunabilmeleri için özel eğitim uygulamaları ve özel eğitim hukuku konularında bilgi sahibi olmaları gerektiğini savunmaktadır.

Yukarıda ele alınan alan yazın taraması ve çeşitli araştırmaların incelenmesi sonucunda, bu araştırmanın odağında yer alan özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanması okul yöneticilerinin önemli roller üstlendiğini söylemek mümkündür. Zira yasal düzenlemeler aracılığıyla da okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetleri konusundaki görev ve sorumlulukları açık bir şekilde ifade edilmektedir. Buna göre okul yöneticileri öncelikle özel gereksinimli öğrenciler ile onların velilerine yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında gerekli tedbirlerin alınmasından sorumludur. Okul yöneticileri özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde gerekli birimlerin oluşturulmasından sorumlu olmakla birlikte bu birimlerin görevlerini yerine getirmelerini sağlamakla da y k ml d rlar. Okul yöneticilerinin ayrıca özel eğitim hizmetleri kapsamında öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlama görevleri de bulunmaktadır ( zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m 49).

Okul yöneticileri aslında özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilere uygun eğitimi sağlamaktan sorumludurlar; ancak özellikle özel gereksinimli çocuklar bağlamında okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını yerine getirmelerinde dünyada olduğu gibi Türkiye’de de birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların eğitime yönelik sorumluluk almada yeterince hazır olmadıklarını ortaya koymakta ve bu durumu onların gerek akademik eğitimleri gerekse mesleki gelişimleri sırasında özel eğitim alanıyla ilgili yeterli eğitimi almamalarına ve dolayısıyla uzmanlık bakımından eksik olmalarına bağlamaktadır (Bays, 2004; Evans, Bird, Ford, Green ve Biscoff, 1992; Wakeman ve diğerleri, 2006; Anderson, 1999). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin özel eğitim sorunlarını ele almada uzman kişilerden oluşan ekipler kurma ve bu ekipleri destekleme gibi birtakım becerilerden yoksun olduklarını ortaya koyan araştırmalar da (Wakeman ve diğerleri, 2006; Barnett ve Monda-Amaya, 1998) bulunmaktadır. Elbette okul yöneticileri özel gereksinimli çocuklar konusunda birer uzman olmak zorunda değildir; ancak bu çocukların eğitimleriyle ilgili gerekli hizmetlerin yürütülmesinde liderlik rollerini yerine getirebilmelerini sağlayacak temel bilgi ve becerilere de sahip olmalıdırlar.

Araştırma bulguları dikkate alındığında, uluslararası alan yazında okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum ve algılarını (Bennett, 1996; Choi, 2008; Maricle, 2001; Harris, 2009), rol ve sorumluluklarını (Moorhead, 2002; Maurizio, 1998; Miller, 2000; Walton, 2008), özel eğitim programlarının yönetilmesindeki yeterliliklerini (Miller, 2000; Nelson, 2002; Kritsonics, 1992) belirleyen çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise gerek özel eğitim okullarına gerekse kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim sistemi içerisindeki okullara devam eden çok sayıda özel gereksinimli öğrenci bulunmasına ve bu öğrencilerin eğitim hizmeti almasında okul yöneticileri kilit rol oynamasına rağmen bu kapsamda yapılmış araştırma sayısı maalesef yok denecek kadar azdır.

Konuyla ilgili olarak Uzun (2009) tarafından kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okul müdürlerinin rollerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada yazar 17 ilköğretim okul müdürünün görüşüne başvurmuştur. Araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını yararlı buldukları ancak uygulama konusunda sorumluluğu rehber öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim uygulamaları dikkate alındığında Türkiye’de kaynaştırma eğitimi alan çocuklarla birlikte özel gereksinim türüne ve derecesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında da öğrenim gören çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili yapılan çalışmalar daha geniş kapsamlı ele alınmalı ve genellenebilirlik açısından nicel yöntemlere de başvurulmalıdır. Bu kapsamda yapılacak araştırmalar sadece kaynaştırma uygulamalarıyla sınırlı kalmamalı; bu çocukların eğitimine yönelik özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları gibi tüm uygulamaları kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul yöneticilerinin rollerini belirlerken araştırmanın çok yönlü yürütülebilmesi açısından okul yöneticilerinin yanı sıra özel gereksinimli çocukların eğitiminde aktif rol alan öğretmenlerin ve bu süreçten doğrudan etkilenen velilerin görüşlerine başvurmak ta gerekmektedir. Öte yandan okul yöneticileri özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sağlanması sürecinde pek çok sorunla karşılaşabilmektedir. Araştırmalarda bu süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik önerilerin de ortaya konması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçelere dayanarak bu araştırmanın problemi, özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul yöneticilerinin rollerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Ankara ili kamu okullarında öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdürlerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

A. Ankara ili kamu okullarında (ilkokullar, I. kademe özel eğitim okulları, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları) görev yapan öğretmenlerin (sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler) okullarında/sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında;

1. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi ve özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanında) ve becerilere (özel

eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanında) ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yukarıdaki soruya ilişkin öğretmenlerin görüşleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Görev yaptıkları okul türüne,
 - c) Branşlarına,
 - d) Kademelerine,
 - e) Özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim (özel eğitim/kaynaştırma eğitimi) alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

B. Ankara ili kamu okullarında (ilkokullar, I. kademe özel eğitim okulları, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları) görev yapan okul müdürlerinin ve bu okullarda öğrenim gören özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında;

1. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirebilmeleri için sahip oldukları bilgi (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi ve özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanında) ve becerilere (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanında) ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Önem

Günümüzde gerek özel eğitim okullarında gerekse genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda özel gereksinimli çocuk sayısı giderek artmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim hakları kapsamında değerlendirildiğinde, bu durum okul yöneticilerinin özel eğitim uygulamalarına yönelik rol ve sorumluluklarını daha önemli hale getirmektedir. Zira rol ve sorumluluklarının bilincinde olan ve özel eğitim alanında mesleki açıdan kendisini geliştirmiş olan okul yöneticileri özel gereksinimli çocuklar için gerekli ve yeterli eğitim hizmetini sağlayabilmektedirler. Ancak pek çok yönetici okullarında özel gereksinimli çocuklar için sorumluluk almaktan kaçınmakta ve bu çocukların eğitiminden sadece öğretmenleri sorumlu tutmaktadır. Oysaki okul yöneticileri bir eğitim lideri olarak eğitim hakkına sahip tüm öğrencilerin etkili bir şekilde eğitim hizmetinden yararlanmasından sorumludurlar.

Okul yöneticilerinin uluslararası ve ulusal düzeyde yasal düzenlemelerle güvence altına alınan özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim hakkının sağlanmasında önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin bu rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları alanlarında iyi yetişmelerine bağlıdır. Okul yöneticilerinin bu alanlarda birer uzman olmalarını beklemek tabii ki doğru değildir. Ancak yöneticiler hem özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasından hem de bu çocuklar için hazırlanan eğitim programının en iyi şekilde yürütülmesinden sorumludurlar. Dolayısıyla okul yöneticileri özel gereksinimli çocuklarla ilgili mevzuata hâkim olmakla birlikte bu çocuklara yönelik eğitim hizmetinin uygulanmasında da donanımlı olmalıdırlar. Bu açıdan bakıldığında, yöneticilerin hizmet öncesinde özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim konularında almaları gereken eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde maalesef bu alanlarda eksiklikler bulunmaktadır. Yöneticiler özel eğitim alanında gerekli ve yeterli eğitimi almadıkları gibi hizmet içi eğitimlerle de ihtiyaç duyulan bu alanlarda kendilerini yetiştirme fırsatı bulamamaktadır.

Özel gereksinimli çocukların eğitim hakları ve özel eğitim konularında yeterli donanıma sahip olmayan yöneticiler okullarında bu çocuklarla karşılaştıklarında yönetsel faaliyetlerin yürütülmesinde pek çok sorunla karşılaşabilmektedirler. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında kilit rol oynayan okul

yöneticilerinin mevcut rollerinin belirlenebilmesi, bu rolün yerine getirilme sürecinde yaşanan sorunların açığa çıkarılarak çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi için yöneticilerin görüşlerinin alınması son derece önemlidir. Bununla birlikte eğitim ve öğretimde etkililiğin sağlanmasında ve okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasında doğrudan etkiye sahip öğretmenlerin görüşlerine başvurmak da önemlidir. Diğer taraftan her ne kadar okulun dış öğeleri arasında bulunsa da özel gereksinimli çocukların eğitim hakları kapsamında yaşamın birçok alanında olduğu gibi okulda da birtakım sorunlarla karşılaşan ve konunun doğrudan muhatapları arasında yer alan velilerin de bu konuda görüşlerinin alınması oldukça önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Okullarda özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasıyla,
2. 2017-2018 öğretim yılında Ankara ilinin büyük ilçelerindeki (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ilkokullarında (bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunduran okullar da dahil) görev yapan okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin görüşleri ile özel gereksinimli çocukları bu okullarda öğrenim gören veli görüşleriyle,
3. 2017-2018 öğretim yılında kamuya bağlı özel eğitim okullarının birinci kademelerinde görev yapan okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin görüşleri ile özel gereksinimli çocukları bu okullarda öğrenim gören veli görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Özel gereksinimli çocuk. Bedensel, zihinsel, duygusal veya sosyal açıdan yetersiz olan ve bu nedenle genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan veya kısıtlı oranda yararlanan çocuktur.

Özel eğitim. Özel eğitim okullarında özel gereksinimli çocuğa durumu, özellikleri ve bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak sağlanan bireyselleştirilmiş ve planlanmış eğitim hizmetidir.

Kaynaştırma. Özel gereksinimli çocukların özel gereksinim türlerine ve düzeylerine göre kamu ilkokullarına yerleştirilmesi ve destek eğitimin sağlanması koşuluyla eğitim hizmetlerinden normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte mümkün olduğunca eşit şekilde faydalanmasıdır.

Okul. MEB'e bağlı kamu ilkokulu ve özel eğitim okullarıdır.

Özel eğitim sınıfı. Kamu ilkokullarında durumları gereği ayrı bir sınıfta öğrenim görmesi gereken özel gereksinimli öğrenciler için özel gereksinim türleri ve özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş sınıflardır.

Öğretmen. MEB'e bağlı resmi ilkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerdir.

Yönetici. MEB'e bağlı kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan müdürlerdir.

Veli. MEB'e bağlı resmi ilkokullarda, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında (I. kademe) öğrenim gören özel gereksinimli çocukların her türlü bakım ve idaresinden sorumlu olan kimselerdir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocukluk ve çocuk hakları kavramı ile birlikte özel gereksinimli çocukların eğitimi ve özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul yöneticilerinin rolleri konuları ele alınmıştır.

Çocukluk ve Çocuk Hakları

Çocuklar belirli bir aile ortamı içerisinde doğar, büyür ve gelişir. Çocukların sosyalleşmeleri, yaşamlarının ilk yıllarında ailede gerçekleşirken sonraki yıllarda bulundukları toplumun da temel değerleri doğrultusunda şekillenir. Dolayısıyla maddi ve manevi açıdan huzurlu bir ortamda büyüyen, gelişimsel açıdan yeteneklerinin de dikkate alınarak gerekli koşulların sağlandığı çocuklar, gelecekte hem bireysel açıdan mutlu olacaklar hem de yaşadıkları toplumun kalkınmasına, gelişmesine katkıda bulunacaklardır. Farklı bir ifadeyle, bireylerin çocukluk dönemlerinde edindikleri davranış ve deneyimler, yetişkinlik dönemlerine de yön verecektir. Gelişmek isteyen toplumlar geleceğin bireyleri olarak yetişen çocuklara bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan gelişimlerini sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca onların yararlarını gözetken düzenlemelere bağlı kalarak çocuk haklarını korumalıdır. Bu bağlamda aşağıda öncelikle çocukluk kavramı üzerinde durulmuş ve sonrasında çocuk hakları konusu ele alınmıştır.

Çocukluk Kavramı

Geçmişten günümüze giderek daha önemli hale gelen çocukluk kavramı toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta iklimsel yapısına göre farklı anlamlar içerebilmektedir. Ancak genellikle çocuğun doğumundan 18 yaşına kadar geçen süreç çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir. Polat'a (1997) göre, bu yaş sınırını yetişkinler belirlemekte ve çocuklar bu dönemde güçsüz ve masum olduklarından yetişkinlerin kontrolünde yaşamaktadırlar. Postman (1995) ise 0-18 yaş grubu arasında

yer alan çocukların özel bakıma ve korunmaya gereksinimi olduklarını ve mesleki açıdan bir tecrübe veya donanımına sahip olmadıklarını ifade etmektedir.

Archard (2004), çocukluğu yetişkinliğe kıyasla yetersiz bir durum veya aşama olarak değerlendirmektedir. Yazara göre belirli bilişsel kapasiteye sahip ideal yetişkin, rasyonel, fiziksel olarak bağımsız ve özerk, kimlik duygusu taşıyan, inanç ve arzularının farkında olan bir bireydir ve bu nedenle kişisel olarak sorumlu tutulabileceğini bilerek özgür seçimler yapabilecek durumdadır. Öte yandan çocuklar yetişkinlerin sahip oldukları bu kapasite, beceri ve yetenekler açısından yetersizdirler. Ancak çocukların yetişkinlerden ayrılan kendilerine özgü ihtiyaç ve ilgileri bulunmaktadır. Toplumda bu ihtiyaç ve ilgiler çocukluğun doğası gereği yetişkinlerin ihtiyaçlarından daha değerlidir; çünkü çocuklar masumdurlar ve korunmaya ihtiyaç duyarlar (Archard, 2004). Dolayısıyla çocuklar ve yetişkinler sahip oldukları özellikler bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bu bağlamda, çocukluğun aslında normatif bir statüye sahip olan yetişkinliğe giden yolda bir aşama veya hazırlık süreci olduğunu söylemek mümkündür. Bu aşama her birey için kaçınılmazdır.

Liebel (2012) toplumda bağımsız hareket edemeyen, güçsüz pozisyonda olan çocukların sosyal eşitsizliklerin üstesinden gelebilmek için kullanabilecekleri hakları olduğunu vurgulamaktadır. Yazar çocukların yetişkinler gibi bir ömür boyu değişen ve haklarını kullanmalarını sağlayan belirli yeterliliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Çocukların sahip olduğu bu yeterlilikler yetişkinlerinkilerden farklı olabilir ancak bu farklılık çocuğun biyolojik olgu ya da fiziksel gelişiminden kaynaklı değil; daha çok bilişsel, ahlaki ve sosyal açıdan gelişimiyle bağlantılıdır.

Çocukluk kavramının tanımına yönelik yapılan çalışmalarda genellikle çocuğun yaş ve olgunluk seviyesine veya kendisi için üstlenmesi gereken sorumluluk düzeyine odaklanılmaktadır. Çocuk kavramının farklı kültürlerde farklı tanımları yapılmakta ve hatta yasal yaş sınırı aynı ülkenin farklı eyaletleri arasında bile farklılıklar gösterebilmektedir (Sutton, 2003). Dolayısıyla çocukluğun toplumsal olarak yapılandırılmış bir olgu olduğuna ilişkin yaygın bir görüş bulunmaktadır (James ve Prout, 2015). Çocukların statüsü, rolleri ve sorumlulukları zaman içinde değişebildiği gibi toplumlar arasında da farklılıklar gösterebilmektedir (Takanishi, 1978). Franklin (1993) de benzer şekilde çocukluğun diğer toplumsal kavramlarda olduğu gibi norm ve değerlere göre saptandığını ifade ederek çocukluğu sosyo-kültürel bir kavram olarak değerlendirmektedir (Akt. Uçuş, 2013). Archard'a (2004) göre, aslında tüm toplumlar çocukların yetişkinlerden farklı olduğu gerçeğini kabul etmektedir; ancak bu farklılıkların

gerçekte neler olduğunu tanımlama ve çocukluğu ne derece sınırlandırdığını belirleme konularında sıkıntı yaşamaktadırlar. Burada önemli olan, toplumların tıbbi, sosyolojik, psikolojik ve hukuksal açıdan ele alındığında çocukluğa yönelik farklı tanımlamaların yapılabileceğinin farkına varması ve çocuğu değerlendirirken bunları dikkate almasıdır. Bu bağlamda Tan (1989) çocukluk kavramının incelenmesinde toplumun yaşam felsefesi de dahil olmak üzere tüm toplumsal kültürel gerçekliğin anlaşılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Toplumsal alanın yanı sıra hukuk da çocuğun sosyal yapısında önemli rol oynamaktadır; çünkü çocukluğa dair anahtar parametreler (zorunlu eğitim yaşı gibi) bu alan kapsamında tanımlanmaktadır (James ve James, 1999). Buna göre, hukukta çocuk kavramı anne ve babayla kurulan soy bağına ortaya koymak ve çocuğu yetiştiren ayırmak için kullanılmaktadır (Akyüz, 2000). Maddeleri üzerinde çok sayıda dünya ülkesinin uzlaşmaya vardığı ve kabul ettiği, uluslararası hukukta önemli bir yere sahip olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) ise 18 yaşın altındaki her birey çocuk olarak kabul edilmektedir.

Çocuk Hakları

Toplumun çocuklar ve onların gelişimsel dönemleri hakkındaki değişen anlayışlarıyla birlikte çocuk haklarına verilen önem de artmıştır. Çocukların statüsü tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde 16. yüzyıldan önce, altı yaşından büyük çocuklar küçük yetişkinler olarak kabul edilmiş; ancak ayrı bir sınıf olarak görülmemiştir. Çocukların gelişimsel açıdan yetişkinlerden farklı görülmesi ve toplumda ayrı bir sınıf olarak kabul edilmeleri ise 18. yüzyılda başlayan ve 19. yüzyılda güç kazanan Sanayi Devrimi ile birlikte gerçekleşmiştir. Bu dönemde çocuklar özel ihtiyaçları olan ve korunmaya muhtaç bireyler olarak değerlendirilmiştir (Hart, 1991). Çocuk Koruyucular Hareketi'nin ortaya çıktığı bu dönemde, çocukların temel bakım ve korunmasına yönelik haklara odaklanılarak eğitimde evrensel erişim, çocuk işçiliğinin sınırlandırılması ve güvenli çalışma koşulları gibi konulara vurgu yapılmıştır (Cohen ve Naimark, 1991).

20. yüzyılda çocuk haklarına yönelik ilginin artması genel olarak, 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin yayınlanması gibi insan haklarıyla ilgili yaşanan gelişmelerden ve baskı altındaki sosyal grupların kişisel haklar ve bağımsızlık hareketi için mücadelelerinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan ataerkil ailenin parçalanması ve çekirdek ailenin çelişkili bir fenomen (bir taraftan güven ve mutluluğun kaynağı iken

diğer taraftan kadınlar ve erkekler arasındaki cinsiyet farklılığının, yetişkinler ve çocuklar arasındaki kuşak farklılığının baskı ve şiddet ortamı oluşturması) olarak görülmesi çocuk haklarının tanınmasında önemli rol oynamıştır (Muncie, 1995). Bu dönemde çocuğun temel bakım ve korunmasına yönelik haklarından ziyade özgür iradesine dayanan haklarına daha fazla odaklanılmıştır.

Çocuk hakları alan yazında da “temel bakım ve korunmaya yönelik haklar” ile “çocuğun özgür iradesine dayanan haklar” olmak üzere iki temel bağlamda ele alınmıştır. Temel bakım ve korunmaya yönelik haklar bir çocuğun beslenmesi, barınması ve zararlardan korunması gibi konularla ilgilenmektedir (Hart, 1991; Cohen ve Naimark, 1991). Bu haklara çocukların güvende olmalarını, iyi bakım görmelerini ve yasal olarak korunmalarını sağlamak adına 1989 tarihli ÇHS’de de yer verilmiştir (Ruck, Abramovitch ve Keating, 1998). Rogers ve Wrightsman'a (1978) göre, bu haklarda çocuk için neyin “iyi” olduğu, toplumun inançlarına dayanmaktadır.

Katılım hakkı olarak da ifade edilebilen özgür iradeye dayanan haklar ise çocuğun kendi kararlarını verme konusuyla ilgilenmekte ve konuşma özgürlüğü, din özgürlüğü ve örgütlenme özgürlüğü gibi hakları içermektedir (Hart, 1991; Ruck ve diğerleri, 1998; Melton, 1991). Özgür iradeye dayanan haklar “çocuklara kendileri için neyin iyi olduğuna karar verme hakkını tanıma” şeklinde kavramsallaştırılabilir (Rogers ve Wrightsman, 1978). Bu haklar da temel bakım ve korunmaya yönelik haklar gibi gençlerin kendi hayatlarıyla ilgili kararların birçoğunda aktif olarak yer alma hakkına sahip oldukları düşünülerek ÇHS’de yer almıştır (Ruck, Keating, Abramovitch ve Koegl, 1998).

Çocuk hakları kavramına yönelik farklı bakış açıları bulunmaktadır (Covell, Howe ve McNeil, 2010). Örneğin; hukukçular için çocuk hakları cezaevlerindeki suçlu çocukları içeren süreçler içerisinde değerlendirilmektedir (Arts ve Popvoski, 2006). Çocuk hakları kapsamında psikologlar çocuğun psikolojik açıdan güvenliğinin sağlanmasına odaklanırken; sosyal hizmet uzmanları çocuğun bakım ve koruma hizmetlerinin sağlanmasında devlet kaynaklarına ulaşmada çocuklara adaletli ve eşit fırsatlar sunulmasını vurgulamaktadır (Pillay, 2014). Dolayısıyla çocuk haklarını farklı odak noktalara göre değerlendiren bu alanlar da dikkate alındığında, çocuk hakları konusunda bütün alanları kapsayan genel bir tanımlama yapmanın zor ve karmaşık olduğunu söylemek mümkündür.

Nikku (2013, 51) çocuk haklarını en yalın haliyle “yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına özel olarak önem verilen, çocukların sahip olduğu insani haklardır”

şeklinde tanımlamaktadır. Akyüz (2015, 3) çocuk haklarını “çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki açılardan özgürlük ve saygınlığına bağlı kalınarak, sağlıklı ve normal şekilde gelişim göstermesinde hukuksal düzenlemelerle korunan yararları” olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde Nelken (1998) ise çocuk haklarını, çocukları zarara uğramaktan ve istismardan korumayı, onlara duygusal anlamda uygun yetişmeleri için uygun fırsatları sağlamayı, barınma, sağlık ve eğitim gibi temel gereksinimleri karşılamayı vadeden haklar olarak nitelendirmektedir.

Çocuk hakları kavramı, alan yazında hem teorik hem de ampirik açıdan sıkça tartışılan konular arasındadır. Yapılan birçok çalışmada (Freeman, 1983; Scarre, 1989; Alston, Parker ve Seymour, 1992; Archard, 2004) çocukluk dönemi (çocukluğun ne zaman başlayıp ne zaman bittiği), olgunluğa karşı yaş faktörü, rasyonel düşünebilme, bağımlılık, ebeveynler ve diğer yetişkinlerle ilişkiler, çocuk haklarıyla ilgili tarihsel ve karşılaştırmalı yaklaşımlar gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Öte yandan, hukuki açıdan değerlendirildiğinde çocuk haklarının birçok uluslararası ve ulusal metinde vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda, çocuk haklarını en geniş kapsamda ele alan hukuki metin şüphesiz ÇHS’dir. Bu sözleşmeyle birlikte çocuklar artık yasal olarak “birey” statüsü kazanmışlardır. Aşağıda çocuk haklarına ilişkin kavramsal yaklaşımlar ve çocuk haklarının önemi konularına değinildikten sonra özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocukların haklarını güvence altına almada büyük öneme sahip ÇHS’nin kapsamı ve özel gereksinimli çocuklara tanıdığı haklar açıklanmıştır.

Çocuk Haklarına İlişkin Kavramsal Yaklaşımlar. Alan yazında çocuk haklarına ilişkin “özgürlükçü” ve “koruyucu” olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan koruyucu yaklaşım modern çocukluk paradigmasından doğarken; bu paradigmaya bir tepki olarak ortaya çıkan postmodern çocukluk paradigması da özgürlükçü yaklaşımın temellerini atmıştır. Özgürlükçü yaklaşım, çocukları baskıcı ve ayrımcı yetişkinlerin dünyasından kurtarmaya odaklanırken; koruyucu yaklaşım çocukların yetişkinlere kıyasla görece olgunlaşmamış ve gelişmemiş olmalarından ve toplumdaki güçsüz konumlarından dolayı özel ilgi gerektirdiklerini savunmaktadır (Littlechild, 2000).

Paternalizme dayanan koruyucu anlayış, çocuğun kendi kararlarını verebilecek yeterlilikte olmadığını (rasyonel davranamama, hatalar yapabilme) ve bu nedenle hayatında yetişkin müdahalesinin ve kontrolünün olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu

nedenle koruyucu yaklaşıma göre, çocukların başkaları tarafından istismara uğramaktan veya kötüye kullanılmaktan hukuki düzenlemelerle özel olarak korunmaları gerekmektedir (Littlechild, 2000). Koruyucu anlayış kapsamında çocuklar yetişkinlerden farklı olarak ayrı bir biyolojik sınıflama altında değerlendirilmektedir. Bu anlayışa göre, çocukların yetişkinliğe hazırlanmaları esastır ve bu hazırlanma veya farklı bir ifadeyle yetiştirme süreci yetişkinlerin sorumluluğundadır (Tan, 2006). Benzer şekilde modern çocukluk paradigmasının öncü isimlerinden Jean Jack Rousseau (2013) da “Emile” adlı eserinde çocukluğu insan hayatının hassasiyet gösterilmesi gereken bir dönemi olarak açıklamaktadır. Yazara göre, çocuğu yetişkin olarak görmek doğru değildir. Çocukluk kendine has birtakım özellikleri (özgürlük, güçlük, engel) bulunan özel bir dönemdir. Çocuk doğuştan masum ve zayıftır. Dolayısıyla çocuğun masumiyetini koruma sorumluluğu yetişkinlerdedir.

Koruyucu anlayışın varsayımlarından yola çıkarak çocukluğun yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Bu dönemde çocuklar her türlü kötülükten uzaktırlar. Ayrıca masum ve zayıf olduklarından kendi kararlarını verebilecek yeterlilikleri de yoktur. Dolayısıyla çocukların bu masumiyetlerinin korunmasında birer yetişkin olan anne ve babaları sorumludurlar.

Öte yandan, özgürlükçü anlayışa göre çocuklar “yetkin ve öğrenebilecek durumda olan bireyler” olarak tanımlamaktadır. Özgürlükçü anlayışı savunanlar, yetişkinlerin mutlaka çocukların menfaati için hareket ettikleri görüşüne karşı çıkmakta ve çocuğa geleceği ile ilgili kararlara katılma fırsatı vermeyi reddeden görüşü de haksız bulmaktadırlar (Clifton ve Hodgson, 1997). Çocukları kapasite ve ihtiyaçlarını belirleme konularında yetersiz olarak değerlendiren tarihsel süreç içerisinde, özgürlükçü anlayış çocuğun refahına yönelik politikalarda düzeltici bir rol üstlenmiştir (Hallett, 2000). Ancak ne var ki Roche (1995) çocukların özerkliğine yönelik hakların kutlanması ve çocukların katılım hakkına sahip olmasının çocukları zarara uğramaktan korumada her zaman yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Örneğin; istismara uğrayan çocuklar kendilerini koruma kapasitesine sahip olmadıklarından devlet bu çocukları korumakla yükümlüdür. Bu açıdan bakıldığında çocukları korumada onların haklarına ve isteklerine mümkün olduğu kadar saygı duymak ve bununla birlikte çocuğun yüksek yararını gözetmek profesyonelliği gerektirmektedir.

Eekelaar (1986) özgürlükçü ve koruyucu yaklaşımı birleştirerek çocukların sahip olması gereken hakları hiyerarşik bir yapıyla “temel”, “gelişimsel” ve “özerklik” hakları olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Buna göre, temel haklar çocuğun

beslenmesi, korunması ve güvenliğinin sağlanmasıyla ilgili haklardır. Gelişimsel haklar, çocuğun potansiyeline erişmesine izin verilmesi ve yardımcı olunmasına yönelik haklardır. Özerklik hakları ise çocuğun kendi hayatıyla ilgili kararlarda söz sahibi olmasını sağlayan haklardır. Yazar özerklik haklarının kullanımıyla ilgili çocukların nasıl ve ne zaman özerk kalmalarına karar verileceği konusunda çocuğun yeterli olgunluğa ulaşmasının ve uzun vadede bir dünya görüşüne sahip olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. James ve Prout (1990), Qvortrup, Bardy, Sgritta ve Wintersberger (1994) ile James, Jenks ve Prout (1998) ise çocuk haklarıyla ilgili paralel bir eğilim göstererek çocuğun doğasını sosyolojik bir bakış açısıyla değerlendirmekte ve çocukların bireyselliğine, özerkliğine, kapasitesine ve yeterliliğine yönelik ilginin artmasına odaklanmaktadır (Akt. Hallett, 2000).

Çocuk Haklarının Önemi. Çocuğun ve çocuk haklarının korunması problemi geçmişten günümüze tüm toplumları ilgilendiren konular arasında yerini almıştır. Şüphesiz bir toplumda çocuklar kötü muameleye maruz kalmakta, ihmal ve istismara uğramakta ise o toplumu kültürel açıdan geri kalmış, refah düzeyi düşük bir toplum olarak değerlendirmek mümkündür. Öte yandan çocuklarına değer veren, onların sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişmeleri için gerekli olanakları sağlayan ve bu kapsamda onların haklarını koruyan toplumlar ise refah düzeyi yüksek, gelişmiş toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünya genelinde her toplumda çocuğa yönelik sorunların farklı şekillerde veya farklı düzeylerde ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak çocuğun katılım hakkının görmezden gelinmesi, ihmal ve istismar, çocuk işçiliği, çocukların sosyal ve ekonomik açıdan eşitsizliği gibi konular neredeyse tüm toplumların çocuk haklarıyla ilgili karşılaştığı problemlerin başında gelmektedir. Bu problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle makro düzeyde toplumun mikro düzeyde ise çekirdek ailenin çocuk haklarının korunması konusunda sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. İhtiyaçları farklı biçimde ve düzeyde olan her bir çocuğun hakkını korumak toplumsal sorumluluğu gerektirmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirmek toplumun bir ferdi olan yetişkinlere düşmektedir. İnsan haklarına bilhassa da çocuk haklarına saygılı gelişmiş bir toplumda yaşamak isteyen yetişkinler bu konuda gereken hassasiyeti göstermeli ve çocuk haklarının savunucusu olmalıdırlar. Bu bağlamda, ayırım gözetmeksizin dünyadaki her çocuğun haklarını

koruyan ve devletlere bu konuda sorumluluklar yükleyen ÇHS evrensel ilkeleriyle eşi benzeri görülmemiş uluslararası bir belge özelliği göstermektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Kapsamı ve Özellikleri. Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuğun durumuna yönelik çeşitli evrensel haklar tanıyan bir sözleşmedir. Sözleşmede ahlaki ve yasal statülerin verildiği çocuklar özel olarak korunma altına alınmaktadır. Sözleşme tüm dünyadaki çocukların koşullarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda sözleşmeyi onaylayan devletlerin, eğitim ve sağlık hizmetleri de dâhil olmak üzere pek çok alanda çocuk haklarını güvence altına almak için sözleşmenin ilke ve hükümlerini kendi ulusal planları, programları ve mevzuatlarına dâhil ettiklerini söylemek mümkündür.

Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu 196 devlet tarafından onaylanan 20 Kasım 1989 tarihli ÇHS felsefi, ahlaki ve politik anlamda benzeri görülmemiş uluslararası bir sözleşmedir (Britto ve Ulkuer, 2012). ÇHS'de çocuk haklarına yüklenen genel anlam bakımından taraf devletler arasında resmi bir anlaşmazlığın bulunmaması, sözleşmenin dünyanın neredeyse tüm ülkeleri tarafından imzalandığı ve onaylandığı gerçeğini yansıtmaktadır (Flekkoy ve Kaufman, 1997). Howe ve Covell (2010) sözleşmede çocukluğun ne olması gerektiği konusunda küresel bir fikir birliği sağlandığını vurgulayarak bununla birlikte taraf devletlerin sözleşme hükümlerine uygun politikaları, yasaları ve uygulamaları ortaya koymada küresel bir taahhüname de sunduklarını dile getirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sözleşmenin uluslararası, hukuki ve bağlayıcı bir araç statüsünde olduğunu söylemek mümkündür.

ÇHS maddelerinde dile getirilen sivil (medeni), siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel hakların tamamı bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu haklar birbiriyle ilişkilidir. ÇHS'yi yorumlamanın temelinde bu hakların bölünmezliği yatmaktadır (Sutton, 2003). Sözleşmeyi onaylayan devletler çocukları ebeveynlerinden ve devletlerinden bağımsız, kendi haklarına sahip bireyler olarak resmen kabul etmektedirler. Sözleşme çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun hak ve sorumluluklar vermektedir. Böylece çocuğa hem bir birey olarak hem de aile ve toplumun bir ferdi olarak vizyon sağlamaktadır (Van Bueren, 1998). Bu bağlamda, sözleşmede çocuklar temel haklara sahip bireyler olarak değerlendirilirken; ebeveynler, yetişkinler ve devlet otoriteleri ise bu hakları sağlamakla yükümlü kimseler olarak ele alınmaktadır (Howe,

2001). Sözleşmede çocuk haklarının bu şekilde tanımlanması çocuğa çevresiyle birlikte bütünsel bir bakış açısıyla odaklanıldığını göstermektedir.

18 yaşından küçük her bireyin çocuk olarak kabul edildiği uluslararası düzeyde öneme sahip bu sözleşme, 54 maddeden oluşmakta ve tüm çocuklar için geçerli hakları ortaya koymaktadır. Buna göre, sözleşmede dünyadaki tüm çocuklara yaşama ve gelişme hakkı, kimlik edinme hakkı, kendini ifade etme ve bilgiye erişim hakkı, savaş zamanlarında özel korunma hakkı, istismara karşı korunma hakkı, aileye sahip olma hakkı; sağlık ve eğitim hakkı, ayrımcılığa karşı korunma hakkı, zararlı işlerden korunma hakkı ve tutuklanma durumunda özel muamele hakkı gibi evrensel haklar tanınmaktadır (Shumba, 2003).

Sözleşmede devletlerin uygulamakla yükümlü oldukları çocuğun temel hakları yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları olmak üzere dört kategori altında değerlendirilmektedir (Hammarberg, 1990). Bu haklardan yaşamsal haklar bireyin hem fiziksel ve ruhsal açıdan bütünlüğünü muhafaza edebilmesi hem de varlığının farklı etkenlerle bozulmasına engel olabilmesi hakkıdır (Akyüz, 2015). Gelişimsel haklar, çocuğun temel sosyal ve ekonomik ihtiyaçları için sağlanması gereken sağlık (m. 24), ekonomik refah (m. 27) ve eğitimle (m. 28 ve m. 29) ilgili haklarıdır. Korunma hakları çocuğun kötüye kullanma ve ihmal (m. 19) ile cinsel istismar (m. 34) gibi zararlı uygulamalardan korunma hakkıdır. Son olarak katılım hakkı ise çocuğu etkileyen konularda çocuğun kendini ifade etmesiyle (m. 12) birlikte ifade özgürlüğü (m. 13), düşünce ve din özgürlüğü (m. 14), örgütlenme özgürlüğü (m. 15) gibi makul sınırlara tabi temel özgürlüklere sahip olmasıyla ilgili haklarıdır.

Bahsi geçen temel haklardan yaşamsal ve gelişimsel haklar diğer haklardan daha önemli ve önceliklidir. Buna göre, ÇHS'nin 6. maddesinde güvence altına alınan yaşamsal ve gelişimsel haklar çerçevesinde, taraf devletler her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul etmekle birlikte çocuğun yaşaması ve gelişmesi için maksimum çabayı göstermekle yükümlüdürler. Bununla birlikte, temel hakların korunmasında ve uygulanmasında çocuğun yüksek yararının korunması, ayrımcılığa uğramaması ve yaşına uygun katılımın sağlanması gibi sözleşmenin temel ilkeleri göz önünde bulundurulmaktadır (Flekkoy ve Kaufman, 1997; Lundy, 2007).

Howe ve Covell (2000) sözleşme kapsamında katılım hakkının, çocuğun karar verme yetkisi veya kendi kaderini tayin hakkı anlamına gelmediğini vurgulamaktadır. Burada çocuğun görüşlerini ifade ederken yaş ve olgunluk düzeyinin dikkate alınması önemlidir. Yazarlar ayrıca çocukların sahip oldukları temel hakları bilmeye de haklarının

olduğunu savunmaktadırlar. Zira sözleşmenin 42. maddesi de çocukların da yetişkinler gibi sözleşmede bahsi geçen haklarını öğrenmelerinde taraf devletleri sorumlu tutmaktadır.

Sözleşmeyi kabul eden devletler çocuk haklarını uluslararası hukuka göre uygulamakla yükümlü hale gelmektedirler. Zira sözleşmenin 4. maddesinde devletlerin çocuklara tanınan hakların uygulanması için gerekli tüm yasal, idari ve diğer önlemleri almaları gerektiği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak devletler ayrıca her beş yılda bir ilerlemelerine ilişkin raporlar hazırlayarak Birleşmiş Milletler Özel İzleme Komitesi'ne göndermek zorundadırlar. Komitenin rolü, her raporu gözden geçirerek ihtiyaç duyan devletler için iyileştirmeler önermektir. Diğer uluslararası sözleşmelerde olduğu gibi, ÇHS'nin uygulanması da uluslararası mahkemeler sistemi aracılığıyla değil; ahlaki güç ve siyasi baskı yoluyla gerçekleşmektedir. Devletler yükümlülüklerini yerine getirmede başarısız olurlarsa gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde eleştiriye maruz kalarak küçük düşebilmektedirler (Howe ve Covell, 2010).

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi

Bu başlık altında öncelikle “özel gereksinimli çocuk” ve “özel eğitim” kavramları ele alınmış ve sonrasında özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim uygulamaları, özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı, özel gereksinimli çocukların eğitim haklarına ilişkin uluslararası ve ulusal düzenlemeler konuları üzerinde durulmuştur.

Özel Gereksinimli Çocuk

Özel gereksinimli bireyler gerek bireysel özellikler gerekse eğitsel yeterlilikler bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedirler. Bu farklılıklar açısından değerlendirildiğinde birey önceden belirlenen normların altında ya da üstünde yer alabilmektedir. Buna göre özel gereksinimli birey kavramı problemli (öğrenme ve/veya davranış problemleri) ve yetersizliği (fiziksel veya duygusal yetersizlik) olan bireylerin yanı sıra zihinsel açıdan ileri düzeydeki (üstün zekalı veya özel yetenekli) bireyleri de içine almaktadır (Eripek, 2005).

Aksoy (2016), çeşitli nedenlerden dolayı genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve akranlarıyla kıyaslandığında önemli boyutta farklılığa sahip çocukları

özel gereksinimli çocuklar olarak ifade etmektedir. Yazara göre, bu çocuklar çevresel uyarıların algılama ve kendilerini ifade etmede sorunlarla karşılaşabilmekte ve bilgiye ulaşma açısından genel eğitim hizmetleri bu çocuklar için yetersiz kalabilmektedir. Benzer şekilde Özgür (2015) de özel gereksinimli çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerinde farklı nedenlerle oluşan zedelenme veya yetersizlik durumlarından dolayı genel eğitim sisteminden yararlanamadıklarını vurgulamaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar için yetersizlik türlerine göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda kullanılan birinci yol yetersizlik türünün adına göre yapılan gruplandırmadır. Türkiye’de de kullanılan bu gruplandırmada özel gereksinimli çocuklar için “zihinsel yetersizliği olan birey”, “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey”, “dil ve konuşma güçlüğü olan birey”, “görme yetersizliği olan birey”, “işitme yetersizliği olan birey”, “bedensel yetersizliği olan birey”, “otizmli birey”, “özel öğrenme güçlüğü olan birey”, “serebral palsili birey”, “süreğen hastalığı olan birey” ve “üstün yetenekli birey” şeklinde bir sınıflandırma yapılmaktadır (Eripek ve Vuran, 2008). Sınıflandırmada kullanılan ikinci yol görme, işitme vb. kategorileri birleştirme yoluyla yapılan sınıflandırmadır (Cavkaytar, 2017). Üçüncü sınıflandırma yaklaşımında ise yaygınlık oranlarına göre sık rastlanan ve az rastlanan özel gereksinim türleri ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, Ataman (2005) bireylerde görülen davranış problemi, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, iletişim bozukluğu, risk altında olma ve üstün yetenekli olma gibi durumları sık rastlanan özel gereksinim türleri arasında ele almaktadır. Diğer taraftan işitme, görme, bedensel yetersizlik, otizm, süreğen hastalık ve çoklu yetersizlik gibi özel gereksinim türlerini ise az rastlanan özel gereksinim türleri arasında değerlendirmektedir.

Dünyada 0-14 yaş aralığında bulunan özel gereksinimli çocuk sayısının 93 milyon ile 150 milyon arasında değiştiği tahmin edilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli çocukların çoğu eğitim olanaklarından yararlanamamıştır. Öyle ki bu çocuklara eğitim sağlama konusundaki çabalar genellikle sadece bazı özel gereksinimleri hedef alan bağımsız okullar (görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu vb.) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli çocukları ailelerinden ve toplumdan ayırma eğilimi gösteren bu okullar genellikle kentsel alanlara kurulmuş ve maliyetleri yüksek olmuştur. Bu durum özel gereksinimli çocukların eğitim sistemine dahil edilmesine yönelik yapılan yasal düzenlemelerle birlikte değişmeye başlamış ve genel eğitim sistemi içerisinde bu çocukların eğitim imkanlarından yararlanmasına yönelik uygulamalar geliştirilmiştir (WHO, 2011).

Özel Eğitim

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçları normal gelişim gösteren bireylerden oldukça farklıdır. Bu bireyler eğitsel açıdan potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmek için özel eğitim ve özel eğitimle ilgili hizmetlerden faydalanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, özel eğitim Hallahan ve Kauffman (2005, 13) tarafından “özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel olarak tasarlanmış ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır. Yazarlar özel eğitimde bir takım özel malzeme ve ekipmanlara ve/veya öğretim tekniklerine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin, görme bozukluğu olan öğrenciler kabartma (braille) baskıda hazırlanmış okuma materyallerine; işitme engeli olanlar işitme cihazlarına ve/veya işaret dilinde eğitime; fiziksel engeli olanlar özel ekipmanlara, duygusal veya davranışsal bozukluğu olanlar daha küçük ve yapılandırılmış sınıflara; üstün zekalı veya özel yetenekliler alanında uzman olan bireylerin eğitimine ihtiyaç duyabilmektedirler. Bununla birlikte özel eğitimde etkililiği sağlama açısından psikolojik değerlendirme, fiziksel terapi, ergoterapi, tıbbi tedavi ve danışmanlık gibi hizmetler de gerekebilmektedir. Bu kapsamda, özel eğitimin en önemli amacı bu eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek ve onların bu doğrultuda geliştirilmelerine katkı sağlamaktır (Hallahan ve Kauffman, 2005).

Özel eğitim birçok disiplinin iyi planlanmış ve amaçlı koordinasyonunu gerektirmektedir. Özel eğitim, özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kaynakların harekete geçirilmesine ve geliştirilmesine yönelik disiplinler arası, sorun odaklı bir hizmet alanıdır. Özel eğitimde özel gereksinimli çocukların biricik olduklarına yönelik bakış açısı çok önemlidir. Dolayısıyla bu çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının her bir özel gereksinimli çocuğun potansiyelini, yeteneklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarak şekilde tasarlanması önemlidir (CEC, 2018).

Özel eğitimin okullardaki temel işlevi, özel ihtiyaçları olan çocukları tespit etmek ve bu ihtiyaçların etkin bir şekilde karşılanmasına yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, Farrell (2009), özel gereksinimli öğrencinin akademik ilerlemesini, kişisel ve sosyal yönden gelişmesini teşvik etmeyi amaçlayan özel eğitimin alt amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır: a) Özel gereksinimli öğrencileri belirlemek ve değerlendirmek, b) Öğrencinin özel gereksinim türünün öğrenme ve gelişmeyi engelleme olasılığının olup

olmadığını değerlendirmek, c) Öğrencinin öğrenme ve gelişmesine en iyi katkıyı sağlayacak şartları oluşturmak, d) Öğrencinin öğrenme ve gelişmesine katkıda bulunan temel disiplinleri belirlemek ve bunlardan yararlanmak.

Yukarıda bahsi geçen amaç ve alt amaçlar değerlendirildiğinde, özel eğitimde temelde özel gereksinimli çocuğun bir birey ve toplumun üyesi olarak potansiyelini ortaya çıkararak bağımsız bir yaşam sürdürebilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında özel eğitimin bireyi çok yönlü değerlendirip onun için en yüksek yararı sağlayacak koşulları işe koştan uzmanlaşmış bir eğitim alanı olduğunu söylemek mümkündür.

Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları

Özel gereksinimli çocuklar, bireyselleştirilmiş eğitim planlarında tanımlanan ihtiyaçlarına göre farklı ortamlarda eğitilebilirler. Özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamda bulunmaları ve kendileri için en uygun eğitim ortamında yerleştirilmeleri çok önemlidir. Buradaki “uygun” eğitim ortamı ile özel gereksinimli çocuğa sunulan eğitimin okul ihtiyaçlarından ziyade bizzat çocuğun bireysel ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmesi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeden önce detaylı bir inceleme ve değerlendirmeden geçmeleri gerekmektedir ki bu değerlendirmeler uzman kişilerden oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ekipleri tarafından yapılmaktadır (Crockett ve Yell, 2008).

Çocuğun özel eğitime ve ilgili hizmetlere ihtiyacının olup olmadığını saptamak için yapılan ayrıntılı değerlendirmeler çok yönlüdür. Ayrıca bu değerlendirmeler sistematik bir şekilde yapılmaktadır. Bu değerlendirmelere göre şayet çocuğun özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasının uygun olacağı kanaatine varılırsa öncelikle hazırlanacak öğretim programının temel amaç ve hedefleri belirlenmekte ve sonrasında uygun eğitim ortamı için yerleştirme kararı verilmektedir (Heward, 2006). Yerleştirme kararının verilmesinde özel gereksinimli çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanması dolayısıyla kendisi için belirlenen bireysel hedeflere ulaşılması çok önemlidir. Zira seçilecek öğrenme ortamının bu hedeflere ulaşmak için gerekli öğretim uygulamalarını desteklemesi gerekmektedir (Zigmond, 2003).

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi ile ilgili işlemler Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde (RAM) bulunan özel eğitim değerlendirme

kurulları tarafından yapılmaktadır. Bu kurullar çocuğun özelliklerine uygun şekilde geliştirilmiş ölçme araçları vasıtasıyla değerlendirmeler yaparak “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu” düzenlemekte ve özel gereksinimli çocukları kendileri için uygun öğrenme ortamlarına yönlendirmektedirler. Buna göre değerlendirme sürecinden geçen çocuklar performansları ve eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim okullarına, özel eğitim sınıflarına veya kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yürütüldüğü okullara yerleştirilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m. 7). Ayrıca zorunlu öğrenim çağında olmasına rağmen sağlık problemleri nedeniyle evde bulunması gereken veya hastanede yatarak tedavi görmesi gereken ve dolayısıyla örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan özel gereksinimli çocuklara evde veya hastanelerde eğitim hizmeti verilebilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m. 14, 15).

Bu çalışma özel gereksinimli çocuklara örgün eğitim sistemi içerisinde eğitim hizmeti veren okullarda yürütüldüğünden aşağıda bu kapsamda yer alan özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Özel Eğitim Okulları. Özel eğitim okulları fiziksel ve/veya bilişsel açıdan ciddi düzeyde özel gereksinime sahip öğrencilerin eğitim hizmeti alması için açılmış bağımsız okullardır. Öyle ki bu tür okullara giden öğrencilerin hem kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri hem de topluma yararlı bir birey haline gelebilmeleri için alanında uzman kişilerden eğitsel, sosyal, psikolojik ve tıbbi hizmetler bakımından yardım almaları gerekmektedir. Bu öğrenciler öğrenmeye engel teşkil eden dil ve konuşma bozuklukları, algısal (bilişsel) ve/veya duygusal bozukluklar yaşabilmektedirler. Bununla birlikte kişisel bakım gerektiren, fiziksel destek veya yardımcı teknolojik cihazları gerektiren fizyolojik özel ihtiyaçlara da sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitiminde bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya odaklanan ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretim programı öğrencinin özel gereksinim türü ve derecesine uygun yöntem ve teknikler kullanılarak ve alternatif performans değerlendirme yöntemlerine başvurularak uygulanmaktadır (www.uft.org, 2018).

Özel eğitim okullarıyla ilgili usul ve esasları düzenlemek amacıyla hazırlanmış 28296 Sayılı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde bu okullarda verilen eğitim hizmetinin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (m. 4): a) Öğrencinin ilgi ve yeteneğine

göre eğitim alma hakkını kullanabilmesini sağlamak; b) Öğrencinin çevresine uyum sağlayarak ve başka bireylerle ilişkiler kurarak toplum içerisindeki rolünü gerçekleştirebilmesine katkı sağlamak; c) Öğrenci merkezli hazırlanan programlar aracılığıyla fiziksel, zihinsel, görsel, işitsel, duygusal ve davranışsal alanlarda yaşanan sorunları azaltmak, öğrencinin kendi kendine yetebilen ve topluma uyum sağlayabilen bir birey haline gelebilmesi için bağımsız yaşam ve öz bakım becerileri ile birlikte işlevsel akademik becerilerini geliştirmek; d) Öğrencinin ihtiyaç ve yeterlilikleri kapsamında uygun öğretim programları ile özel yöntem, araç ve gereçleri kullanarak onu mesleki alanlara ve hayata hazırlamak. Bu amaçlara göre özel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmetinin öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara öz bakım becerileri, temel akademik beceriler ve sosyal beceriler kazandırdığını söylemek mümkündür. Böylece görece ağır düzeyde özel gereksinimi olan bu çocuklar bulundukları okulun sunduğu eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanarak kişisel ve sosyal açıdan gelişmekte ve yaşama hazırlanmaktadır.

Duygusal ya da davranışsal sorunları olan ve/veya ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrenciler genellikle özel eğitim okullarında (normal gelişim gösteren akranlarından ayrı bir ortamda) öğrenim görmektedirler. Bu öğrenciler ihtiyaçları genel eğitim sınıflarında karşılanamadığından sadece özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği okullarda eğitim hizmetinden faydalanmaktadır (Furney, Hasazi, ClarkKeefe ve Hartnett, 2003).

Alan yazında yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakkına sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarına yerleştirilerek normal gelişim gösteren akranlarından ayrı bir ortamda öğrenim görmesi bazen eleştirilmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi her zaman akranlarıyla sosyalleşebilecekleri, sınıf ortamına uyum sağlayabilecekleri anlamına gelmemektedir. Bu nedenle özel gereksiniminin türü ve düzeyi dikkate alınarak öğrencinin sosyal açıdan kabul gördüğü ve uyum içerisinde yaşayabileceği bir eğitim ortamına yerleştirilmesi kendisi açısından daha faydalı olabilmektedir (Hunt, 2012).

Genel eğitim sisteminde öğretmenler ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde bazen yetersiz kalabilmektedirler. Özellikle davranış yönetimi ve ders içeriğinin özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmesi konularında sınırlı bilgiye sahip olabilmektedirler. Zira özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde ders içeriğinin uyarlanmasıyla birlikte davranış yönetimi açısından öğrencinin

sürekli izlenmesi ve anında dönüt verilmesi önemlidir. Ancak genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenler ağırlıklı olarak ders içeriklerine odaklanmakta, öğretim programının gerektirdiği şekilde planlamalar yaparak eğitim uygulamalarını devam ettirmektedirler. Dolayısıyla ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrenciler bu sınıflarda ihtiyaçlarına uygun eğitim alma fırsatını bulamamaktadırlar (Hocutt, 1996).

Özel eğitim okullarında disiplinler arası bir yaklaşımla özel eğitim hizmeti verilmektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde alanında uzman öğretmenler, danışmanlar, yöneticiler ve diğer tüm çalışanlara bir ekip olarak önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Sachs, Levin ve Weiskopf, 1992; Akt. Schechter ve Feldman, 2013). Öyle ki bu ekip öğrencinin eğitim hizmetinden en üst düzeyde yararlanabilmesi için sürekli olarak iletişim halinde olmalı ve işbirliği içinde çalışabilmelidir (Messer, 1992). Çalışanlar arasındaki bilgi paylaşımı öğrencinin yaşadığı duygusal ve davranışsal problemlerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve en uygun müdahalenin yapılması olasılığını artırmaktadır (Reiter, 1994).

Özel eğitim okullarında sunulan eğitim hizmeti ders içeriği geliştirme, sınıf materyalleri hazırlama, öğrencinin ihtiyacına uygun öğretim yöntemleri ve değerlendirme tekniklerini kullanma, BEP hazırlama ve davranış yönetiminde uzman olma gibi birçok konuda bilgili ve donanımlı olmayı gerektirmektedir (Ludlow ve Wienke, 1995). Bu nedenle özellikle öğretmenler meslektaşları ile daha fazla birlikte çalışmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Zira özel eğitim okullarında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi ve tecrübe aktarımı çok önemlidir (Hargreaves, 2000).

Özel eğitim okullarında benzer özel gereksinimlere sahip öğrencilerden oluşan ve kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenlerin birebir öğrencilerle ilgilenme imkânına sahip olduğunu düşünülürse böyle bir ortamda öğretmenlerin birbirlerinden öğrenecekleri pek çok konunun olduğu söylenebilir. Örneğin; öğretmenler mesleki deneyimlerini paylaşarak öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerle başa çıkmada fikir alışverişinde bulunabilirler. Benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak bir öğretim yöntemi öğretmenler arasında paylaşıldığında bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından akademik ilerlemeyi kolaylaştırabilir.

Özel Eğitim Sınıfları. Özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamda eğitilmesi gerektiğini vurgulayan yasal düzenlemelerle birlikte özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları gibi daha kısıtlayıcı eğitim ortamları sınırlandırılmıştır. Ancak ne var ki bu çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak adına gerekli eğitim ve desteği sağlamak için bazı durumlarda genel eğitim sistemi içerisinde yer alan okullardan veya sınıflardan farklı ortamlarda öğrenim görmelerini gerektiren durumlar olabilmektedir. Farklı bir ifadeyle, eğer özel gereksinimli bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenmek için kendine özgü, farklı bir öğrenme ortamına ihtiyacı varsa o zaman özel eğitim sınıfları tercih edilmelidir (Kauffman, Bantz ve McCullough, 2002).

Özel eğitim sınıfları, özel gereksinimli çocuklara bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda öz bakım becerileri ve akademik becerileri kazandırmayı hedefleyen homojen sınıflardır (Leinhardt ve Pally, 1982). Bu bağlamda, özel eğitim sınıflarının özel ihtiyaçları olan öğrenciler açısından birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Özel eğitim sınıfları öğrenci sayısı az olan daha küçük sınıflardır. Dolayısıyla bu sınıflarda öğrenci-öğretmen oranı daha küçüktür. Öğretimin ilerleme hızı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için genellikle daha yavaştır. Öğretim programı sınıfta bulunan öğrencilerin seviyelerine göre değiştirilip uyarlanmakta ve programın uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Zigmond, 2003).

Özel eğitim sınıflarının olumlu yönleri değerlendirildiğinde, bu sınıfların özel gereksinimli öğrencilere temel akademik becerileri öğrenme konusunda genel eğitim sınıflarındaki akranlarına kıyasla daha yoğun eğitim alma olanağı sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte duygusal ve davranışsal problemler yaşayan, akranlarıyla veya yetişkinlerle iletişim kurmada zorlanan özel gereksinimli çocuklar bu tür öğrenme ortamlarında öğretmenleriyle birebir çalışma imkânı bulduklarından bu zorlukların üstesinden gelmede daha avantajlı olabilmektedirler.

Özel eğitim alanında yapılan bazı araştırmalar öğrenci başarısı açısından özel eğitim sınıflarını desteklemektedir. Örneğin Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen ve Forgan (1998), öğrenme ortamlarındaki öğrenci tercihleri üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya hem özel eğitim sınıflarında hem de genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli ortaokul öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik becerileri kazanmada özel eğitim sınıflarını, arkadaşlarıyla iletişim kurma ve sosyalleşme yönünden kaynaştırma sınıflarını tercih

ettikleri ortaya çıkmıştır (Klingner ve diğerleri, 1998). Hehir (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise okuma konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma sınıflarına kıyasla özel eğitim sınıflarının daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Hardman ve Dawson (2008) özel eğitim sınıflarının öğretim programını sürekli olarak düzenleme ve uyarlama konularında öğretmenlere esneklik sağladığını vurgulamakta ve bu durumun öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Özel eğitim sınıflarında öğrenciler her ne kadar bireysel özelliklerine göre değerlendirilerek alanında uzman öğretmenler tarafından verilen eğitim hizmetinden faydalansalar da bu sınıflarla ilgili sorgulanması gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Bu hususlardan ilki özel eğitim sınıflarında verilen eğitimin kalitesidir. Özel gereksinimli öğrenciler kendileri için tasarlanmış özel bir öğrenme ortamına yerleştirildiklerinde akademik açıdan potansiyellerini tam olarak gösterememektedirler. Çünkü özel eğitim sınıfında bulunan öğrenciler genel eğitim sınıflarında öğrenim gören akranlarıyla aynı eğitimi almamakta ve çoğu zaman özel eğitim öğretmenleri bu konuda yetersiz kalmaktadırlar (Fore, Hagan-Burke, Burke, Boon ve Smith, 2008). Duhaney ve Salend (2000) tarafından yapılan bir alanyazın taramasında, nitelikli öğretmene sahip olma konusunda çocuğu özel eğitim sınıfında öğrenim gören ebeveynlerin kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Özel eğitim sınıflarıyla ilgili sorgulanması gereken bir diğer husus ise bu sınıfların normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda diğer sınıflardan ayrıştırılmış, izole olmuş bir şekilde uygulamalarına devam etmesidir. Hatta öyle ki bu sınıflardaki özel gereksinimli öğrenciler bazen normal gelişim gösteren akranları tarafından etiketlenmekte ve dışlanmaktadırlar (Kauffman ve diğerleri, 2002).

Özel eğitim sınıflarının olumlu yönleri dikkate alındığında, bu sınıfların özel gereksinimli öğrencilere hem akademik açıdan bireysel ihtiyaçları karşılamada hem de duygusal ve davranışsal problemlerle başa çıkmada avantaj sağladığı söylenebilir. Zira bu sınıflarda öğrenciler alanında uzman öğretmenler tarafından eğitilmekte, kendilerine özgü hazırlanmış bir öğretim programını takip etmekte ve sınıf mevcudu çok az olduğundan davranış yönetimi konusunda öğretmenlerle birebir çalışma imkânı bulabilmektedirler. Öte yandan özel eğitim sınıflarının bir takım olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bu sınıflardaki öğrenciler aynı okul içerisinde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim görmelerine rağmen maalesef onlardan ayrıştırılmış bir şekilde, kısıtlanmış bir ortamda bulunmaktadır. Bu durumun onların

normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişime geçmesini zorlaştırdığını ve dolayısıyla sosyal açıdan gelişmelerini engellediğini söylemek mümkündür.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları. Eğitim hem meslek sahibi olma hem de bir takım sosyal etkinlik alanlarına katılma alanlarında sadece özel gereksinimli çocuklar değil; tüm çocuklar için hayati önem taşımaktadır. Öyle ki bazı kültürlerde okula devam etme kişiliğini tamamlama ve birey olmanın bir parçasıdır. Öte yandan gerek toplumsal hayatta gerekse eğitim ortamlarında kurulan sosyal ilişkiler, özel gereksinimli bireylerin toplumdaki durumunu değiştirebilir ve onların haklarının korunmasına dolaylı yoldan katkı sağlayabilir. Örneğin; bir kaynaştırma sınıfında özel gereksinimli çocuklarla iletişime geçen normal gelişim gösteren çocuklar zamanla bu çocuklara karşı ön yargısız olmayı öğrendikleri gibi farklılıklara saygılı olma değerini de edinebilmektedirler. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi eşit ve adaletli toplumları teşvik etmede merkezi öneme sahiptir (WHO, 2011).

Özel gereksinimli çocukların kapsayıcı bir ortamda kaliteli eğitim almasını sağlamak tüm ülkelerin önceliği olmalıdır. Zira Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ve Salamanca Bildirisi gibi pek çok uluslararası sözleşmede özel gereksinimli çocuklara genel eğitim sistemine dâhil olma ve ihtiyaç duydukları bireysel desteği alma hakkı tanınmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların genel eğitim sisteminden dışlanmasını önlemek ve onların destek eğitim hizmetlerinden yararlanmalarına olanak sağlamak adına kaynaştırma eğitimi önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin önemi şu faktörlere dayanmaktadır (WHO, 2011):

- Eğitim, insan sermayesi oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla kişisel sağlık ve refahın belirlenmesinde kilit rol oynamaktadır.
- Özel gereksinimli çocukların eğitim ve istihdam olanaklarının dışında tutulması sosyal ve ekonomik açıdan yüksek maliyete sahiptir.
- Ülkeler “herkes için eğitim” evrensel ilkesini tam anlamıyla yerine getirebilmek için özel gereksinimli çocukların eğitime erişimini sağlamakla yükümlüdürler.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi yoluyla genel eğitim sistemi içerisine dâhil edilmesi eşitlik ve insan hakları açısından son derece arzu edilen bir durumdur. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesinin nedenlerini eğitsel, sosyal ve ekonomik açıdan gruplandırarak aşağıdaki gibi açıklamaktadır (UNESCO, 2001):

Eğitsel. Kaynaştırma eğitimi uygulamasına yer veren okullarda tüm çocukların birlikte eğitilmesi, bireysel farklılıklara cevap veren öğretim yöntemlerinin geliştirilerek tüm çocukların yararına olacak şekilde kullanılması anlamına gelmektedir.

Sosyal. Kaynaştırma eğitimi uygulamasının yürütüldüğü okullarda tüm çocukların bir arada eğitilmesi, çocukların kendilerinden bir şekilde “farklı” olan diğer öğrencilere karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum ayrımcılığın yapılmadığı adil bir toplumun oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır.

Ekonomik. Tüm çocukları tek çatı altında toplayan okulların kurulması ve sürdürülmesi, çocukların farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uzmanlaşmış farklı tipte okulların kurulmasından daha az maliyetlidir.

Kaynaştırma eğitiminin önemine vurgu yapan yukarıdaki argümanlar ışığında, kaynaştırma eğitimi kavramsal açıdan incelenmeden önce “kaynaştırma” kavramı üzerinde durmakta fayda vardır. Kaynaştırma kavramına yönelik evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım yoktur; ancak en genel kabul gören anlamıyla kaynaştırma dışlayıcı ve ayrımcı uygulamaların en aza indirilmesiyle toplumun tümünün katılımını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir felsefedir (Booth, 2005). Bu felsefeden yola çıkarak kaynaştırma eğitimi, tüm çocukları bir eğitim topluluğunun eşit üyeleri olarak görmekte ve onların genel eğitim sistemine tam katılımını desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi, tüm çocukların haklarını tanımayı ve korumayı, insan çeşitliliğini zengin bir kaynak olarak anlamayı gerektirmektedir. Kaynaştırma eğitimi ayrımcı inanç, tutum ve uygulamalardan uzak bir eğitim yaklaşımıdır. Kaynaştırma eğitiminde, tüm çocukların eğitime katılması ve gelişmesini sağlamak için kapsayıcı, bütünleştirici değerlerin eyleme geçirilmesi gerekmektedir (Cologon, 2013).

Farrell (2000, 154) kaynaştırma eğitimi “özel gereksimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sistemine katıldığı, okul hayatında aktif rol aldıkları, okulun değerli ve ayrılmaz üyeleri olarak görüldükleri bir ortamda aldıkları eğitim hizmeti” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Rafferty, Boettcher ve Griffin (2001, 266) kaynaştırma eğitimi “özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları hizmet ve destekten faydalanarak genel eğitim sınıflarında eğitilmesi süreci” şeklinde ifade etmektedirler. Booth (1999) ise kaynaştırma eğitiminde birbiriyle bağlantılı iki süreçten bahsetmektedir. Yazara göre, kaynaştırma eğitimi bir taraftan öğrencilerin katılımını artırmayı hedefleyen bir süreç iken diğer taraftan onların öğrenme ortamlarından ve diğer akranlarından dışlanmalarını azaltan bir süreçtir.

Loreman ve Deppeler'a (2002) göre kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı özel gereksinimli öğrencileri sadece okula kabul etmek değil; onları tüm farklılıklarıyla karşılamaya hazır bulunmak olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için okullarda sadece yapı ve işleyiş bakımından değişiklikler yapmak yeterli değildir. Bu noktada okul yönetimi, öğretmenler ve çalışanların bu konudaki tutum, inanç ve değerleri de önemli hale gelmektedir. Benzer düşüncelere sahip Uditsky (1993), kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin (özel gereksinim türüne ve derecesine bakılmaksızın) sınıflarının değerli üyeleri olarak görülmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Yazara göre kaynaştırma öğrencileri genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürürler (ihtiyaç duyduklarında bireysel olarak desteklenirler), öğretim programını takip ederler (en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programlarından yararlanırlar), arkadaş edinirler, tüm sınıfın farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğrenmesine katkıda bulunurlar ve kendi ilgi alanları ve yeterlilikleri ölçüsünde okul hayatının tüm aşamalarına aktif katılırlar.

Kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini içinde bulundukları ortamın bir parçası olarak görebilmeleri ve dolayısıyla kendilerini değerli hissedebilmeleri için dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öğrencinin ihtiyacını karşılamaya yönelik programların hazırlanması veya mevcut programların öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanması, öğretimde etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması ve gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında destek hizmetlerden yararlanılması bu hususlar arasında yer almaktadır (Smith, Followay, Patton ve Dowdy, 2014).

Alan yazında kaynaştırma eğitiminin uygulanmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda genellikle eğitim, kaynaklar, mevzuat ve öğretmenler gibi hususların öne çıktığı görülmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Bunlardan bilhassa öğretmenler kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi ve uygulanmasında kilit rol oynayan kişiler olarak kabul edilmektedir (Norwich, 1994; Meijer, 2003). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen çeşitli araştırmalara göre bazı öğretmenler bu konuya olumlu yaklaşırken (Marshall, Ralph ve Palmer, 2002; Abbott, 2006; Avramidis ve Norwich, 2002); bazıları kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında ciddi çekincelere sahiptir (Ring, 2005; Florian, 1998; Pearman, Huang ve Mellblom, 1997).

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları genellikle çocuğun sahip olduğu özel gereksinim türüne göre farklılık göstermektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin diğer özel gereksinimli çocuklara kıyasla duygusal ve

davranışsal zorlukları olan öğrencilere yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer bulgular ortaya koyan Soodak, Podell ve Lehman (1998) da öğretmenlerin hafif veya orta düzeyde öğrenme güçlüğü olan ve duygusal rahatsızlıklara sahip öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları özel gereksinim türünün yanı sıra kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyim (Moberg, 2003) ve sınıf büyüklüğü (Rose 2001; Anderson, Klassen ve Georgiou 2007; Smith ve Smith, 2000) gibi değişkenlerden de etkilenebilmektedir. Öyle ki kaynaştırma eğitimiyle ilgili daha çok deneyime sahip öğretmenler daha az deneyime sahip olanlara göre daha pozitif tutuma sahip iken sınıf büyüklüğü ne kadar küçükse öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları da o kadar olumlu yönde olmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları sınıf atmosferini de etkilemektedir. Bu bağlamda, sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturmak isteyen öğretmenin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Her ne kadar öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumu bu özelliklerin başında gelse de öğretmenin kaynaştırma öğrencisinden beklentileri, kaynaştırma öğrencisini desteklemesi, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlikleri, işbirliği becerilerine sahip olup olmaması gibi özellikleri de son derece önemlidir. Öğretmenin bu özellikleri sınıf içerisinde sergilemesi normal gelişim gösteren diğer öğrenciler açısından olumlu model oluşturacak ve dolayısıyla onların da sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisine yönelik tutum ve davranışları olumlu yönde etkilenecektir (Smith ve diğerleri, 2014).

Kaynaştırma eğitiminden bahsederken öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal açıdan gelişimleri üzerinde durmak da oldukça önemlidir. Zira ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için kaynaştırma eğitimi istemelerindeki amaç çocuklarının sosyal açıdan gelişmelerini sağlamak ve akranlarıyla iletişim ve etkileşime geçme ihtimallerini yükseltmektir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Sloper ve Tyler, 1992). Ebeveyn görüşlerine göre genel eğitim sınıflarında kurulan akran ilişkilerinin özel gereksinimli çocuklar üzerinde hem davranışsal açıdan hem de sosyalleşme açısından olumlu yönde etkisi bulunmaktadır (Koster, Pijl, Houten ve Nakken, 2007).

Her ne kadar kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar üzerinde olumlu etkileri olsa da birçok araştırmacı bu alanda gerek özel gereksinimli öğrenciler gerekse diğer öğrenciler açısından bazı risklerin de olduğunu dile getirmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, Cole ve Meyer (1991)

kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli çocukların göz ardı edildiğini ve sınıftaki diğer akranlarının onlarla alay ettiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Wiener ve Harris (1989), özellikle öğrenme problemleri olan özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından reddedildiğini ve ihmal edildiğini açıklamaktadır. Bununla birlikte sosyal kabul üzerine yapılan araştırmalar genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan sınıf arkadaşlarından daha az kabul gördüklerini (Freeman ve Alkin, 2000), genellikle sınıf arkadaşlarından daha düşük bir sosyal statüye sahip olduklarını (Pavri ve Luftig, 2001; Kuhne ve Wiener, 2000) ve sosyallik açısından akranlarına göre daha izole bir yaşam sürdürdüklerini (Margalit ve Efrati, 1996) göstermektedir.

Kaynaştırma eğitime yönelik uygulamaların özel gereksinimli olmayan öğrenciler açısından da bazı olumsuz yönleri olabilmektedir. Örneğin kontrol edilemeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi hem akademik hem de sosyal açıdan diğer öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir (Kauffman, Lloyd, Baker ve Riedel, 1995). Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygun destek ve hizmeti sağlama konusunda yetersiz kalabilmektedirler (Shanker, 1995).

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabulünden itibaren resmi olarak bir insan hakkı olarak tanınmıştır. O tarihten itibaren de Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi (1960), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1981) gibi birçok insan hakları sözleşmesinde sürekli dile getirilmiştir. Bu sözleşmelerde tüm çocukların ücretsiz, zorunlu ilköğretime devam etme hakkı olduğu, gerekli olanakları sağlamak koşuluyla tüm çocuklar için orta öğretimin geliştirmesi gerektiği ve bu eğitim basamaklarını tamamlayan tüm çocukların yükseköğretime eşit erişim hakkına sahip oldukları vurgulanmıştır (UNICEF, 2007).

İnsan haklarını ele alan uluslararası sözleşmelerde eğitim genel anlamda kişisel gelişimi teşvik etmeyi; insan hak ve özgürlüklerine saygıyı güçlendirmeyi; bireylerin özgür topluma etkin bir şekilde katılımlarını sağlamayı; anlayış, dostluk ve hoşgörüyü teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, eğitim hakkı yalnızca eğitim

hizmetine erişimi değil; aynı zamanda minimum standartları belirlemek ve kaliteyi artırmak adına eğitim sisteminin her kademesinde ayrımcılığı ortadan kaldırma yükümlülüğünü de kapsamaktadır (UNICEF, 2007).

Eğitim hakkını ele alan uluslararası sözleşmeler arasında ÇHS (1989) şüphesiz ayrı bir öneme sahiptir. Öyle ki sözleşme dört temel ilke (ayrımcılık yapmama, çocuğun yüksek yararı, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun görüşlerini ifade hakkı) çerçevesinde çocukların eğitim-öğretim sürecinde kendi öğrenmelerinde aktif olmalarını sağlamayı ve bununla birlikte eğitimin onların hak ve ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde tasarlanmasını taahhüt etmektedir. Dolayısıyla sözleşmenin evrensellik, katılım, saygı, eşitlik, tüm imkânlardan eşit koşullarda faydalanma bağlamında eğitim hakkının anlaşılmasına yönelik ayrıntılı bir açıklama sunduğunu söylemek mümkündür.

Uluslararası belgelerle koruma altına alınan eğitim hakkı, uzmanlaşmış kurumlardaki eğitim ve öğretim süreçlerini kapsamaktadır. Farklı bir ifadeyle, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında alınan eğitimi ifade etmektedir. Etkileşimli bir süreç olan eğitim öğrenmeyi içermektedir. Öğrenmenin gerçekleşmediği eğitim kurumlarında eğitimden bahsedilemez. Dolayısıyla, eğitim hakkı, eğitilmiş olma anlamında anlaşılmalıdır (Lonbay, 1992). Burada eğitilmiş olmak için hangi temel bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiği sorusu ortaya çıkmaktadır. Uluslararası hukuk bu konuda tüm toplumlar için geçerli belirli bir eğitim içeriği öngörmemektedir. Eğitim içeriği toplumdan topluma değişmektedir (Beiter, 2005). Bu açıdan bakıldığında eğitimde edinilmesi gereken özel bilgi ve beceriler konusunda uluslararası düzeyde kabul edilmiş kriterlerin olmadığı söylenebilir. Ancak eğitim ve öğretimi sağlamak, devletlerin kamusal görevleri arasında bulunmaktadır. Devletler, eğitim sistemi için bütçe kaynaklarını tahsis ederek eğitim-öğretimin gerçekleşmesini sağlamakla yükümlüdürler.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, eğitim hakkının niteliğini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Buna göre, eğitim hem kendi başına bir insan hakkıdır hem de diğer insan haklarını gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracıdır. Eğitim, ekonomik ve sosyal açıdan dışlanmış yetişkinlerin ve çocukların yoksulluktan kurtulmalarında ve topluma tam katılımlarının sağlanmasında da birincil aracıdır. Eğitim, kadınları güçlendirmede, çocukları sömürücü ve tehlikeli iş dünyasından ve cinsel istismardan korumada, insan haklarını ve demokrasiyi teşvik etmede, çevrenin korunması ve nüfus artışının kontrolünde hayati bir role sahiptir. Eğitim, devletlerin yapabileceği en iyi finansal yatırımların biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim ayrıca iyi eğitilmiş, aydın, özgür zihne sahip bireyleri yetiştirmede de önemli bir yere sahiptir (Akt. Beiter, 2005).

Başlı başına bir insan hakkı olan ve diğer haklar arasında önemli bir yere sahip olan eğitim hakkı ayırım gözetmeksizin toplumun tüm bireylerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, bu hak şüphesiz özel gereksinimli bireylerin de sahip olduğu haklar arasında en önemlisidir. Zira toplumun her kesiminde özel gereksinimli bireylerin etkin katılımlarının sağlanmasında bu hakkın farkında olunması ve kullanılması gerekmektedir. Çocuk hakları bağlamında değerlendirildiğinde ise tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da sahip olduğu ve hukuksal açıdan korunan hakları içerisinde en önemlisi şüphesiz “eğitim hakkı”dır. Ancak ne var ki dünyanın birçok yerinde özel gereksinimli çocuklar maalesef evleri de dâhil olmak üzere resmi veya resmi olmayan ortamlarda eğitim imkânı bulamamaktadır. Özel gereksinimli çocukların bu şekilde eğitim olanaklarından yoksun kalması ayrımcı bir uygulama olmakla birlikte hem ulusal hem de uluslararası düzeyde hukuka aykırı bir durumdur.

Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası verilerine göre, günümüzde dünyada bir milyar özel gereksinimli bireyin bulunduğu ve bu bireylerden 93 ila 150 milyonunun çocuklardan oluştuğu tahmin edilmektedir (RTE [The Right to Education Initiative], 2017). Global düzeyde çocuk hakları ve kız çocukları için eşitlik konularında çalışmalar yapan ve bağımsız bir insani yardım kuruluşu olan Plan International’ın 2013 yılında yayınlanan raporunda özel gereksinimli çocukların okula gitme olasılıklarının diğer çocuklardan 10 kat daha az olduğu ve okula devam edenlerin ise yaşitlarıyla aynı eğitim ortamlarından yararlanma fırsatı bulamadıkları ortaya çıkmıştır (Plan International, 2013). Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemlerini güçlendirmeyi ve okula devam çocukların sayısını artırmayı hedefleyen Eğitim İçin Küresel Ortaklık Platformu’nun verileri dikkate alındığında ise düşük ve orta-düşük gelirli ülkelerde özel gereksinimli çocukların %90’ının okula gitmediği tahmin edilmektedir (GPE, 2017).

Tarihsel süreç içerisinde, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sisteminden çıkarıldığı ve sadece özel gereksinimli çocukların devam ettiği özel okullara gittiği görülmektedir. Hatta bazı durumlarda özel gereksinimli çocuklar toplumdan izole edilmiş bir şekilde bu okullarda yatılı olarak kalmışlardır. Bu uygulama dünyanın pek çok bölgesinde halen devam etmektedir. Örneğin; Doğu Avrupa’da bu şekilde sadece özel gereksinimli çocukların gittiği çok sayıda yatılı okul bulunmakla birlikte burada bulunan özel gereksinimli bir çocuğun yatılı okula yerleştirilme ihtimali diğer ülkelerdeki özel gereksinimli çocuklara göre 17 kat daha fazladır (UNICEF, 2012).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimiyle ilgili hazırlanan bir raporda, bu çocukların okula kayıt oranlarının çok düşük olduğu, okula devam etseler bile

okulu bırakma eğilimlerinin yüksek olduğu ve bu nedenle eğitimde ortaokul ve diğer üst basamaklara devam edemedikleri görülmektedir (Global Campaign for Education ve Handicap International, 2014). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar okulda şiddet ve zorbalığa uğrama açısından risk altındadırlar. Bu durum eğitim hakkının güvenli bir şekilde kullanılmasını önlemektedir (UNICEF, 2016).

Özel gereksinimli çocukların eğitim haklarını kullanmasına yönelik önemli bulgular ortaya koyan yukarıdaki raporlar dikkate alındığında özel gereksinimli çocukların eğitim sistemi içerisinde pek çok sorunla ve engelle karşılaştığını söylemek mümkündür. Erişilebilirlik eksikliği (okul binalarının fiziksel yapı itibarıyla özel gereksinimli çocuklar için uygun olmaması); ayrımcılık ve önyargı (özel gereksinimli çocukların akranlarıyla eşit koşullarda öğrenim görmesinin engellenmesi); dışlanma (özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemi içerisinde bulunan okullardan uzaklaştırılması); eğitimin niteliksizliği (öğrenme ortamlarında özel gereksinimli çocuklar için kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmaması, öğrenme materyallerinin yetersiz olması, vb.) gibi sorunlar bu engeller arasında sayılabilir.

Bir toplumda yaş, cinsiyet ve özel gereksinime bakılmaksızın tüm çocukların, insanlık onuruna özgü haklarını herhangi bir ayırım yapmaksızın kullanabilmelerini sağlamak adına gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Zira uluslararası insan hukukunda yer alan yasal düzenlemelerin hepsinde evde, okulda, sağlık hizmetlerinde ve hayatın diğer tüm alanlarında ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve özel gereksinimli çocuklara tam katılım hakkı tanımak amaçlanmaktadır. Ancak ne var ki dünya ülkelerinde halen özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ayrımcılığa maruz kalmaya devam etmekte ve henüz temel insan haklarını kullanırken bile birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. İnsan hakları hukuku, özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları bu sorunları aşmak adına devletlere onların eğitim haklarına saygı duymaları ve korumaları kapsamında bazı yükümlülükler getirmektedir. Bu bağlamda, uluslararası ve ulusal düzeydeki hukuki metinlerde özel gereksinimli çocukların eğitim hakkının ele alınış biçimi aşağıda açıklanmaktadır.

Özel gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler

Özel gereksinimli çocukların eğitim sistemine ve toplumun diğer alanlarına dâhil edilmesi aslında bir sosyal adalet meselesidir ve toplumun geleceği için önemli bir yatırımdır. Bu durum evrensel insan haklarının uygulanması ve ifade edilmesinde

ayrılmaz bir unsurdur. İnsan hakları özel gereksinimli çocuk haklarının ele alınmasında diğer yasal düzenlemeler için bir temel sağlamıştır. Özel gereksinimli çocukların yaş, cinsiyet, etnik köken, dil veya sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın gerek eğitim sisteminin gerekse toplumun bir üyesi olarak tanınması ve haklarının tümüne saygı duyulması için onların haklarını kullanabilmeleri adına destekleyici ve koruyucu ortamların oluşturulması gerekmektedir (UNICEF, 2007). Zira özel gereksinimli çocuklar eğitim hakkının kullanılmasında belirli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Oysaki özel gereksinimli çocukların eğitim hakları uluslararası yasal düzenlemelerle korunmakta ve bu yasal metinlerde geçen hükümlerle, özel gereksinimi olanlar da dâhil ayrımcılık gözetmeksizin herkesi kapsayan bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların eğitim hakkını güvence altına alan önemli uluslararası yasal düzenlemeler tarihsel süreç içerisindeki sıralamasına göre aşağıda verilmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre, herkes eğitim hakkına sahiptir (m. 26). Buna göre; eğitim ilk ve temel eğitim düzeyinde ücretsiz olup zorunludur. Mesleki eğitim herkesin erişimine açıktır. Yükseköğretim de benzer şekilde yeteneğe göre herkese eşit bir şekilde açık olmalıdır (m. 26/1). Eğitim bireyin kişiliğini geliştirme, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirme amacı gütmelidir. Eğitim ayrıca tüm milletler, ırklar ve dinsel topluluklar arasında hoşgörü ve dostluğu özendirerek BM'nin barış koruma adına yaptığı çalışmaları geliştirmelidir (m. 26/2).

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960). Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Birleşmiş Milletler'in (BM) Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü olan UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilmiştir. Bu sözleşme BM'nin diğer tüm metinleri arasında "eğitim hakkı"nın doğrudan konu edinen tek belgesidir ve bu açıdan çok önemlidir. Öyle ki sözleşme, eğitim hakkının temel unsurlarını ortaya koyan ve yasal olarak bağlayıcılığı olan ilk uluslararası belge niteliğindedir. Sözleşmede genel olarak eğitim alanında her türlü ayrımcılık yasaklanmakta ve eğitim fırsatlarından eşit faydalanma ilkesi üzerinde durulmaktadır (UNESCO, 2015). Buna göre sözleşmenin 1. maddesinde, herhangi bir kişinin veya grubun eğitime erişimden mahrum edilmesi ayrımcılık sayılmaktadır. Bu maddede yer alan "ayrımcılık" kelimesiyle doğrudan özel

gereksinime dayalı ayrımcılık kastedilmemektedir. Ancak sözleşmede “herkes için eğitimde tam ve eşit fırsatlar” ilkesi vurgulanmakta ve dolayısıyla herkes (özellikle özel gereksinimli bireyler de dâhil olmak üzere marjinalize edilmiş ve korunmasız gruplar) için eğitim hakkını garanti altına almak amaçlanmaktadır. Sözleşmenin 4. maddesi ise taraf devletleri eğitim konusunda fırsat eşitliğini teşvik etmede ve ayrımcılık yapmadan eğitim olanaklarını sağlamada koşullara ve ulusal değerlere uygun yöntemlerle ulusal bir politika oluşturma, geliştirme ve uygulama açısından yükümlü tutmaktadır. Kısaca bu maddelerin, taraf devletlerin özellikle en savunmasız gruplar için eğitim sistemlerini daha kapsayıcı hale getirmesini ve dolayısıyla herkesin eğitim hakkının ulusal seviyede yaygınlaştırılmasını öngördüğü söylenebilir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966). BM tarafından 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilen sözleşmenin 2. ve 13. maddeleri özel gereksinimli çocukların haklarını korumaya yöneliktir. Buna göre, sözleşmeyi onaylayan devletler, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum gibi statüye bağlı ayrımcılığa yer vermeden sözleşmede bahsi geçen hakların kullanılmasının garanti altına alınmasından sorumludurlar (m. 2). Sözleşmenin eğitim hakkıyla ilgili olan 13. maddesinde ise taraf devletler herkes için eğitim hakkını tanımakla birlikte bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesini sağlamakla yükümlüdürler. Bu bağlamda, devletler ilköğretimin zorunlu ve herkes için ücretsiz olmasından; teknik ve mesleki eğitim de dâhil olmak üzere farklı ortaöğretim kurumlarına herkesin girmesinin ve faydalanmasının sağlanmasından ve yükseköğretimin özellikle ücretsiz eğitimin kademeli olarak başlatılması yoluyla kapasiteye göre herkesin eşit bir şekilde faydalanmasına açık hale getirilmesinden sorumludurlar. Bahsi geçen maddelerde doğrudan özel gereksinimli bireylerin sözü edilmese bile güvence altına alınan hakların herhangi bir ayrımcılığa yer vermeden herkes için geçerli olması, bu bireyleri de kapsadığı anlamına gelmektedir.

Sözleşmenin bu maddesi UNESCO’nun Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi ile eğitim hakkının ele alınış biçimi açısından benzerdir. Öyle ki her iki sözleşmede de ayrımcılığı yasaklayarak eğitim fırsatlarından yararlanmada eşitliğe vurgu yapılmaktadır. Ancak Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, eğitim hakkını daha genel hatlarıyla ele alırken; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde bu hak

öğretim kademleri boyutuna da yer verilerek daha kapsamlı bir şekilde hükümler ortaya koymaktadır.

Engelliler İçin Dünya Eylem Programı (1982). 1981 yılının “Uluslararası Engelliler Yılı” ilan edilmesinin ardından 1982 yılında BM Genel Kurulu tarafından kabul edilen Engelliler İçin Dünya Eylem Programı, özel gereksinimli bireylerle ilgili ilke, kavram ve tanımların bir analizini sağlayarak bu bireylerin dünyadaki durumuna ilişkin bakış açısı sunmakta ve ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde eylem önerileri ortaya koymaktadır. Eylem Programı aslında özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama ve ulusal kalkınmaya tam katılımını sağlamak adına özel gereksinimi önleme, rehabilitasyon ve fırsatların dengelenmesi konularını geliştirmek amacıyla geliştirilmiş küresel bir strateji olup özel gereksinime insan hakları perspektifinden yaklaşma gereksinimini vurgulamaktadır.

Engelliler İçin Dünya Eylem Programı kapsamında, üye devletler özel gereksinimli bireylerin eğitim fırsatlarından başkalarıyla eşit şekilde faydalanmalarını sağlayacak politikaları benimsemelidir. Özel gereksinimli bireyler mümkün olduğunca genel okul sistemi içerisinde eğitim almalıdırlar (p. 120). Buna göre, özel gereksinimli bireylerin zorunlu eğitimden faydalanmalarına yönelik eğitim otoriteleri ve yasalarla korunan eğitim hakları, ağır düzeyde özel gereksinimi olanlar da dâhil tüm özel gereksinimli çocukları kapsamalıdır. Üye devletler ayrıca özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili yapılan düzenlemelerde (okula kabul yaşı, üst sınıfa geçme, sınav prosedürleri v.b.) esneklik sağlamalıdır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuklar ve yetişkinler için eğitim hizmetleri geliştirilirken aşağıdaki temel kriterler karşılanmalıdır:

- Eğitim programında belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmak amacıyla yetkililer, yöneticiler, ebeveynler ve özel gereksinimli öğrenciler tarafından karşılıklı olarak üzerinde mutabakata varılmış ihtiyaçlara dayanan, düzenli olarak gözden geçirilen ve gerekirse revize edilen eğitimin sağlanması (bireyselleştirilmiş eğitim).
- Eğitim hizmetinden yararlanan ortamın öğrencinin evine veya ikamet ettiği yerleşim yerine makul bir mesafede olması (yerel erişilebilirlik).
- Yaşa veya özel gereksinim derecesine bakılmaksızın özel ihtiyacı olan herkese hizmet verilmesi, okul çağındaki hiçbir çocuğun özel gereksinimli

olduğu gerekçesiyle eğitim sisteminden çıkarılmaması ve diğer öğrencilerin aldığı eğitim hizmetinden eşit koşullarda yararlanması (kapsayıcı eğitim).

Yukarıda bahsedilen kriterler dikkate alındığında özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemiyle bütünleştirilmesinin ilgili tarafların planlamasını gerektirdiği görülmektedir. Genel okul sisteminin imkânları özel gereksinimli bazı çocuklar için yetersiz kaldığı durumlarda ise bu çocukların eğitimi özel eğitim merkezlerinde uygun bir süre sağlanmalıdır. Burada verilen özel eğitimin kalitesi de genel okul sisteminde verilen eğitimin kalitesine eşit olmalıdır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ÇHS uluslararası hukukta çocukların insan haklarını kapsamlı bir şekilde ele alan ve hukuki bağlayıcılığı olan ilk metindir. Çocuk hakları açısından büyük öneme sahip ÇHS'ye özel gereksinimli çocuklarla ilgili özel bir maddenin (23. madde) eklenmesi sözleşmeyi özel gereksinimli çocuk haklarının korunması açısından da oldukça önemli hale getirmiştir.

ÇHS'de özel gereksinimli çocuk hakları ve bu konuda taraf devletlere yüklenen sorumlulukların düzenlendiği 23. maddeye göre, zihinsel veya fiziksel özel gereksinimli bir çocuğun, saygınlığını güvence altına alan, kendine güvenini artıran ve toplumsal hayata aktif katılımını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz ve iyi bir yaşama sahip olması gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle, bu maddede özel gereksinimli çocuğun bütünsel ihtiyaçları tanınmakta ve kabul edilmektedir. Aynı maddede, özel gereksinimli çocukların özel yardım alma hakkına da sahip oldukları açıkça belirtilmekte ve taraf devletlere yapılan başvuru üzerine yardımdan yararlanabilecek durumda olan her çocuğa, durumuna ve bakımından sorumlu kişilerin içinde bulundukları şartlara uygun yardım yapma sorumluluğunu yüklemektedir (Brown ve Guralnick, 2012). Özel gereksinimli çocuklara sağlanan bu yardım ücretsizdir ve çocuğun eğitim, öğretim, sağlık ve rehabilitasyon hizmetleri gibi olanaklara etkili bir şekilde erişebilmesi için tasarlanmaktadır. Bu yardımda amaç, çocukta kültürel ve ruhsal gelişim de dâhil olmak üzere mümkün olan en geniş kapsamda sosyal bütünleşmeyi ve bireysel gelişmeyi başarmaktır (m. 23).

23. maddenin hükümleri dikkate alındığında, eğitim hakkının özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocuklara tanınmış bir hak olduğu açıktır. Sözleşmede ayrıca eğitimde ayrımcılığın olmaması için çocuklara tanınan tüm hakların birbirleriyle uyumlu olması gerektiği de düzenlenmiştir. Fakat bununla birlikte özel gereksinime dayalı ayrımcılığa neden olabilecek uygulamalara sözleşme metninde yer verilmemektedir.

Örneğin; “Özel gereksinimli çocuklar eğitim hakkından yararlanırken kaynaştırma eğitimi ilkesine dayanarak genel eğitim sistemi içerisinde yer alan okullarda mı yoksa onlar için özel eğitim hizmeti veren bağımsız ortamlarda mı eğitim görmeli” sorusu sözleşmede yanıtızsız kalmaktadır (Basser, 2004). Sözleşmenin özel gereksinimli çocukların haklarını düzenleyen 23. maddesinde bu soruların sadece bir kısmına cevap verildiğini söylemek mümkündür. Zira ilgili madde özel gereksinimli çocuklar için eğitim hakkının etkili bir şekilde kullanımının sağlanması için ek desteğe ihtiyaç duyulabileceğini kabul etmekte ve eğitimin çocuğun mümkün olan en geniş sosyal bütünleşme ve bireysel gelişime ulaşmasına elverişli şekilde tasarlanması gerektiğini açıkça belirtmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların eğitim hakkının içeriğini belirlemek için uluslararası düzeyde diğer hukuki metinleri de incelemenin faydalı olacağı söylenebilir.

23. madde dışında sözleşmede özel gereksinimli çocuk haklarını doğrudan olmasa da genel ilkeler (ayrımcılıktan muaf tutma, çocuğun onuruna saygı gösterme, toplumda çocuğun bağımsız bir hayat sürme potansiyelinin olduğunu kabul etme gibi) doğrultusunda dolaylı bir şekilde ele alan maddeleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocukları kapsayan bu hükümler aşağıda özetlenmektedir:

- Çocuğun anne ve babasından, onların rızası dışında ayrılmama hakkının bulunması (m. 9).
- Taraf Devletler tarafından ebeveynlere çocuğun yetiştirilmesi konusundaki sorumluluklarını kullanmada uygun yardım ve hizmetlerin sağlanması (m. 18).
- Taraf devletlerin çocuğun fiziksel ya da zihinsel saldırıdan, şiddetten, ihmal ve her türlü istismardan korunması için gerekli tüm önlemlerin alması (m. 19).
- Geçici veya sürekli olarak aile ortamından yoksun kalan çocukların devletten koruma ve yardım görme hakkının olması (m. 20).
- Taraf devletlerin mülteci çocukların haklarının korunması için gerekli tüm önlemleri alması (m. 22).
- Korunma ve bakım altında bulunma, fiziksel veya ruhsal tedavi maksadıyla hakkında yerleştirme kararı bulunan çocuğun, aldığı tedaviyi ve yerleştirmesiyle ilgili bütün şartları belirli periyotlarla gözden geçirme hakkının bulunması (m. 25).
- Çocuğun ücretsiz ve zorunlu ilköğretim hakkının olması, ortaöğretim ve yükseköğretimin herkese açık olması, okula devamlılığın sağlanması ve okul terki oranlarının düşürülmesi için gerekli tedbirlerin alınması (m. 28).
- Azınlıklara ve yerli halka mensup çocukların kendi kültürlerinden faydalanma, kendi dillerini kullanma ve kendi dinlerine inanma haklarına sahip olması (m. 30).

- Çocuğun eğitimine zarar verecek veya fiziksel, ruhsal ve ahlaki açıdan gelişimini kötü yönde etkileyecek şekilde çalıştırılmaya karşı korunması (m. 32).
- Çocuğun uyuşturucu ve diğer zararlı maddelerin kullanımına karşı korunması (m. 33).
- Çocuğun her türlü cinsel istismardan korunması (m. 34).
- Çocuğun işkence ya da diğer insanlık dışı, onur kırıcı muamele ve cezalardan korunması; 18 yaşından küçük çocuklara işledikleri suçlar sebebiyle idam cezası veya müebbet hapis cezasının verilmemesi (m. 37).
- İhmal, sömürme, istismar veya her türlü insanlık dışı aşağılayıcı muamele mağduru çocuğun fiziksel ve ruhsal açıdan sağlığına kavuşması ve toplumla yeniden bütünleşmesi için gerekli bütün önemlerin alınması (m. 39).

Öte yandan, ÇHS’de özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocuklara tanınan hakların kullanılmasında ve devletlere yüklenen sorumlulukların yerine getirilmesinde dikkate alınması gereken dört temel ilke bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukları da ilgilendiren ve bu kapsamda onların da haklarını koruyan ilkeler aşağıda özetlenmektedir:

- Çocuklar, kendilerinin veya ebeveynlerinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer görüşler, ulusal, etnik veya sosyal köken, mülkiyet, özel gereksinim, doğum veya başka statülerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmamalıdır (m. 2).
- Çocuğu etkileyen tüm faaliyetlerde çocuğun yüksek yararına öncelik tanınmalıdır (m. 3).
- Çocuklar temel yaşama hakkına sahiptir ve yaşamın her alanında hayatta kalma ve gelişme hakları vardır (m. 6).
- Çocuklar hayatlarını ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce ifade etme ve dinlenilme hakkına sahiptir (m. 12).

Brown ve Guralnick (2012) bahsi geçen temel ilkeleri özel gereksinimli çocuk hakları açısından değerlendirdiğinde ÇHS’nin özel gereksinim kavramını önemseyen ilk insan hakları sözleşmesi olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, sözleşmenin 2. maddesi dünya çapında belgelenmiş olan özel gereksinime dayalı ayrımcılık konusunu özellikle ele almakta ve özel gereksinimli çocukları korunmasız, güçsüz çocuklar arasında değerlendirilerek taraf devletleri bu çocuklara yönelik ayrımcı olmayan eylemlerde bulunmaktan sorumlu tutmaktadır. Sözleşmenin bilhassa küçük çocukların haklarından bahseden 3. ve 6. maddeleri de çocuğun yüksek yararına ve gelişme haklarına odaklanmakta ve bu bağlamda özel gereksinimli çocukların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olacak faaliyetlerin önemine dikkat çekmektedir. Sözleşmenin 12. maddesiyle ifade edilen ve çocuğun katılım hakkını düzenleyen son ilkesi ise özel gereksinimli çocukları da kapsayarak tüm çocukların yaş ve olgunluk

bakımından gelişme kapasitelerini dikkate alarak uygulanacak bir standart olarak kabul edilmektedir.

Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar (1993).

Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar, 1993 yılında BM Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Bu Kurallar, özel gereksinimle ilgili mevzuatın geliştirilmesi, özel gereksinimli bireyler için sağlanan hizmetler ve bunların da ötesinde özel gereksinimle ilgili yaşanan sorunlara yönelik tutumlar açısından dünyanın her yerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kuralların sadeliği, özel gereksinimli bireylerle ilgili mevzuat ve politika geliştirenler tarafından pratik bir araç olarak kullanılmasını sağlamaktadır (UNICEF, 2007).

ÇHS yasal açıdan bağlayıcılığı olan bir sözleşme iken; Standart Kurallar'ın, özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamasında taraf devletlerin siyasi bağlılığını ifade ettiği söylenebilir. Standart Kurallar özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını her yönünü ele almakta ve özel gereksinimli bireylerin vatandaşlık haklarını tam anlamıyla kullanabilmeleri için devletlere sosyal, politik ve yasal değişiklikleri nasıl ele alacakları konusunda rehberlik sağlamaktadır. Standart Kurallar “*eşit katılım için ön koşullar*”; “*eşit katılım için hedef alanlar*”; “*uygulama önlemleri*” ve “*izleme mekanizmaları*” olmak üzere dört ana alan kapsamında oluşturulmuştur. Buna göre, özel gereksinim konusunda farkındalık yaratma, tıbbi bakım, rehabilitasyon, destek hizmetleri ve erişilebilirlik kuralları *eşit katılım için ön koşullar* alanı kapsamına girmektedir. Ulaşılabilirlik, eğitim, istihdam, gelir korunması ve sosyal güvenlik, aile yaşamı ve kişisel bütünlük, kültür, eğlence ve spor, din kuralları *eşit katılım için hedef alanlar* kapsamında değerlendirilmiştir. Bilgi ve araştırma, politika oluşturma ve planlama, mevzuat, ekonomik politikalar, iş koordinasyonu, özel gereksinimli bireylerin örgütlenmesi, personel eğitimi, kuralların uygulanmasında özel gereksinimle ilgili programların ulusal olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, teknik ve ekonomik işbirliği, uluslararası işbirliği konularındaki kurallar *uygulama önlemleri* kapsamında ele alınmıştır. *İzleme mekanizması* kapsamında ise uluslararası sivil toplum kuruluşlarından gelen uzmanların oluşturduğu bir komite tarafından kuralların uygulanıp uygulanmaması kontrol edilmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, özel gereksinimli bireyler için belirlenen Standart Kurallar'dan eğitim, dört temel alandan eşit katılım için hedef alanlar

bağlamında ele alınmıştır. Bu kapsamda, ÇHS’de bahsi geçen eğitim hakkının kapsamını genişletilerek eğitimde fırsat eşitliği ilkesi yinelenmekle birlikte; kaynaştırma eğitimi de zorunlu kılınmaktadır. Buna göre, taraf devletler özel gereksinimli çocuklar, gençler ve yetişkinler için “bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında eşit ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim fırsatları” ilkesini tanımalı ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminin, ulusal eğitim planlamasının ayrılmaz bir parçası olmasını sağlamalıdır. Devletler ayrıca özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve okulların bu konuda örgütlenmesini garanti altına almalıdır. Bunlara ek olarak, okullarda farklı engel türüne sahip çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış yeterli erişilebilirlik ve destek hizmetleri sağlanmalıdır. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri her seviyedeki eğitim sürecine dâhil olmalıdır. Eğitimin zorunlu olduğu ülkelerde, en ağır düzeyde engeli olanlar da dâhil olmak üzere her türlü engeli olan tüm kız ve erkek çocukları için eğitim hakkı sağlanmalıdır. Devletler çok küçük yaştaki özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi dönemde bulunan özel gereksinimli çocuklar ve özel gereksinimli yetişkinlerden özellikle kadınlar konusunda gereken hassasiyeti göstermelidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik sorumlulukları yerine getirmede ise devletler gerek okul düzeyinde gerekse toplumsal düzeyde kabul gören açık bir politikaya sahip olmalı; ekleme ve uyarlama yapabilmeye elverişli esnek eğitim programına izin vermeli; engeli bireylerin eğitimi için kaliteli materyal sunmalı, öğretmen eğitime önem vermeli ve bu alanda çalışan öğretmenleri desteklemelidir (Kural 6).

Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994). 1994 yılında 92 hükümet ve 25 uluslararası örgütün temsilcisi tarafından İspanya’nın Salamanca kentinde Özel Eğitim Dünya Konferansı düzenlenmiştir. Konferansta özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda kapsayıcı eğitim (inclusive education) yaklaşımını geliştirmek amacıyla bir bildiri üzerinde mutabakata varılmıştır. Konferansta ayrıca “okulların fiziksel, entelektüel, sosyal, duygusal, dilsel veya diğer koşullarına bakılmaksızın tüm çocukları barındıracağı” ilkesine dayanan bir Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir (CSIE, 2017).

Salamanca Bildirisi’nde “herkes için eğitim” ilkesi üzerinde durulmakta ve normal eğitim sistemi içerisinde tüm çocuklar, gençler ve yetişkinler için eğitim sağlamanın gerekliliği ve aciliyeti kabul edilmektedir. Buna göre, bildiride özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların genel eğitim sistemi içerisindeki okullara erişebilmeleri

gerektiği dile getirilmektedir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü okulların da ayrımcı tutumlarla mücadele, hoşgörülü topluluklar oluşturma, bütünleştirici bir toplum oluşturma ve herkes için eğitim alma konularında etkili oldukları vurgulanmaktadır. Konferansta tüm hükümetlere aşağıdaki konuları gerçekleştirmeleri hususunda çağrıda bulunmaktadır:

- Farklılıklar veya güçlükler ne olursa olsun eğitim hizmetlerini tüm çocukları kapsayacak biçimde iyileştirmek için en yüksek politika ve bütçeye öncelik verme.
- Aksini yapmak için zorlayıcı nedenler olmadıkça tüm çocukları genel eğitim sistemi içerisindeki okullara kaydederek kapsayıcı eğitim ilkesini hukuksal ve politik açıdan benimseme.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarına sahip okulların bulunduğu ülkelerle fikir alışverişinde bulunma ve örnek projeler geliştirme.
- Planlama ve karar verme süreçlerinde özel gereksinimli çocukların (ebeveynler ve toplumun diğer birimleri ile birlikte) yer aldığından emin olma.
- Kapsayıcı eğitimin mesleki yönleriyle birlikte okul öncesi stratejiler için de çok çaba gösterme.
- Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin kapsayıcı eğitimi sağlayacak nitelikte olmasından emin olma.

Bildiri hükümetlerin yanı sıra tüm eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak özel eğitimin geliştirilmesi konusunda UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu), UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) ve Dünya Bankası gibi finansal açıdan destek sağlayan uluslararası kuruluşlara da çağrıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, BM ve BM'ye bağlı kurumlardan kapsayıcı eğitim kapsamında özel eğitim ihtiyaçlarının sağlanmasında daha etkili olmaları istenmektedir. Sivil toplum örgütlerinden ise resmi ulusal kurumlarla işbirliğini artırmaları ve kapsayıcı eğitimin her alanda yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapmaları talep edilmektedir.

Eylem Çerçevesi de kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılmasında Salamanca Bildirisi'ni destekler niteliktedir. Öyle ki Eylem Çerçevesi'nde kapsayıcı eğitimin hem insanlık onuruna saygı duyma hem de insan haklarının kullanımı ve uygulanması açısından son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimde bu durum fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Eylem Çerçevesi ayrıca özel eğitimin tüm çocukların yararlanabileceği kanıtlanmış eğitim yöntemlerini içermesi gerektiğini; bireysel farklılıkların normal olduğunu ve bu nedenle sürece çocuğu uyarlamak yerine; öğrenmenin çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının uygun olduğunu varsaymaktadır. Buna ek olarak, Eylem Çerçevesi bağlamında kapsayıcı eğitimin temel ilkesinde, bütün

çocukların mümkün olduğunca birlikte eğitim alması ve okulların öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını tanıması, yanıt vermesi ve bu ihtiyaçlar için sürekli destek ve hizmet sağlaması yer almaktadır.

BM Engelli Hakları Sözleşmesi (2006). BM Genel Kurulu tarafından 13 Aralık 2006 yılında kabul edilen sözleşme 50 maddeden oluşmakta ve özel gereksinimli bireylere yönelik ayrımcı uygulamaları sonlandırmak ve onların hayat standartlarını yükseltmek adına taraf devletlere birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Sözleşmede her türlü engeli olan bireylerin tüm insan hak ve özgürlüklerinden yararlanmaları gerektiği teyit edilmektedir. Bu bağlamda, tüm haklardan özel gereksinimli bireylerin nasıl faydalanacağı açıklanmakta ve bu hakların korunmasının güçlendirilmesi için değiştirilmesi veya uyarlanması gereken alanlar belirlenmektedir (UNICEF, 2007).

Engelli Hakları Sözleşmesi'nin kabul edilmesi özel gereksinimli bireylerin hakları açısından oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar da dâhil olmak üzere özel gereksinimli insanlar genellikle ayrımcılığın mağduru olmakta ve/veya fırsatlardan yoksun bırakılmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında sözleşme eğitim hakkı da dâhil özel gereksinimli bireylerin haklarını kapsamlı bir şekilde koruyan tek BM insan hakları belgesidir (UNESCO, 2015).

Sözleşmenin Genel İlkeleri hem taraf devletlerin uygulamada yararlanabilmesi hem de sözleşmenin diğer tüm maddeleri için bir temel sağlamaktadır. Sözleşmenin 3. maddesi kapsamında ele alınan bu ilkeler aşağıdaki verilmektedir:

- Bireyin kendi tercihlerini yapma özgürlüğü ve bireyin insanlık onuruna ve bireysel özerkliğine saygı duyulması
- Ayrımcılık yapmama
- Özel gereksinimli bireylerin topluma tam ve etkili bir şekilde katılımını sağlama
- Özel gereksinimli bireylerin insan çeşitliliğinin bir parçası olarak farklılığına saygı gösterme
- Fırsat eşitliği
- Ulaşılabilirlik
- Kadın-erkek arasında eşitlik
- Özel gereksinimli çocukların gelişim kapasitelerine ve kimliklerini koruma haklarına saygı duyma

Sözleşmede özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı 24. maddeyle güvence altına alınmıştır. Bu madde kapsayıcı eğitim ilkesine açıklık getirmektedir. Bu bağlamda, ÇHS, Salamanca Bildirisi, Eylem Çerçevesi ve Standart Kurallar gibi daha önceki hukuki

metinlerde yer alan talimatları koruyan ve genişleten bir sözleşme olduğu söylenebilir. Sözleşme, ayrımcılık yapmaksızın fırsat eşitliği ilkesine dayanarak özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının farkına varılması amacıyla taraf devletlerin her eğitim kademesinde ve yaşam boyu öğrenmede kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmasını öngörmektedir. Buna göre özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını kabul eden taraf devletler bu hakkı ayrımcılık yapmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirmek amacıyla şunları sağlamalıdır (m. 24/1):

- Bireyin potansiyelinin, haysiyet ve öz değer duygusunun tam olarak geliştirilmesi; insan haklarına, temel özgürlüklere ve insan çeşitliliğine saygının güçlendirilmesi.
- Özel gereksinimli bireylerin kişilik, yetenek ve yaratıcılıkları ile fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin en üst düzeye çıkarılması.
- Özel gereksinimli bireylerin topluma etkin katılımlarına olanak verilmesi.

Sözleşmede taraf devletlere özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını tam anlamıyla kullanabilmelerine yönelik de birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Bu kapsamda, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sisteminden dışlanamayacağı, farklı bir ifadeyle ücretsiz ve zorunlu ilköğretimden veya ortaöğretimden özel gereksinimlerinden dolayı hariç tutulamayacakları belirtilmektedir. Özel gereksinimli bireyler yaşadıkları toplumda diğer bireylerle eşit koşullarda kapsayıcı, kaliteli ve ücretsiz ilköğretim ve orta öğretime erişebilmelidirler. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin etkili bir şekilde eğitim almaları için bireysel gereksinimlerine göre düzenlemeler yapılmalı ve bireysel destekleyici önlemler onların tam katılımını sağlayacak şekilde akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacak ortamlarda sağlanmalıdır (m. 24/2).

Sözleşme taraf devletleri kapsayıcı eğitimin genel eğitim sistemi içerisinde farklı geçmişlerden gelen öğrencileri karıştırmaktan öteye giden bir uygulama olması gerektiği konusunda sorumlu tutmaktadır. Bu bağlamda, sözleşmenin eğitim sisteminde farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı teşvik ettiği söylenebilir. Öyle ki kapsayıcı eğitim uygulamasıyla özel gereksinimli çocuklar topluma etkin bir şekilde katılma becerisini öğrenirken; onlarla aynı ortamda eğitim hizmetinden faydalanan engelsiz çocuklar da kendilerinden farklı özelliklere sahip bu çocukların deneyimlerinden faydalanma fırsatı bulabilmektedirler.

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Ulusal Düzenlemeler

Özel gereksinimli çocukların eğitim hakkını koruyan uluslararası hukuki metinler doğrultusunda Türk hukukunda da çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler hukuk sistemindeki normlar hiyerarşisine göre incelendiğinde özel gereksinimli çocuk haklarının öncelikle T.C. Anayasası'nda güvence altına alındığı görülmektedir. Buna göre, Anayasa'nın 17. maddesinde herkes yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkına sahiptir. Bu maddeyi özel gereksinim açısından değerlendiren Akyüz (2015), burada öncelikle çocuğun özel gereksinimli doğmasını engellemenin, özel gereksinimli ise özel gereksinim derecesini artırmamanın ve çocuğun eğitiminde ihtiyaç duyulan önlemlerin alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Anayasa'nın doğrudan özel gereksinimli çocukların eğitime odaklanan ve bu konuda devlete sorumluluklar yükleyen maddesi ise 42. maddedir. Bu maddeye göre, hiç kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet durumu nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olan bireyi topluma faydalı kılacak önlemleri alır (m. 42). Bununla birlikte, devlet özel gereksinimli bireylerin korunmalarını ve toplumsal hayata katılmalarını sağlayacak önlemleri de alır (m. 61).

Anayasa'nın özel gereksinimli çocukların eğitim hakkıyla ilgili devlete yüklediği sorumlulukların yerine getirilmesine yönelik mevzuatımızda çeşitli kanunlar da yürürlüğe girmiştir. Bunlardan ilki 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. 1983 yılında çıkarılan bu kanunun amacı, özel eğitime gereksinim duyan özel gereksinimli çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel esasları kapsamında eğitim almalarını, iş ve meslek sahibi olmalarını sağlamak; onların çevresel ve toplumsal düzene uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır (m. 1). MEB'e bağlı özel eğitim kurumları ve özel gereksinimli çocukları kapsayan kanunda, özel eğitimle ilgili tanım ve ilkeler, özel eğitim verilen kurumlar ve görevleri, özel gereksinimli çocukların tespit edilmesi, yerleştirilmesi ve izlenilmesine yönelik hükümler yer almaktadır.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'ndaki eksiklikleri giderebilmek amacıyla daha sonra 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmış ve kararnamenin 28. maddesi gereğince Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. 30.05.1997 tarihinde çıkarılan bu kararnamenin amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin hem genel eğitim hem de mesleki eğitim kapsamında eğitim haklarını kullanabilmelerine ilişkin hususları düzenlemektir (m. 1).

Bu amaç doğrultusunda kararname özel gereksinimli çocukların eğitim hakkını ileriye dönük ve kapsamlı şekilde değerlendiren bir düzenlemedir (Çağlar, 2009). Zira kararnamede özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanılanmasına, değerlendirilmesine ve yerleştirilmesine, erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerine, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde sağlanan eğitimin kapsamına, özel gereksinimli çocuklar için sağlanan eğitim ortamlarına (kaynaştırma, özel eğitim okulu, v.b.), eğitim programının bireyselleştirilmesine, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine, özel eğitim hizmeti veren kurumların denetlenmesine yönelik çağdaş hükümler yer almaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı açısından bakıldığında kararnamede yer alan hükümlerden en önemlileri özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planı kapsamında eğitim görmeleri (m. 12) ve bu eğitimin uygun kaynaştırma modellerine göre tasarlanarak sürdürülmesidir (m. 13). Buna ek olarak, tanısı konulmuş özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okulöncesi eğitimin zorunlu tutulması (m. 7) da bu çocukların eğitim hakkının korunması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Özel gereksinimli bireylerin haklarını düzenleyen bir diğer kanun, 2005 yılında kabul edilen Özürlüler Kanunu olarak da bilinen 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'dur. Bu kanunda eğitim hakkı 15. maddeyle düzenlenmiştir. Buna göre, ilgili maddede hiçbir gerekçeyle özel gereksinimli bireylerin eğitiminin engellenemeyeceği; özel gereksinimli bireylere özel durumları ve farklılıkları göz önünde bulundurularak bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında özel gereksinimi olmayanlarla eşit eğitim olanağı sağlanacağı belirtilmektedir (m. 15/1). Aynı maddenin 2. fıkrasında ise özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin eğitsel yaşantılarını kolaylaştırabilmek adına araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, eğitim ve araştırma ortamlarının oluşturulması gibi konularda çalışmalar yürütebilecek Yükseköğretim Kurulu'na bağlı Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezi'nin kurulmasına değinilmektedir. Bununla birlikte, ilgili maddenin diğer fıkralarında işitme engelliler için eğitim ve iletişimde faydalanabilmeleri adına Türk işaret dili sistemi oluşturulacağı (m. 15/4) ve görme engellilerin (doğrudan belirtilmese de) ihtiyaçlarını karşılamak için kabartma, sesli, elektronik kitap, alt yazılı film ve benzeri materyallerin üretilmesinin sağlanacağı (m. 15/5) ifade edilmektedir.

Özürlüler Kanunu'nun 15. maddesinde eğitimin diğer kademelerindeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim durumlarından bahsedilmeden doğrudan üniversite eğitimiyle ilgili yapılacak düzenlemelere değinilmesi ve verilecek hizmetlerin özel

gereksinimli bireylerden sadece işitme ve görme engelli bireyler için yapılabilecek faaliyetleri kapsamı, bu kanunun özel gereksinimli bireylerin eğitimi bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirmedeğini ve düzenlemediğini göstermektedir. Oysaki özel gereksinimli çocukların eğitimi tüm engel türleri dikkate alınarak okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde eğitimi tamamlayabilen özel gereksinimli çocuk sayısının çok az olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda sözü edilen kanunlar esas alınarak 2006 yılında özel eğitim hizmetlerini ayrıntılı bir şekilde ele alan 26184 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı çıkarılmıştır. Yönetmelikte, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin genel ve mesleki eğitim görme bağlamında eğitim haklarından faydalanabilmelerine ilişkin usul ve esasları ortaya koyulmaktadır. Bu kapsamda, yönetmelikte özel eğitim ve özel gereksinim türleri ile ilgili kavramlar, özel eğitimin amaç ve ilkeleri, özel gereksinimli bireyin eğitsel değerlendirmesi, alacağı eğitimin planlanması ve ihtiyacına göre uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, kaynaştırma eğitim uygulamaları ve özel eğitim sınıfları gibi hususlara değinilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı'nin 23. maddesinde özel eğitime gereksinim duyan özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulaması kapsamında özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı kurum ve sınıfta eğitim almaları vurgulanmaktadır (f. 1). Yönetmeliğın 26. maddesinde ise örgün veya yaygın eğitimde özel gereksinimi olmayan akranlarından ayrı bir sınıfta eğitim görmesi uygun olan özel gereksinimli öğrenciler için akranlarının bulunduğu bu okullarda özel eğitim sınıflarının açılması hükme bağlanmaktadır. Ancak yönetmelikte özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin uygun alan dersleri ve sosyal etkinliklerde özel gereksinimli olmayan diğer akranlarıyla bir araya gelmesi farklı bir ifadeyle kaynaştırılması hususuna da yer verilmektedir (m. 27). Yönetmelikte kaynaştırma uygulamasına sahip okullara ve özel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrenciler dışında ağır düzeyde engeli olan ve bu tür eğitim hizmetlerinden faydalanamayan öğrencilerin de eğitim hakkına ilişkin esaslar düzenlenmiştir. Buna göre, bu öğrencilerin engel türlerine göre resmi veya özel özel eğitim okullarına gidebileceğı belirtilmektedir (m. 38, 43).

Özel gereksinimli öğrencilerin alabileceği eğitim hizmetine yönelik detaylı açıklamalar sunan ilgili maddeler dikkate alındığında, yönetmeliğin engel türlerine göre her öğrenci grubu için ayrıntılı düzenlemeler içerdiği görülmektedir. Ancak ne var ki bu düzenlemeler kapsamında ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının dışında tutularak engeli olmayan akranlarından tamamen ayrı bir ortamda (farklı bir okul veya kurumda) öğrenim görmesi eğitim hakkı açısından olumsuz bir durumdur. Zira yönetmelikte ağır düzeyde özel gereksinimi olanlar dışında her türden ve düzeyden özel gereksinimli çocuk için kaynaştırma eğitiminin uygun olduğu belirtilirken; ağır özel gereksinimli öğrenciler bu uygulamanın dışında tutulmaktadır. Dolayısıyla yönetmeliğin ilgili maddelerinde bir taraftan ağır düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin öz bakım, günlük yaşam ve akademik becerilerini geliştirme ve topluma uyum sağlamalarını garanti altına alma amaçları (m. 40, 41) hedeflenirken; diğer taraftan bu öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranları ile birlikte eğitim alma haklarının önüne geçilmektedir. Bu durum onların sosyalleşmelerini ve dolayısıyla toplumun bir ferdi olarak hareket etmelerini zorlaştırılmaktadır. Oysaki ağır özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ve sosyal açıdan gelişimlerinin desteklenmesi için aldıkları özel eğitimin ayrı bir okulla kısıtlı kalmaması gerekmektedir. Bu çocuklar gelişimsel olarak her ne kadar geriden gelseler de en azından sosyal faaliyetlerde özel gereksinimi olmayan akranlarıyla bir araya gelerek sosyalleşebilmelidirler. Ağır düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin bu şekilde akranlarıyla kaynaştırılmasının, özel eğitim okulları ile genel eğitim veren okullar arasında kurulacak işbirliğine ve konuyla ilgili düzenlenebilecek olan yasal hükümlere bağlı olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Araştırma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 02.09.2008 yılında yayınlanan 2008/60 Sayılı Genelge ise özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı kapsamında kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla ilgili verilmesi gereken hizmetleri ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Buna göre, genelgede özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almalarının önündeki engeller ve uygulamalar farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmekte ve bunun yanı sıra kaynaştırma eğitiminin içeriği, ilkeleri, kuralları ve önemi hakkında ilgili kurumlar aydınlatılmaktadır. Ayrıca genelgede eğitimin tüm kademeleri öğrencilerin özel gereksinim türleri, performansları ve eğitsel gereksinimlerine göre sunulacak eğitimin içeriği, kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikler ile birlikte ölçme-değerlendirme gibi konularda uygun öğrenme ortamlarının sağlanması hususunda sorumlu tutulmaktadır. Bilhassa kaynaştırma eğitimine odaklanan ve buna yönelik düzenlemeler

getiren genelgenin gerek toplumda gerekse Türk Eğitim Sistemi'nde özel eğitimin sadece genel eğitim sistemi içerisindeki okullar dışında farklı eğitim kurumlarında verilmesi gerektiğine yönelik yaygın anlayışı yok etmeye çalışan ve bu bağlamda özel gereksinimli çocuk hakları kapsamında son derece önemli bir yasal düzenleme olduğunu söylemek mümkündür.

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Roller

Gerek uluslararası sözleşmelerde gerekse devletlerin ulusal yasal düzenlemelerinde hakları korunan özel gereksinimli çocuklar, bilhassa eğitim haklarını kullanabilmek için eğitim sisteminin tüm kademlerinde özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmelidir. Okul düzeyinde değerlendirildiğinde özel gereksinimli çocukların haklarını koruyan, yasal düzenlemelerin uygulanmasından ve bu çocuklar için özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasından sorumlu kişilerin okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, aşağıda öncelikle rol kavramı açıklanmakta ve genel bir bakış açısıyla okul yöneticilerinin rolleri ele alındıktan sonra kaynaştırma eğitiminin ve özel eğitim programının uygulanmasında okul yöneticilerinin rolleri tartışılmakta ve son olarak okul yöneticilerinin özel eğitim alanında yetiştirilmesiyle ilgili uygulamalara yer verilmektedir.

Rol Kavramı

Rol belirli bir konumda bulunan bireye içinde bulunduğu toplum tarafından atfedilen görev ve sorumlulukların tümüdür (Crow ve Glascock, 1995). Kişisel, toplumsal, mesleki ve örgütsel değerlere dayanan rol kavramı bireyin bakış açısıyla tanımlanmakta ve sosyal yapının oluşmasında önemli bir yerde bulunmaktadır (Wilson, 1971). Wilson (1971), rollerin bir bireyin biyolojik özellikleri (ırk, yaş, cinsiyet), aile kimliği ve sosyal gruplar gibi üç sosyal faktörden etkilendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte yazar bireyin rolüyle ilgili performansının ortak beklentilerin yerine getirilmesine ve bireyin kendine özgü özelliklerine bağlı olduğunu dile getirmektedir.

Mesleki açıdan değerlendirildiğinde bulunduğu konumun misyonu ve gerektirdikleri doğrultusunda bireyi karakterize etmesi beklenen ortak inanç, duygu ve değer yargılarının hepsi rol kavramıyla açıklanmaktadır (Birnbaum ve Somers, 1989). Bu bağlamda, Sergiovanni ve Carver (1980, 60) rolü “belirli bir pozisyonda çalışan bireyin

o pozisyonla ilişkili olarak sergilediği davranışların tümü” şeklinde tanımlamaktadır. Bu davranışlar bireyin pozisyonuyla ilgili inanç ve tutumlarını, değer yargılarını, görev ve sorumluluklarını içermektedir. Rol kavramı bireylerin iş yaşamlarındaki pozisyonları gereği görev ve sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini etkileyen önemli bir faktördür ve dolayısıyla iş performansı ile doğrudan ilişkilidir (Ortiz, 1982).

Rol kavramı ile ilgili yukarıdaki açıklamalardan da yola çıkarak örgütlerde yöneticilerin üstlendikleri roller ele alındığında sürekli değişen beklentiler, artan görev ve sorumluluklar nedeniyle yönetici rollerini açıklamanın zor olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Ashbey, Vomberg, Yerkes, Whitaker ve Stone (1996) en genel haliyle yöneticilerin “uygun örgüt yapısını oluşturma”, “sürekli öğrenmeye açık olma” ve “değişimi kolaylaştırma” rollerine sahip olduklarını ifade etmektedirler. Jones (1993) ise yöneticilerin sahip oldukları rolleri bağlam, içerik ve sosyal deneyimler aracılığıyla açıklamaktadır. Buna göre bağlam yöneticilerin örgütteki çalışanlarla olan ilişkilerini ifade etmekte; içerik yöneticilerin rollerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi birikimine işaret etmekte ve sosyal deneyimler yöneticilerin iş çıktılarını etkileyen sosyal edinimlerini vurgulamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Roller

Gerek eğitimde yaşanan gelişmelerin gerekse toplumsal değişimlerin etkisiyle okul yöneticileri sayısız beklenti ve taleple karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bu durum onların rollerini daha karmaşık hale getirmektedir (Portin, 2004; Shellard, 2003). Geçmiş yıllarda bina yönetici veya işletmecisi gibi roller üstlenen okul yöneticilerinin yönetim kurulunun emirlerini yerine getirme, personel sorunları ve bütçe konularıyla ilgilenme, okul güvenliğini sağlama, ulaşım ve yiyecek hizmetlerinin koordinatörlüğünü yapma, öğrenci ve davranışlarını izleme gibi görevleri bulunmakta idi (Rousmaniere, 2007). Günümüzde ise okul yöneticilerinden hem geçmişteki rollerini devam ettirmeleri hem de okulun eğitim liderleri olarak yeni görevler üstlenmeleri beklenmektedir (Portin, 2004). Bu bağlamda yöneticilerin yönetim ve idareye dayalı rollerine liderlik becerileri ve vizyon odaklı beceriler de eklendiğinden görev ve sorumluluklarının daha kapsamlı hale geldiğini söylemek mümkündür.

Murphy (1994) okul yöneticilerinin sahip olması gereken rolleri “içeriden yönetim”, “öğretmen başarısını sağlama ve destekleme”, “okul topluluğunu genişletme” olmak üzere üç kategoride toplamaktadır. Bunlardan kararların paylaşımını içeren ilki en

zorudur ve grup yönetimi becerilerinin geliştirilmesini gerektirir. İkinci rol olan öğretmen başarısını sağlama ve desteklemede paylaşılan ortak vizyon, kurulan ilişkiler, bilgi ve kaynakların kullanımı ile birlikte öğretmen gelişiminin desteklenmesi önemli yer tutmaktadır. Son kategoride yer alan okul topluluğunu genişletmede ise ebeveynler ve toplumun diğer üyeleri ile birlikte çalışmanın önemi vurgulanmaktadır (Akt. Coffin, 2008).

Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde politik, ekonomik ve sosyal çevrenin değişimi okul yöneticilerini de etkilemektedir (Hollar, 2004). Öyle ki okul ihtiyaçlarına karşı daha esnek ve duyarlı olan, insan kaynaklarının geliştirilmesine dayanan yönetim alanı artık işbirliğine ve gelişime açık becerileri gerektirmektedir. Bu bağlamda, çevre ve toplumla olan ilişkiler de okulların kontrolünü etkilediğinden, okul yöneticilerden artık iletişim ve etkileşime dayanan birtakım becerilere sahip olmaları talep edilmektedir (Murphy, 1998).

Bir okulda yönetimin birçok işlevini yerine getirebilmesi ve beklenen tüm rolleri üstlenebilmesi için yöneticilerin yetenekli olması gerekmektedir (Portin, 2004). Bu konuda Katz (1974) herhangi bir sorunla etkili bir şekilde başa çıkmada yöneticinin teknik, insani ve kavramsal olmak üzere üç yönetim becerisine sahip olması gerektiğini dile getirmektedir. Buna göre, *teknik* beceri belirli bir faaliyet türünün anlaşılması veya ilgili alanda yöntemler, işlemler ve prosedürler (süreçler) bağlamında yeterliliğe sahip olma anlamında kullanılmaktadır. *İnsani* beceri başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilme becerisidir. Bu beceri bireyin diğer insanlarla birlikte çalışmayı nasıl algıladığı ve tanımladığı ile yakından ilgilidir. Gelişmiş insani becerilere sahip olan birey öncelikle kendi tutum ve inançlarının farkındadır ve bununla birlikte kendisinden farklı bakış açıları, algılar ve inançların varlığını da kabul ederek başkalarının söz ve davranışlarıyla ne demek istediğini anlamada yeteneklidir (Katz, 1974). *Kavramsal* beceri ise örgütü ileriye taşımaya yönelik eylemlerde vizyoner olma ve makro düzeyde resmi görebilme yeteneğini ifade etmektedir. Alınan kararların bir örgütün her bir parçasını nasıl etkileyeceğini algılama, kavramsal becerinin vazgeçilmez unsurudur (Peterson ve Fleet, 2004). Okul yöneticilerinin pozisyonları gereği karşılaştıkları durumların ve sorunların karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda bahsi geçen bu üç yönetim becerisine de sahip olmaları ve bu becerileri sürekli geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Bulundukları konumun gerekliliklerini başarılı bir şekilde yerine getirmek isteyen okul yöneticileri hem yönetsel süreçlerde hem de eğitim-öğretim süreçlerinde donanımlı olmalıdır. Bununla birlikte okul yöneticileri sahip oldukları bilgi ve donanımı

uygulamaya dayalı süreçlere aktarabilmek için birçok davranış ve beceriye de sahip olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin sadece okul içinde görünür bir varlık olarak kalması yeterli değildir. Yönetici bir taraftan okulun vizyon ve misyonuna bağlılığını gösterebilmeli; diğer taraftan da konumundan kaynaklı görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Yönetici ayrıca eğitim-öğretim süreçlerini yakından takip etmek adına sınıf içerisinde de bulunmalıdır. Yöneticinin eğitsel süreçlerin bizzat yürütüldüğü sınıflarla yakından ilgili olması, onun eğitim ve öğretime verdiği değeri ortaya koymaktadır (English, 1992). Yöneticinin okul ve sınıf içindeki görünürlüğü farklı bir ifadeyle öğrencilerle ve öğretmenlerle kurduğu etkileşim, kendisine uygulamaları yakından izleme avantajı sağlayabildiği gibi ortaya çıkan problemlere de zamanında müdahale etme fırsatı verebilir.

Alan yazında okul yöneticisinin rolünü ve bu rolün son yıllarda nasıl değiştiğini ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Beck ve Murphy, 1992; Brubaker, 1995; Catano ve Stronge, 2006; Cistone ve Stevenson, 2000; Hallinger ve Heck, 1996; Goodwin, Cunningham ve Eagle, 2005; Langer ve Boris-Schacter, 2003; Crow ve Glascock, 1995). Okul yöneticilerinin değişen rollerini inceleyen Murphy ve Hallinger (1992) bu konuda iki sorumluluk alanından bahsetmektedirler: a) Okulun içerisindeki süreç ve işlemlerle ilgili eğitim, öğretim ve karar alma konuları, b) Hesapverebilirliği ön plana çıkaran okul ve çevre arasında kurulan bağlantılar, ilişkiler. Catano ve Stronge (2006) ise son yıllarda liderlik teorisi üzerine araştırmalar yapan akademisyenlerin okullardaki liderlik tiplerini (öğretimsel, kolaylaştırıcı, dönüştürücü, vizyoner liderlik, vb.) tanımlamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin rolünün karmaşıklığını ortaya koymakla birlikte onların çok sayıda liderlik becerisine de sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerinin neler yaptıklarını ve görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek adına neler yapmamaları gerektiğini incelemeyi amaçlayan Portin (2004) bu doğrultuda üç yıl süren bir araştırma yürütmüştür. Bir okula liderlik etmek için neyin gerekli olduğunu anlamayı amaç edinen çalışmada 21 okuldaki veri toplanmıştır. Bu kapsamda, bu okullarda görev yapan yöneticiler, yönetici yardımcılar, öğretmenler ve bölüm başkanları ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bir okul yöneticisinin temel görevi okulunun ihtiyaçlarını belirlemek ve mevcut kaynaklar doğrultusunda bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağına karar vermektir. Çalışmada ayrıca bir okulun yönetim yapısının o okuldaki liderlik fonksiyonlarının yürütülme biçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan yöneticiler yönetim ve liderlikle ilgili

ihtiyaç duydukları becerileri aldıkları eğitimden ziyade iş başındaki deneyimlerinden kazandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan çalışmada okul türlerine bakılmaksızın yöneticilerin yedi kritik alanda liderliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanlar sırasıyla şu şekildedir (Portin, 2004):

- 1.Öğretim. Öğretimde kalitenin sağlanması, öğretim uygulamalarının modellenmesi, öğretim programının denetlenmesi, eğitimde kullanılan kaynaklarda kalitenin sağlanması.
2. Kültür. Okulun gelenekleri ve tarihçesi gibi sembolik kaynaklara yönelme.
- 3.Yönetim. Bütçe, zamanlama, tesisler, güvenlik ve ulaşım gibi denetim faaliyetlerinin yürütülmesi.
4. İnsan kaynakları. Öğretmen ve yöneticilerin işe alınması, yönlendirilmesi ve bununla birlikte onlara liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi ve mesleki gelişimleri için fırsatlar sunulması.
5. Strateji. Vizyon, misyon ve hedefleri teşvik etme ve bunlara ulaşmada gerekli araçların geliştirilmesi.
6. Çevresel gelişim. Toplumda okulun temsilciliğinin en iyi şekilde yapılması, sermayenin geliştirilmesi, halkla ilişkiler vb.
7. Mikro-politika. Finansal ve insani kaynakların maksimum düzeye çıkarılması.

Etkili okul yöneticileri, okulu geliştirme girişimlerinin planlanması ve uygulanmasında öğretmenler ve veliler için anlamlı liderlik rolleri sergileyerek tüm paydaşların yararlanabileceği uygulamaları işe koşturmaktadırlar (Labby, Lunenburg ve Slate, 2012). Bu bağlamda, Gordon (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenci başarısını artırmanın ön koşulu olarak görülen öğretmen katılımı ile okul yöneticilerinin üstlendikleri roller arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada eğitim örgütlerindeki çalışanların katılımı ile yöneticilerin eğitim liderliği arasında da doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Barnes, 2015).

Louis, Leithwood, Wohlstrom, Anderson, Michlin ve Mascall (2010) tarafından hazırlanan bir araştırma raporunda ise yöneticilerin eğitim liderliği kapsamında insan sermayesinin geliştirilmesi, eğitim yönetimi, örgütsel yeniden yapılanma ve geleceğe yön verme şeklinde dört temel liderlik işlevi üzerinde durulmuştur. *İnsan sermayesinin geliştirilmesi*, öğretmenin kapasitesini geliştirerek etkililiğini artırmak amacıyla tanıma, destek ve ödül vermeyi içermektedir. *Eğitim yönetimi*, personel kararları, eğitsel destek, kaynakların sağlanması ve okulun denetim hizmetleriyle desteklenen öğrenme ve

öğretme süreçlerine odaklanmaktadır. *Örgütsel yeniden yapılanma*, “işbirliğine dayalı kültür oluşturma”, “işbirliğini desteklemek için okulun yeniden yapılandırılması”, “aileler ve toplumla verimli ilişkiler kurma” ve “okulla toplum arasında bağlantı kurma” şeklinde dört temel bileşenin oluşturulmasıyla örgütün kapasite ve motivasyonunun artırılmasıdır. Son liderlik işlevi olan *geleceğe yön verme* ise tüm paydaşlarla birlikte hazırlanan ortak vizyon, ortak beklentiler, grup hedefleri ve açık bir misyonun oluşturulmasını gerektirmektedir (Louis ve diğerleri, 2010).

Okul yöneticilerinin gelişmesi, sürekli gelişime katkıda bulunan bir çevrede sosyal ve ahlaki bağlamda öğrenmeyi kapsamalıdır. Yöneticilerin bu gelişim süreci ölçülebilir olmalıdır. Buna göre, liderlik eğer arzulanan bir sonuca ulaşmak için birlikte çalışma sürecine dayanıyorsa, o zaman bu öncül temel alındığında, etkili liderlik sonuç veya sonuçlarla ölçülebilir olmalıdır. Ayrıca kariyer deneyimleri ve çevresel etkiler yöneticilerin liderlik gelişimlerini desteklemelidir (Fullan, 2002).

Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Roller

Özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim hizmetleri, kaynaştırma okulları ve özel eğitim okulları bağlamında sınıflandırıldığında, okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocuk haklarını korumada üstlendikleri rolleri de bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla bu başlık altında öncelikle kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda görev yapan okul yöneticileri ele alınmakta ve bu yöneticilerin okullarında bulunan özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerinden faydalanmasında üstlendikleri rol ve sorumluluklar tartışılmaktadır.

Guzman (1997) yöneticilerin özel eğitime yönelik inanç ve tutumlarının okullarda kaynaştırma programının uygulanmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmekte ve bununla birlikte kaynaştırma eğitimi verilen okullarda başarılı okul liderlerine yönelik ortak özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: a) Yoğun diyaloga dayalı bir iletişim sistemi kurma, b) Bireyselleştirilmiş eğitim programı sürecine aktif katılma, c) Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle birebir ilgilenme, d) Kaynaştırma eğitimiyle ilgili uygulamaları okuldaki paydaşlarla birlikte geliştirme, e) Disiplin sorunlarını ele almada açık ve net politikalar ortaya koyma, f) Veri toplama ve problem çözme becerisine sahip olma, g) Kaynaştırma eğitime yönelik mesleki gelişim uygulamalarını destekleme. Bu özellikler incelendiğinde, okullarında kaynaştırma programını başarılı şekilde yürüten okul yöneticilerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada tüm

paydaşlarla (öğretmenler, veliler vb.) eşgüdümlü çalışmaları ve onların özel eğitimle ilgili mesleki gelişimlerine tam destek verdikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemi içerisindeki okullara başarılı bir şekilde dâhil edilmesi, bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak adına reform niteliğinde çabaları gerektirmektedir (Koh ve Robertson, 2003). Bu bağlamda, okuldaki binalar veya bölümler, tüm öğrencilerin erişilebileceği ve rahat hareket edebileceği şekilde tasarlanmalı (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002), öğretim programları öğrencilerin etkin ve verimli bir şekilde katılımını sağlamak için gözden geçirilmeli ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmelidir (Martinez ve Humphreys, 2006). Bir okuldaki reform niteliğindeki bu çabaların gerçekleştirilmesinde okul yöneticisi kilit role sahiptir. Farklı bir ifadeyle, etkili yöneticiler, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çabalara öncülük etmekte (Salisbury, 2006) ve kaynaştırma eğitimi için pozitif okul ortamı oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Dyal, Flynt ve Bennett-Walker, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarının desteklenmesinde okul yöneticilerinin rollerini inceleyen çeşitli araştırmalar (Boscardin, 2005; DiPaola ve diğerleri, 2004; Lipsky ve Gartner, 1998; Parker ve Day, 1997; Riehl, 2000; Wakeman, Browder, Flowers ve Ahlgrim-Dezell, 2006) incelendiğinde, bu rollerin altı kategori etrafında toplandığını görmek mümkündür. Bu kategoriler, kaynaştırma eğitimi için açık bir misyon ve vizyon belirleme; tüm çocuklar için kapsayıcı eğitim anlayışına sahip bir okul iklimi yaratma; işbirliğine dayalı uygulamalar oluşturma, eğitim ve öğrenmeyi destekleme; etkili değerlendirme yöntemlerini uygulama; ebeveynler ve toplumla iletişim halinde olma şeklinde sıralanmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında okul yöneticilerinin rollerine ilişkin bu sınıflandırma aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi İçin Açık Bir Misyon ve Vizyon Belirleme. Bir okulun misyonu okul üyeleri tarafından net bir şekilde tanımlandığında, anlaşıldığında ve kabul edildiğinde, okul için gösterilecek çabalar da bütünsel bir yaklaşımla desteklenmiş olmaktadır (Parker ve Day, 1997). Bir okuldaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik uygulamaların başarıyla gerçekleştirilebilmesi, o okuldaki paydaşların (ebeveynler, öğrenciler, okul çalışanları vb.) bu uygulamaların önemini anlamalarına bağlıdır. Dolayısıyla paydaşların bu konudaki tutum ve davranışlarına yönelik olumlu yönde değişimleri de son derece önemlidir (Riehl, 2000).

Diğer paydaşlarla kıyaslandığında yönetici bir okuldaki önemli ve anlamlı olan tüm faaliyetleri şekillendirmede kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için okul yöneticisi öncelikle kaynaştırma uygulamasının misyonunu net bir şekilde tanımlamalıdır. Daha sonra yönetici bu misyonun tüm okul üyeleri tarafından anlaşılmasına ve kabul edilmesine yardımcı olmalı ve bununla birlikte tüm paydaşların kaynaştırma uygulamasına aktif katılımını sağlamalıdır (Villa ve Thousand, 2003).

Okullarda demokratik iletişimin yaygınlaştırılması, kaynaştırma uygulamasına yönelik misyonun paylaşılabilmesi adına okul yöneticileri tarafından kullanılabilecek bir stratejidir (Riehl, 2000). Tüm okul üyeleri okul misyonunun oluşturulmasında sadece pasif alıcılar olmaktan ziyade bizzat katkıda bulunan kişiler olmalıdır. Bu bağlamda, yönetici okul misyonunu geliştirirken başkalarının inançlarına, değerlerine ve fikirlerine saygı göstermelidir (Tschannen-Moran, 2004; Akt. Choi, 2008). Ayrıca, yönetici okulun misyonunu oluşturduktan sonra bu misyonu tüm okul programlarında uygulamak için sürekli çaba harcamalıdır (Carpenter ve Dyal, 2001).

Diğer taraftan, özel gereksinimli öğrencileri kapsayan bir örgütün vizyonuna katılma ve bağlılık gösterme de okul yöneticisi açısından önemlidir. Yöneticinin yaklaşımı ve davranışları çalışanların, velilerin ve toplumun bu öğrencilere yönelik tutum ve değerlerini etkilemektedir. Buna göre, etkili okullarda özel gereksinimli öğrenciler için en önemli faktör, yöneticinin onların eğitimlerini bir öncelik haline getirmesidir (Bank Street College of Education, 1982). Bir okulda yöneticilerin özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik eylemleri çok önemlidir. Bu nedenle, yöneticiler bu noktada örgütsel taleplere uymanın ötesine geçmeli ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kendilerini sorumlu hissetmelidirler (Ward, 1994).

Tüm Çocukları Kapsayan Eğitim Anlayışına Sahip Bir Okul İklimi Yaratma. Okul yöneticileri tüm öğrencilerin gelişimine yeterli fırsatı tanıyan bir okul ortamı kurma sorumluluğuna sahiptir (Wakeman ve diğerleri, 2006). Etkili yöneticiler, okul ikliminin öğrenci başarısını teşvik etmedeki önemini kavrar ve bu iklimin iyileştirilmesi için sürekli çaba sarf ederler (DiPaola ve diğerleri, 2004). Çeşitli araştırmacılar, yöneticilerin kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmak için kullanabilecekleri stratejileri şu şekilde sıralamaktadırlar:

1) Öğretim programlarını daha esnek hale getirme ve tüm öğrencilerin okul kaynaklarına erişimini sağlamak adına daha esnek, uyarlanabilir ortamlar oluşturma (Bateman ve Bateman, 2001; Parker ve Day, 1997).

2) Tüm öğrenciler için yüksek beklentilere sahip olma (Riehl, 2000).

3) Öğrenciler, eğitim uzmanları ve ebeveynler arasında işbirliğini teşvik etme (Deering, 1996).

4) Öğrenci çeşitliliğini ve dolayısıyla farklılıkları kabul eden bir model oluşturma (Goor, Schwenn ve Boyer, 1997).

5) Genel eğitim sistemi içerisinde yer alan ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri daha fazla kabul etmesine yardımcı olma (Klotz, 2004).

İşbirliğine Dayalı Uygulamalar Oluşturma. Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kaynaştırma Ulusal Merkezi tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma programlarının başarıyla uygulanmasında işbirliği önemli bir faktördür (Lipsky ve Gartner, 1998). DiPaola ve diğerleri (2004) eğitim ihtiyaçlarının daha çeşitli hale gelmesinin çalışanlar arasındaki işbirliğini daha önemli hale getirdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, Carpenter ve Dyal (2001) yöneticilerin işbirlikçi çalışma ortamları oluşturmak için kullanabilecekleri şu dört stratejiyi önermektedirler: a) Tüm okul çalışanları arasında açık iletişimi teşvik etmek, b) Rol ve sorumlulukları tanımlamak, c) Dengeli ve yönetilebilir bir şekilde iş analizi oluşturmak, d) İşbirliğine müdahale eden engelleri ortadan kaldırmak, e) Okul çalışanlarının ekip halinde çalışmasına olanak sağlayacak planlama ve işbirliği için yeterli zamanı sağlamak.

Eğitim ve Öğrenmeyi Destekleme. Genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda özel gereksinimli öğrencilerin sayısı arttıkça yöneticiler, öğretmenlerin eğitimi planlama ve uygulama becerilerini arttırmalarına yardımcı olmak için yeterli bilgi, malzeme ve kaynağı sağlamalıdır (Parker ve Day, 1997). Daha ayrıntılı ifade etmek gerekirse yöneticiler çalışanları için eğitim olanakları sağlamalı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini destekleyen etkili öğretim ve değerlendirme yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmalı ve bu konuda onlara sıkça geri bildirimde bulunmalıdırlar (Riehl, 2000). Kaplan ve Owings (2000), kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda öğrenmeyi teşvik etmek için şu yedi öğretim unsurunu önermektedirler: a) Yüksek beklentiler, b)

Anlamalı öğretim programı, c) Öğrenmede öğrenci seçimi, d) Yeni öğrenilen bilgileri gerçek yaşamda uygulayabilen küçük gruplar, e) Öğrenci ilerlemesinin sık sık izlenmesi, f) Etkili geri bildirim, g) Yeni bilgileri anlamlı şekilde kullanmak için fırsatlar. Diğer taraftan yöneticiler esnek öğretim ve veriye dayalı uygulamaları teşvik ederek öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalı ve bu sayede öğrenciler için daha iyi eğitim çıktıları almayı garanti edebilmelidirler (Boscardin, 2005).

Etkili Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama. Okullar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini (ihtiyaçlarını) belirlemek için güvenilir değerlendirmeleri kullanmalı ve bu değerlendirme verileri ışığında öğretim programlarını tasarlamalıdır (Lipsky ve Gartner, 1998). Yöneticiler öğrenci ilerlemelerini izlemeli, öğrenci öğrenmelerinin sistematik olarak değerlendirilmesini sağlamalı ve öğretmenlerin öğretim programını özellikle özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirmelerine, düzenlemelerine izin vermelidir (Parker ve Day, 1997). Ayrıca, yöneticiler öğretmenlere portfolyo hazırlama, öğretim programına dayalı ölçüm yapma gibi çeşitli değerlendirme türlerinde kendilerini geliştirme fırsatları sağlamalıdır (Bateman ve Bateman, 2001).

Ebeveynler ve Toplumla İletişim Halinde Olma. Yöneticiler kaynaştırma eğitimi uygulamasında okul çalışanlarına yardımcı olmak için ebeveynlerle işbirliği yapmalıdırlar (Lytle ve Bordin, 2001). Yöneticiler mevcut hizmetler, gerekli izin ve yasal süreç gibi konularda ebeveynlerin haklarının farkında olmasını sağlamalıdır. Bu noktada ebeveynler ile etkili iletişim kurmak kilit bir stratejidir (Alper, Schloss ve Schloss, 1996). Etkili iletişim, ebeveynlerin özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için okulun bir parçası olarak işlev görmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca okulların kendilerini toplumdan soyutlayarak öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarını karşılaması neredeyse imkânsızdır. Bundan dolayı yöneticiler sürekli değişen çevresel koşulların takibini yapmalı ve okulların tek başına öğrencilere sağlayamayacağı ihtiyaçlar konusunda toplumdan ve ilgili destek eğitim kuruluşlarından yararlanabilmelidirler (Riehl, 2000).

Özel Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Roller

Kaynaştırma okullarında olduğu gibi özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri de öncelikle özel gereksinimli çocuk haklarıyla ilgili mevzuatı da gözeterek orta ve ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilere fayda sağlayacak öğretim stratejilerinin en iyi şekilde uygulanmasından sorumludur. Öyle ki özel eğitimin yönetimi konusu, özel eğitim ve eğitim yönetimi alanlarının kesişim noktasında yer almaktadır (Lashley ve Boscardin, 2003). Buna göre, okul yöneticisi ve yönetim ekibinde yer alan onun yardımcıları, eğitim yönetimi kapsamında karar alma süreçlerine katılmakta, çalışma gruplarını düzenlemekte ve okulun tüm faaliyetlerini koordine etmektedirler. Aynı ekip çalışanlara yönelik toplantıların düzenlenmesinden ve bu toplantılarda alınan kararların uygulanmasından da sorumludur. Diğer taraftan, özel eğitim alanı kapsamında okuldaki yönetici ve öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin velileri ile sürekli iletişim halinde olup bu çocukların toplumsal yaşama uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri için hem okul içinde eğitim hizmetlerini yürütmektedirler hem de okul dışından destek eğitim hizmeti almaktadırlar. Dolayısıyla özel eğitim alanının gerek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi gerekse yönetsel süreçlerin izlenmesi kapsamında okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını artırdığı söylenebilir.

Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin tüm faaliyetleri, öğretmenlere ve uzmanlara işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynak ve desteği sağlamaya yöneliktir (Bateman ve Bateman, 2001). Okul yöneticilerinin yönetsel faaliyetleri yürütmelerinin yanı sıra sınıflarda da vakit geçirmeleri hem bireysel düzeyde hem de okul düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını öğrenmeleri açısından çok önemlidir (DiPaola ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda, okul yöneticileri okulun mevcut kaynaklarını öğretmenlerin eğitsel rollerini en kolay şekilde yerine getirmelerini sağlayacak şekilde değerlendirmeli ve kullanmalıdır.

Özel eğitim programının uygulandığı özel eğitim okullarında okul yöneticileri kilit rol oynamaktadır. Öyle ki yöneticilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları, okuldaki özel eğitim politikalarının ve özel gereksinimli çocukların toplumda kabul edilmesinde veya reddedilmesinde etkili olmaktadır (Berkeley, 1995; Sage ve Burrello, 1994). Zira okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutum ve davranışları, onların eğitim haklarını koruyan yasal düzenlemelere olan bağlılıkları toplumun diğer bireyleri için model olmaktadır (Burrello, 1992). Konuyla ilgili olarak

Lashley ve Smith (1993) okul yöneticisinin özel eğitim programlarına ve hizmetlerine yönelik inanç ve tutumlarının onun kişisel deneyimleri ile birlikte özel eğitim alanındaki bilgi ve donanımına göre şekillendiğini belirtmektedir.

Roe ve Drake (1980), okul yöneticisinin eylemlerinin, özel gereksinimli bireylere karşı insanların korkularını, sergiledikleri tutum, davranışlarını güçlendirmekte veya ortadan kaldırmakta etkili olduğunu dile getirmektedir. Yazarlara göre gerek özel eğitimle ilgili konulardan gerekse bu alanla yakından ilgili öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin kaygılarından kaçınma statükoyu güçlendirmektedir. Farklı bir ifadeyle, okul yöneticisinin tutum ve davranışları öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin özel gereksinimle mücadelelerinde onlar için yeni sorunların, engellerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akt. Frohoff, 1999). Bu nedenle, okul yöneticileri, özel eğitimle ilgili süreçleri etkili bir şekilde uygulamak ve özel gereksinimli çocuklar için uygun hizmetleri sağlamak adına özel eğitimin tüm yönlerini somut olarak kavrayabilmelidirler (Monteith, 1994). Konuyla ilişkili olarak Roe ve Drake (1980) özel eğitim okullarında görev yapan yöneticiler için özel eğitim programlarını ve hizmetlerini kolaylaştırmaya yarayacak aşağıdaki önerileri sunmaktadır (Akt. Frohoff, 1999):

- 1) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarının yasal olarak korunduğunun farkında olma,
- 2) Özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeler (kanun, yönetmelikler vb.) ve bunların uygulanması hakkında yeterli donanımına sahip olma,
- 3) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim açısından dışlanmasına yönelik uygulamaların önüne geçebilmek için öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini sağlama,
- 4) Öğretim programının bireysel farklılıklara göre düzenlendiğinden ve okul kaynaklarından öğrencilerin en üst düzeyde yararlandığından emin olmak için öğretmenleri ve diğer çalışanları denetleme,
- 5) Öğrencilere kaliteli bir eğitim hizmeti sunmak için okul dışında destek eğitim hizmeti veren kurumlarla ve özel eğitim alanında uzman kişilerle çalışma,
- 6) Çalışanların özel eğitim alanıyla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmeleri için gerekli şartları sağlama,
- 7) Çalışanlarla birlikte harekete ederek öğrenciler için alternatif öğrenme yöntemleri geliştirme,
- 8) Öğrencilerin eğitim hizmetlerine kolay ulaşabilmesi için okulun fiziki yapısıyla ilgili engelleri ortadan kaldırma,

9) Okulun iç ve dış mekânlarını özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre tasarlama.

Mayer (1982), okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili olarak üstlenecekleri rol ve sorumlulukları üç grupta toplamaktadır. Bunlardan ilki *okul yöneticisinin eğitim lideri ve öğretim programının destekçisi olma* rolüdür. Bu rolle yönetici, değişime açık bir ortam yaratmakta; öğretim programına öğrencileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları dâhil etmekte; öğretim programının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesini desteklemekte, kaliteli bir personel geliştirme programı sürdürmektedir. Yazara göre, okul yöneticisi ikinci rol olarak *özel eğitim programının örgütleyicisi (organizatörü) ve yöneticisi olma* rolünü üstlenmelidir. Bu rol gereği okul yöneticisi özel gereksinimli öğrenciler için öğretim programlarını uygulamakta ve korumakta; kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamakta, özel eğitimle ilişkili yasa, politika ve yönetmelikleri ilgili kişilere iletmekte ve uygulamakta; ebeveynlere çocuklarının haklarıyla ilgili işlemleri bildirmek için gerekli faaliyetleri düzenlemektedir. *Destekleyici hizmetlerin yöneticisi olma* rolü ise okul yöneticisinin üstleneceği son roldür. Bu rol kapsamında yönetici, eğitsel süreçlerle ilgili kayıtların tutulması ve raporlanmasını sağlamakla birlikte öğretim programının gerektirdiği uygun fiziki imkânları da oluşturmaktadır.

1996 yılında yayınlanan bir bilgilendirme paketinde okul yöneticilerinin eğitim sistemi içerisindeki iş sorumluluk standartları yayınlanmıştır. Bu kapsamda, okul yöneticileri için belirlenen standartlar şu şekilde sıralanmaktadır: Ortak bir vizyon geliştirme, tüm öğrencilerin sorumluluğunu kabul etme, kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretim programını değiştirme, eğitim ve değerlendirmeyi birlikte ele alma, problem çözme takımları geliştirme, ailelerle işbirliği içinde çalışma, gerekli kaynaklara erişme, merkezi yönetimde yer alan personel ile işbirliği içinde çalışma, okullarda farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının en iyi şekilde nasıl karşılanacağına dair uzun vadeli planlar geliştirme (Burrello, Lashley ve Van Dyke, 1996). Rude ve Rubadeau (1992) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul yöneticilerinin özel eğitim liderleri olarak sahip olmaları gereken 16 temel yeterlilik tespit edilmiştir. Bu yeterlilikler, araştırmaya katkı sağlayan tüm katılımcıların toplam puan ortalamasına göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Rude ve Rubadeau, 1992):

1) Özel eğitimde hizmet verecek personelin seçiminde titiz davranılması (özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konularında duyarlı ve donanımlı olan personelin seçilmesi),

- 2) Özel eğitimde program ve personel gelişimine duyulan ihtiyacı kabul etme ve bu konuda gerekli girişimlerde bulunma,
- 3) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde okulun tüm paydaşlarla birlikte sorumluluk almasını sağlama,
- 4) Özel gereksinim türü ve derecesine bakılmaksızın öğrencilerin tümüne fayda sağlama,
- 5) Öğrencilerin özel gereksinim türlerine göre farklı öğrenme stillerini tanıyabilme ve bunları uygun öğretim stratejileri ile eşleştirebilme,
- 6) Özel eğitimle ilgili ihtiyaçları belirleme ve bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak için uygun destek hizmetleri işe koşma,
- 7) Ekonomik açıdan ihtiyaç sahibi öğrenciler için ilgili yardım kuruluşları hakkında bilgi sahibi olma ve gerekli durumlarda bu kuruluşlarla iletişime geçme,
- 8) Doğrudan direktif vermayla başlayan ve sorumluluğu astlara devretmeye kadar uzanan karar verme süreçlerinden uygun olanı seçme becerisine sahip olma,
- 9) Özel eğitim programlarının yürütülmesinde hesap verebilirliğin önemini kavrayabilme,
- 10) Öğrencilerin eğitiminde ebeveynler, sosyal hizmetler ve destek eğitim merkezleri ile sürekli iletişim halinde olma,
- 11) Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için destek hizmetlerin sürekliliğini sağlama,
- 12) Özel eğitimle ilgili mevzuata hâkim olma,
- 13) Özel eğitim ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili belirsiz durumlar için hoşgörülü davranma,
- 14) Öğretimi geliştirmek için teknolojiyi kullanma,
- 15) İdari işleri kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanma,
- 16) Özel eğitim finansmanını bilme ve uygulama.

Goor (1995) özel eğitim yöneticisinin sahip olması gereken mesleki yönetim niteliklerini “iletişime açık olan, yönetici yeterliliğine sahip olan, akıllı politikacı, stratejik planlayıcı, mümkün olan en iyi hizmetleri sunan, çalışanları cesaretlendiren, ebeveynlerin ihtiyaçlarını kabul eden ve diğer yöneticilerle işbirliği yapan” şeklinde sıralamaktadır (Akt. Boscardin, 2005). Öte yandan, DiPaola ve diğerleri (2004) ise özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde okul yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerini “bütünleştirici okul kültürünün geliştirilmesi”, “öğretim liderliğinin sağlanması”, “işbirlikçi liderliğin modellenmesi”, “örgütsel süreçlerin yönetilmesi” ve “öğretmenler, aileler ve toplumla olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi” şeklinde beş boyutta ele almaktadır.

Yukarıda bahsi geçen özel eğitim okullarındaki yöneticilerin sahip olması gereken rol, sorumluluk ve yeterlilikler dikkate alındığında, bu özelliklerin aynı okulda görev yapan ve özel gereksinimli çocukların eğitilmesinde aktif rol alan öğretmenlerin

tutum, davranış ve çalışma biçimlerini olumlu şekilde etkileyeceği söylenebilir. Zira özel gereksinimli çocukların eğitilmesi ve hayata hazırlanmasında yaptıkları işin doğası gereği öğretmenler zor bir görev üstlenmektedirler. Öğretmenler yöneticiler tarafından desteklendiklerinde ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları sağlandığında öğrencilerin hayatlarında fark yaratma konusunda kendilerine daha fazla güvenebileceklerdir. Dolayısıyla bu durum doğrudan onların eğitim uygulamalarına yansiyacak ve öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Alanında Yetiştirilmesi

Yöneticiler, okullarındaki tüm programların uygulanmasında ve yönetilmesinde kritik bir liderlik rolü sergilemektedirler. Bir okula girerken karşılaşılan atmosfer, genellikle o okuldaki yöneticinin doğrudan bir yansımasıdır. Yöneticiler eğitsel uygulamaları şekillendiren kişilerdir. Dolayısıyla yöneticinin okuldaki bir programa, projeye veya uygulamaya yönelik tutumu o işteki başarıyı etkilemektedir. Bu durum özellikle özel eğitim alanı için geçerlidir (Goor, 1995; Akt. Nelson, 2002). Yöneticilerin özel eğitime yönelik tutumları ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik ilgileri, özel eğitim programlarının başarısını etkilemektedir (Burrello, 1992).

Etkili okul yöneticisinin sahip olduğu bilgi ve beceriler hem yönetsel süreçlerin hem de eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlerin yürütülmesinde önemlidir. Buna göre, özel eğitim programlarının uygulanmasında da yöneticilerin yeni bilgi ve becerileri edinmesi yoğun bir çaba gerektirmektedir. Bir okulun özel eğitim programının başarısı, o okuldaki öğretmenler ve yöneticilerin etkililiğine bağlıdır. Çalışanlar tarafından yönetsel ve eğitsel süreçlerde yeterli ve bilgili olmadığına inanılan bir yönetici, okulun etkin bir şekilde yönetilmesinde zorluk çekmektedir (Hyatt, 1987).

Bradley'e (1999) göre etkili liderlik, değerler ve beceriler arasında kurulan hassas bir dengedir. Yöneticiler kişisel değer sisteminin karar alma ve davranış üzerindeki etkisini anlamalıdır. Yöneticiler ayrıca inançlarının temel dayanak noktalarını iyi analiz etmelidirler. Çünkü bu inançlar günlük davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Özel eğitim alanında yöneticilerin durumu dikkate alındığında, Van Horn, Burrello ve DeClue (1992) bir yöneticinin kişisel değer sistemi ve inançlarının özel gereksinimli öğrenciler ve onları destekleyen programlar üzerinde bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Farklı bir ifadeyle, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yöneticilerin davranışları inanç ve değerlerden etkilenmektedir. Yazarlara göre, geleneksel olarak okul yöneticileri özel

eğitim programlarına az bağlılık göstermektedirler. Dolayısıyla yöneticilerin özel eğitim programlarına yönelik kararları ve davranışları proaktif olmaktan çok reaktif olmaktadır. Bu durum yöneticilerin özel eğitim alanındaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Yöneticilerin okuldaki programları etkili bir şekilde yürütebilmesi için liderlik becerilerini en üst düzeyde kullanmaları gerekmektedir. Bu becerilerin yöneticilerin sahip oldukları bilgi, donanım ve tecrübe ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak ne var ki alan yazında (Cline, 1981; Burrello, 1992; Sirotnik ve Kimball, 1994; Goor ve diğerleri, 1997) da belirtildiği üzere, mevcut okul yöneticisi yetiştirme programları, yöneticilerin özel eğitim liderliği rolünü üstlenebilmelerinde kendileri için gerekli bilgi, beceri veya deneyimi sağlamamaktadır.

Okul yöneticilerinin özel eğitimde yeterli bilgiye sahip olmamaları, onların özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluğundan genellikle kaçınmalarına ve özel eğitim programlarının yürütülmesinde tereddüt yaşamalarına neden olmaktadır (Hyatt, 1987). O'Brien'e (1998) göre, okul yöneticilerinin özel eğitim alanında neler yapabileceklerini belirleyen birtakım standartların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu standartlar yöneticilere özel eğitimin doğasını ve geçmişini, temel ilkelerini ve bu konudaki yasal düzenlemeleri anlamada yardımcı olabilir. Bunlara ek olarak, yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkili uygulamalar hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Bir okul yöneticisinin aldığı eğitimin çalıştığı okulda gösterdiği liderlik becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bradley'e (1999) göre, öğretim programlarını etkileyen önemli faktörlerden biri de yöneticilerden sahip olmaları beklenen beceriler grubudur. Yöneticiler tarafından özel eğitimle ilgili ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin bu geniş yelpazesi yorucu ve zorlayıcıdır. Bu zorluk sadece istenilen becerileri tanımlamak ve listelemekten kaynaklanmamaktadır. Zira bu becerilerin önceliği gruptan gruba veya okuldan okula değişebilmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik hazırlık ve eğitim programları bu bağlamda zor bir görevle karşı karşıya kalmaktadır.

Yasal düzenlemeler de okul yöneticilerini özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması konusunda sorumlu tutmaktadır (Osborne, 1993). Çünkü yasa koyucular, yöneticilerin özel eğitim programlarına liderlik etmek için uygun eğitime sahip olduklarını varsaymaktadırlar. Dolayısıyla özel eğitim yöneticilerine bu konuda hizmet öncesi eğitim verilmesinin gerekli olduğu yıllardır bilinmektedir (Cline, 1981). Pek çok araştırmada (Minor, 1992; Stile, Abemathy ve Pettibone, 1986; Sirotnik ve

Kimball, 1994) da okul yöneticilerinin özel eğitimle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duydukları açıkça ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, aşağıda okul yöneticilerinin özel eğitim alanında eğitimi ve yetiştirilmesi konusu “yönetici hazırlık programları”, “sertifika programları”, “yöneticilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler” ve “yöneticilerin özel eğitimle ilgili yasal sorumlulukları” başlıkları etrafında ele alınmaktadır.

Yönetici Hazırlık Programları. Okullarda yöneticiler başa çıkmada zorlanacakları bir sorunla karşılaşana kadar genellikle lisans eğitimlerini ilerideki görevleri için yeterince hazırlandıkları inancıyla tamamlamaktadırlar (Burton, 2008; Militello, Schimmel ve Eberwein, 2009). Bu nedenle, yönetici hazırlık programlarının yöneticilere, özel eğitimle ilgili gerekli bilgi ve uzmanlık geliştirme fırsatları sağlamaları gerekmektedir. Ancak araştırma bulguları (Powell, 2009; Cusson, 2010) durumun böyle olmadığını göstermektedir. Yönetici hazırlık programlarında özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri konularına çok nadiren yer verilmekte ve dolayısıyla özel gereksinimle ilgili sorunlar yöneticilik söyleminin dışında kalmaktadır.

Yöneticilerin yetiştirilmesinde üniversitelerin sorumluluğu büyüktür. Konuyla ilgili olarak, Calabrese (1991) üniversitelerin okul yöneticilerinin resmi eğitimini sağlamakla sorumlu olduklarını dile getirmektedir. Yazara göre, üniversiteler bir anlamda okulları yöneten insanlara sağladıkları eğitim yoluyla eğitimde kalitenin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Yöneticiler etkili okulların oluşturulmasında önemli bir yere sahip olduklarından yazarın bahsettiği yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik bu eğitim programlarının öneminin göz ardı edilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Okullarında özel eğitim programlarının sorumluluğunu üstlenen yöneticilerin bu konu hakkında bilgi ve farkındalığının artırılması gerekmektedir. Ancak maalesef yöneticilerin çoğu bu konuma gelmeden önce özel eğitimle ilgili akademik bir eğitim almamaktadırlar. Hatta özel eğitim öğretmenleri, yöneticilerinden özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili öneriler beklerken; yöneticiler genellikle öğretmenlere rehberlik hizmeti sağlamaktan kaçınmakta veya özel eğitim programının yürütülmesi, öğrencilerin bu programlara yerleştirilmesi gibi konulara ilişkin yanlış kararlar alabilmektedirler (Bradley, 1999).

Yönetici hazırlık programları genellikle problem çözme, karar alma, örgütsel yetenek, liderlik ve iletişim ile ilgili bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik konuları içermektedir. Ne yazık ki, özel eğitim ile ilgili konular bu programlarda yer almamaktadır (Hyatt, 1987). Burrello’ya (1992) göre, yöneticilerin üniversitede aldıkları eğitimin

sürekli geliştirilmesi için çaba gösterilmiştir. Ancak ne eğitim yönetimi ne de özel eğitim alanında, yöneticilerin özel gereksinimli öğrenciler için etkili programları uygulamalarına fırsat verecek gerekli bilgi ve beceriler ele alınmamıştır. Bu nedenle, Harlin-Fischer (1998) bu konuda üniversite eğitiminde yöneticilerin özel eğitim programında öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri ele alan yetkinliklerin belirlenmesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Özel eğitim, yöneticilerin yetiştirilmesinde eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmadığı alanlardan biri olarak gösterilebilir. Smith ve Colon'a (1998) göre, özel eğitim alanında yöneticilerin eğitiminde belirgin bir boşluk olduğu alan yazında sürekli dile getirilmektedir. Sirotnik ve Kimball (1994) tarafından 23 eğitim yönetimi fakültesinde, öğrenci ve fakülte üyelerinden oluşan 457 katılımcı ile yürütülen bir araştırmada, okul yöneticilerini hazırlayan üniversite programlarının özel eğitim alanında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki alan yazında (Conderman ve Pedersen, 2005; Bertrand ve Bratberg, 2007) özel eğitim alan bilgisi, özel eğitimle ilgili mevzuat eğitimi, özel gereksinimli çocuk haklarıyla ilgili yasal düzenlemeler gibi konuların sadece özel eğitim alanında çalışan bireylerin değil; her yöneticinin ve her branştan öğretmenin hizmet öncesi eğitimine dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Farley (2002) üniversitelerin öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri öğretim programının amaçlarıyla yöneticilerin gerçekten ihtiyaç duydukları hizmet öncesi eğitimin örtüşmediğini dile getirmektedir. Murphy ve Vriesenga (2004) ise eğitim yöneticiliği alanının incelenmesine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Yazarlara göre, üniversite düzeyindeki eğitim programları, özel eğitim, genel eğitim ve eğitim yöneticiliği alanlarının ayrılmasına odaklanmakta ve bu doğrultuda şekillenmektedirler. Bunlardan eğitim yöneticiliği ve genel eğitim arasında genellikle bir paralellik görülmektedir. Zira genel eğitim derslerini veren öğretim üyeleri eğitim yöneticiliği alanında da derslere girebilmektedirler. Ancak özel eğitim alanı ile bahsi geçen alanlar arasında bir örtüşme veya paralellik maalesef çok nadir yaşanmaktadır.

Goor ve diğerleri (1997) okul yöneticilerinin özel eğitim programlarının yürütülmesinde daha etkili olabilmeleri için temel inanç, bilgi, beceri ve yansıtıcı davranışları içeren kapsamlı bir eğitim modeli önermektedir. Bu modelde *hizmet öncesi eğitim* ve *personel geliştirme programları* olmak üzere iki alana özellikle değinilmektedir. Buna göre, *hizmet öncesi eğitim* kapsamında üniversitelerin yönetici yetiştirme programlarında özel gereksinimin öğrenci performansı üzerine etkisini değerlendirme, özel gereksinimli öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi,

öğrenci kayıtları ve gizlilikle ilgili konuların yönetimi, özel gereksinimli öğrencilere hizmet sağlamada yardımcı teknolojilerin kullanılması ve ebeveyn katılımının kolaylaştırması gibi konulara yer verilmektedir. *Personel geliştirme programlarında* ise etkili yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin en iyi şekilde geliştirilmesine katkı sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Sertifika Programları. Eğitim yöneticisi yetiştiren üniversitelerde eğitim yönetimi alanına ayrılmış çok sayıda kredi ve derse rağmen; yönetici adaylarının bazıları herhangi bir üniversite eğitimi almadan da sertifika alarak bu görevi üstlenebilmektedirler. Doğal olarak bu sertifika programlarını tamamlayan yönetici adayları özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalabilmektedirler. Hâlbuki özel gereksinimli öğrencilerin eğitime etkin katılımlarının sağlanabilmesi için yöneticilerin bu alana özgü yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler kapsamına özel gereksinimli çocuklarla ilgili disiplin politikaları, özel gereksinim türlerinin özellikleri, özel eğitimle ilgili sağlanabilecek hizmetler, kaynaştırma uygulamaları, yasal düzenlemeler çerçevesinde rol ve sorumluluklar gibi konular girmektedir. Özel eğitimle ilgili bu temel konular sertifika programlarında çok nadiren ele alınmaktadır (Burton, 2008).

Hirth ve Valesky (1990), 45 üniversitede yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik sertifika programlarıyla ilgili bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada program kapsamında verilen genel okul hukuku dersinde öğretim süresinin %10'dan azının özel eğitimle ilgili yasal konulara ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlara göre bu tür programlarda özel eğitimle ilgili derslerin kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Stile ve Pettibone (1980) tarafından yapılan bir araştırmada ise sertifika programlarıyla ilişkili olarak yöneticilerin özel eğitim alanıyla ilgili gereksinimleri ve özel eğitim programlarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eyaletlerin yalnızca 12'sinde (%24) yönetim sertifikasyonu için özel eğitim kurslarının açılması gerekli bulunmuştur. Özel eğitimle ilgili yönetim sertifikası veren eyaletlerin altısının (%12) ise özel eğitimle ilgili hiçbir eğitim programına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sertifika programlarının içerik açısından okul yöneticilerini özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel sorunlarıyla başa çıkmada yetersiz bıraktığını söylemek mümkündür. Oysaki sertifika hazırlık programları yönetsel yeterliliklerin geliştirilmesinde birinci derecede sorumluluğa sahip olsalar bile benzer şekilde bu programlar özel eğitim

alanında da sorumluluk almalıdırlar. Farklı bir ifadeyle, sertifika programlarında içeriğin karar alma, finansman, öğretim liderliği ve öğretmen denetimi gibi alanlarla şekillendiği görülmektedir. Bu tür alanlarda yöneticilerin yetiştirilmesi yöneticilik rolünün en iyi şekilde yerine getirilmesi kapsamında çok önemlidir. Ancak ne var ki okullardaki özel gereksinimli çocuklar ve onların eğitim hakları göz önünde bulundurulduğunda yöneticilerin bu alanda yetiştirilmesinin de son derece önemli olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler. Bir okul yöneticisi yöneticilik alanında eğitim almış olsa bile günlük okul işlerinde aldığı eğitimde yer almayan pek çok beceriyi göstermek durumunda kalabilmektedir (Lashway ve Anderson, 1997). Öte yandan yöneticinin özel eğitimle ilgili kendisine yüklenen ek sorumluluğa yönelik tutumu, onun bu alanda sahip olduğu bilgi ve becerilerle de doğru orantılıdır (Hirth ve Valesky, 1989). Özel eğitimin temeli, uygulama süreçleri ve yasal dayanakları konularında yöneticiler maalesef yeterli donanımına sahip olmadan genel anlamda eğitim-öğretim sürecinin gerektirdiği rutin faaliyetleri yerine getirmektedirler. Konuyla ilgili özel eğitim öğretmenleri, yöneticilerin özel eğitim çalışanlarını ve iş verimliliğini değerlendirmede yetersiz kaldıklarını dile getirmektedirler. Farklı bir ifadeyle, yöneticiler özel eğitimcilerin hâkim olması gereken bireyselleştirilmiş eğitim planları ve diğer özel eğitim süreçleriyle ilgili gerek yasal açıdan gerekse donanımsal açıdan sınırlı bilgi ve beceriye sahiptir (Arick ve Krug, 1993).

Özel eğitim ile ilgili bilgi ve beceriler kapsamında büyük eksiklikleri olan yöneticilerin, okulun amaçlarını gerçekleştirme ve özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar yaşadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Özel eğitim programlarının yürütülmesinde yöneticilerin bu durumuna yönelik alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin; Aspedon (1992) tarafından yapılan bir çalışmada, yönetici katılımcıların %40'ı üniversitede özel eğitimle ilgili hiç ders almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, yöneticilerin %75'i okuldaki günlük yönetsel işlerini yürütürken bir taraftan da özel eğitim çalışanlarını denetleme ve değerlendirme sorumluluklarının olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %85'i ise yöneticilikte başarılı olabilmek için mutlaka özel eğitimle ilgili eğitim almaları gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Monteith (1998) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise okul

yöneticilerinin %75'i özel eğitim alanında eğitim almadıklarını belirtirken; %90'ı bu alanda kendilerine eğitim verilmesine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Üniversitelerin yönetici yetiştiren eğitim yönetimi programlarında bu konuda uzmanların yetiştirilmesini öngören çalışmalar yapılmaktadır. Ancak ne var ki bu programlarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilere yeterince değinilmemektedir. Diğer taraftan üniversitelerin özel eğitim alanlarında yöneticiler için gerekli yeterlilikleri öne süren bazı çalışmalar yapılmakta ancak bu çalışmalar onların üniversite eğitiminin içerik ve öğretim programını pek etkilememektedir (Harlin-Fischer, 1998).

Kuzey Carolina'da personel geliştirme sistemine yönelik yayınlanan bir raporda sınırlı yönetici bilgisi ve desteğinin etkin hizmet sunumunda bir engel oluşturduğu belirtilmektedir. Aynı raporda hizmet içi eğitim kapsamında yöneticilere özel gereksinimli öğrencilerle ilgili şu alanlarda eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Monteith, 1994): a) Personel geliştirme ve destek; b) Davranış yönetimi; c) Özel gereksinimli öğrenciler ve öğretim programları için makul beklentilerin geliştirilmesi; d) Eğitsel tanılama ve yerleştirme ile ilgili yasal konular; e) Uzaklaştırma ve okuldan atma ile ilgili yasal konular; f) Özel gereksinimli çocuklara hizmet vermede destek sağlayan sistemler; g) Öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik karar verme becerileri; h) Kaynaştırma sürecinde ve uygulamasında yeterlilikler; ı) Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini destekleme. Bank Street College (1982) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise yöneticinin özel gereksinimli çocuklar için uygun öğretim ortamlarının gelişimini resmi ve gayri resmi olarak denetlemesi, değerlendirmesi ve desteklemesi için aşağıdaki konularda kapsamlı bilgiye sahip olması gerektiği dile getirilmektedir (Bank Street College, 1982):

- 1) Özel eğitimin temel kavramları ve bireyselleştirilmiş eğitim programları,
- 2) Öğretim programı alanları (günlük yaşam becerileri, dil ve iletişim becerileri vb.) ve bu alanların belirli engelleyici koşullarla ilişkisi,
- 3) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin yapılacağı sınıfları yapılandırmaya yönelik özel teknikler ve yaklaşımlar,
- 4) Disiplin etme ve davranış yönetimine ilişkin etkili usul ve yaklaşımlar,
- 5) Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda çocukların normal gelişim özellikleri ve bu alanların özel gereksinim türlerine göre etkilenme düzeyleri,
- 6) Özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili özel eğitim teknikleri, yaklaşımları ve materyalleri.

Yöneticilerin özel eğitim programlarında etkili liderler olabilmeleri sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri Goor (1995) yedi konu başlığı etrafında toplamaktadır. Bu başlıklar şöyle sıralanmaktadır: a) Özel eğitim eğilimleri ve tarihi perspektifler; b) Yasal düzenlemeler; c) Genel eğitim ve özel eğitim arasında takım kurma ve işbirliğini sağlama; d) İletişim ve işbirliğini güçlendiren örgütsel yapılar; e) Değişimi kolaylaştıran liderlik stilleri; f) Özel gereksinimli öğrenciler için uygun öğrenme ortamları; g) Özel gereksinimli öğrencilerin devlet okullarına dâhil edilmesi ve kaynaştırılması süreci (Akt. Nelson, 2002). Burrello (1992) ise yöneticilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerle ilgili Goor'un (1995) sınıflandırmasına şunları eklemektedir: a) Özel eğitim prosedürlerini izleme; b) Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi planlama; c) Kaynakları tahsis etme; d) Davranış yönetimi ve disiplin problemleriyle başa çıkma becerilerine sahip olma; e) Çalışanlar için hizmet içi eğitimi geliştirme; f) Özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel erişilebilirliği sağlama.

Yöneticilerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili ihtiyaç duydukları beceriler kapsamında Harlin-Fischer (1998) da 10 temel yeterlilik alanına değinmektedir. Yazar yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilere eksiksiz bir hizmet süreci sağlamalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yazara göre, bu hizmet sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin yararına etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yöneticiler 10 temel alanda donanımlı olmalıdır. Bu kapsamda, yazarın savunduğu bu alanlar şöyle sıralanmaktadır (Harlin-Fischer, 1998):

- 1) İlgili tüm taraflar için süreçle ilgili yönergeler
- 2) Öğrencilerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde tarafsızlığa dayalı süreç takibi
- 3) Ölçme ve değerlendirme kuralları
- 4) Gizli bilgilere ilişkin etik
- 5) İşlevsel davranış değerlendirmesi ve davranış müdahale planları
- 6) Öğretmen tutumlarının olumlu ve olumsuz etkileri
- 7) Özel gereksinimli öğrencilere uygun davranış modellemenin olumlu etkileri
- 8) En yüksek eğitim hedeflerine ve özel gereksinimli öğrencilerin yaşam kalitesine olan bağlılığı koruma
- 9) Tüm paydaşlar arasında işbirliğini sağlama
- 10) Özel gereksinimli tüm öğrencilere sürekli ve eksiksiz bir hizmet sağlama

Yukarıda farklı yazarların üzerinde durduğu bilgi ve beceriler dikkate alındığında özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmeti sağlanmasında rol oynayan okul yöneticilerinin özel eğitimin her alanında bir uzman olmasalar da yeterli donanıma sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak ne var ki yöneticilerin yetiştirilmesi

ve sonrasında alanda sorumluluklarını yerine getirme süreçleri kıyaslandığında maalesef teori ve uygulama arasında büyük bir boşluk olduğu ortaya çıkmaktadır. Zira yöneticilerin aldıkları eğitim kapsamında özel eğitim konusunun genellikle göz ardı edildiği görülmektedir. Özel eğitim alanında bilgi ve beceriler bakımından yetersizliğe sahip yöneticiler uygulamaya geçtiklerinde farklı bir ifadeyle bir okulda görev yapmaya başladıklarında özel gereksinimli çocuklar ve onların eğitimini ilgilendiren birçok uygulama ve yasal düzenlemeleri yerine getirmekte sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Hatta bu yöneticiler çoğu zaman konuyla ilgili herhangi bir problem yaşamamak adına sorumluluğu doğrudan özel eğitim alanıyla ilgili öğretmen ve diğer çalışanlara yükleyerek kendilerini sürecin dışında tutabilmektedirler.

Teori ve uygulama arasındaki boşluğu birleştirmeyi amaçlayan bir çalışmada Monteith (1998) öneri şeklinde yöneticilerin yetiştirilmesinde kullanılabilecek bir program içeriği geliştirmiştir. Bu programda yer alan derslerin listesi şu şekildedir: a) Özel gereksinimli çocuklar ve gençler; b) Özel gereksinimli çocuklar ve gençlerin eğitimi; c) Özel eğitimde değerlendirme; d) Eğitim yönetiminde özel konular ve e) Eğitim yönetimi stajı. Yazar bu dersleri tamamlayan aday yöneticiler için bir de yeterlilik listesi oluşturmuştur. Bu listede yer alan yönetici yeterlilikleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Monteith, 1998):

- 1) Özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi
- 2) Özel gereksinim türlerinin ve özelliklerinin öğrenilmesi
- 3) Özel gereksinimli bireylerle ilgili mevcut mevzuatın farkında olunması
- 4) Mevzuatta yer alan konuların tarihsel etkisinin anlaşılması
- 5) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının anlaşılması
- 6) En kısıtlayıcı çevre kavramının anlaşılması
- 7) Özel gereksinim türlerine uygun etkili sınıf yöntemlerinin belirlenmesi
- 8) Öğretim programı materyallerinin uyarlanması ve değiştirilmesi
- 9) Teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması
- 10) Öğretim programlarını planlamak için değerlendirme verilerinin nasıl kullanılacağına bilinmesi
- 11) Öğrencilerin psikolojik ve eğitsel değerlendirmelerinde temel hususların anlaşılması
- 12) Eğitsel karar alma sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim planlarının nasıl hazırlanıp değerlendirileceğinin anlaşılması
- 13) Öğrencinin yerleştirme ve değerlendirme sürecinin anlaşılması

Kapsamlı bir alan yazın taraması yaparak özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunmada tüm eğitim yöneticilerinin eğitim almaları gereken alanları ortaya koyan bir diğer araştırmacı Cusson (2010)'dur. Yazar Eğitim Yönetimi alanından 293 profesörle

alışmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda yöneticilerin eēitim alması gereken alanlar kapsamında 12 bileşen ortaya çıkmıştır. Bu bileşenler ilişki ve iletişim; liderlik ve vizyon, bütçe ve sermaye; özel eēitim yasaları ve politikaları; ēretim programı; çalışanlar; verilerin, programların, ērencilerin ve ēretmenlerin deēerlendirilmesi; iřbirliēi ve danışma; özel eēitimin programlanması; örgütlenme; mesleki gelişim ve destekleme şeklinde sıralanmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen okul yöneticilerinin özel eēitimde sahip olması gereken bilgi ve becerilere yönelik yapılmış araştırmalardan yola çıkarak, okul ortamında tam kapsamlı bir özel eēitim hizmeti yürütmede yöneticilere büyük iş ve sorumlulukların dřtēi sonucuna varılabilir. Ayrıca, yöneticilerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin özel gereksinimli ērencilerin eēitim hizmetinden en üst düzeyde yararlanmasında önemli bir role sahip olduēunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu noktada yöneticilerin yetiřtirildiēi ve bilgi tabanlarının oluřturulduēu yönetici hazırlık programlarının özel eēitim kapsamında sundukları içerik de yadsınamaz derecede önemli hale gelmektedir.

Yöneticilerin zel Eēitimle İlgili Yasal Sorumlulukları. Eēitim yönetimi alanında, özel eēitim ve özel eēitimle ilgili yasal düzenlemeleri okul yöneticilerinin hazırlanmasında kritik bir bileşen olarak tanımlamak mümkündür (Johnson, 2009). Bir okulda sistem ve süreçleri izlemeye, hizmetleri kolaylaştırmaya ve özel gereksinimli ērencilerin genel akademik performanslarına yönelik sorumluluk yöneticinin elindedir (Lashley, 2007). Bu nedenle yöneticinin okulda yürütülen programların ve etkinliklerin yasalara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini saēlama sorumluluēu bulunmaktadır (Goor ve diēerleri, 1997).

Passman'a (2008) göre hem özel eēitim yöneticileri hem de genel eēitim sistemi içerisinde yer alan diēer yöneticiler için liderlik eēitimi ve bunun geliştirilmesine yönelik ortak beceriler gerekmektedir. Ancak ne var ki okul yöneticileri bu konuda kendi sorumluluklarını azaltmaya ve özel eēitimde daha fazla tecrübeye sahip meslektaşlarına güvenmeye devam etmektedirler (Lashley, 2007). Okul yöneticilerinin özel eēitimle ilgili bu şekilde tutum ve davranış sergilemesi mesleki ve yasal sorumluluk açısından tehlikeli bir durumdur. Zira hesap verebilirlik baēlamında özel gereksinimli ērenciler için en az kısıtlayıcı ortamda yasal düzenlemelere uygun özel eēitim programlarının uygulanması tüm okul yöneticileri açısından mesleki sorumluluk taşımaktadır (Bays ve Crockett,

2007). Konuyla ilgili olarak birçok araştırmacı (Burton, 2008; Powell, 2009; Bays ve Crockett, 2007; Passman, 2008) iş gereksinimleri ve sorumluluklar kapsamında okul yöneticileri üzerinde artan talepleri vurgulayarak yöneticilerin bu taleplere gerekli bilgi tabanını sağlayarak uygun bir şekilde karşılık verebilmesinin onları yetiştiren yönetici eğitim programlarına bağlı olduğunu savunmaktadır.

Alan yazında hukuk ve özel eğitim ile ilgili bilgi edinme ve öğrenmeyi çeşitli açılardan ele alan ilk araştırmacılar Hirth and Valesky (1989)'dir. Okul yöneticilerinin özel eğitim hukuku bilgilerini araştıran bu yazarlar, çalışmalarında yöneticilerin özel eğitimdeki eğitim hizmetlerinden ve yasal düzenlemelerden çok usul ve işleyişle ilgili konuları daha çok bildikleri yönünde bir anlayışa hâkim oldukları ancak aslında her iki alanda da bilgi düzeylerinin düşük olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmışlardır. Yazarlara göre, yöneticilerin bu yetersiz bilgi düzeyleri özel eğitim politikasının uygulanmasında büyük hatalara neden olabilmektedir.

Hirth ve Valesky tarafından 1990 yılında yapılan bir başka çalışmada ise özel eğitim alanında görev yapan eyalet yöneticileri için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Eyalet yöneticileri okullar için yönetici onayını veren karar mercii şeklinde görevlerini yapmaktadırlar. Ölçme aracında yöneticilerin özel eğitim hakkında genel ve hukuki bağlamda bilgi gereksinimlerini ölçmeye dayalı sorular yer almıştır. 50 eyalet yöneticisinin katıldığı araştırma sonucunda, yöneticilerin yalnızca %38'inin genel veya tanıtım amaçlı bir özel eğitim kursuna ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hirth ve Valesky'nin (1990) çalışmasından bu yana özel eğitim mevzuatıyla ilgili derslere programında yer veren üniversite hazırlık programlarının sayısı kademeli olarak artmış olsa da bu eğitimin uygulamada işe koşulması sınırlı kalmıştır. Powell'ın (2009) yapmış olduğu bir çalışmada, 50 eyalette bulunan 97 yönetici hazırlık programından ders içeriğine yönelik gelen veriler incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu programlardan sadece sekizinde özel eğitim mevzuatı için ayrı bir ders açıldığı görülmüştür. Öte yandan, programların çoğunda özel eğitim mevzuatına zorunlu bir ders olan eğitim hukuku dersi kapsamında yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Alan yazında eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışlarını; eğitim durumlarını; özel eğitim ve özel eğitim yasalarıyla ilgili eksikliklerini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda yöneticilerin özel eğitim konusunda ihtiyaçlarının çoğunlukla farkında oldukları ancak yetiştirilme sürecinde öğretim programlarında bu konuya çok az yer verildiği görülmektedir. Örneğin; Davidson ve Algozzine (2002) yönetici hazırlık programında bulunan 264 kişiyle bir araştırma yürütmüşlerdir.

Çalışmada yöneticilerin özel eğitim hukukunda eğitim almalarına duyulan ihtiyaç konusu incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, katılımcıların neredeyse hepsi bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların yaklaşık yarısı, özel eğitim hukuku alanında "sınırlı" veya yalnızca "temel" bilgiye sahip olduklarını; eğitim programlarını tamamlasalar bile özel eğitimle ilgili mevzuatı anlama ve uygulama noktasında standardın "altında" kaldıklarını bildirmişlerdir.

Yöneticilerin özel eğitim alanıyla ilişkisini ele alan benzer bir çalışma Robicheau, Haar ve Palladino (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışmada yazarlar hem bir ölçme aracı geliştirmişler hem de çeşitli üniversitelerin yönetim programlarından derlenen ders içeriklerini ve öğretim programlarını gözden geçirmişlerdir. Çalışmada özel eğitim mevzuat bilgisinin okul yöneticileri için kritik bir beceri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların özel eğitim konusunda sınırlı bilgiye sahip olmaları ve incelenen yönetim programlarından sadece birinin programında özel eğitim mevzuatıyla ilgili bir derse yer vermesi, araştırmanın çarpıcı sonuçları arasında yer almıştır.

Angelle ve Bilton (2009) ise sözü edilen araştırmalardan farklı olarak yöneticilerin sadece yetiştirilme sürecinde özel eğitim ve mevzuatı hakkında eğitim alma durumlarını değil; mezuniyet sonrası bu durumun onların uygulamalarını nasıl etkilediğini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda mesleğin ilk yıllarında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri açısından üniversitede özel eğitim ve özel eğitim mevzuatı ile ilgili ders alan yöneticiler ile almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, özel eğitim ve yasal düzenlemeler hakkında daha önceden ders alarak göreve başlayan yöneticiler, idari ve eğitsel süreçlerin yönetilmesinde ilgili konuda eğitim almayanlara görece daha fazla kendilerine güvenmekte ve dolayısıyla daha rahat davranışlar sergilemektedirler.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalar ve sonuçları dikkate alındığında, okul yöneticilerinin idari sorumluluklarını yerine getirirken ilgili mevzuatı da göz önünde bulundurmaları gerektiği söylenebilir. Yöneticiler, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek istiyorlarsa ilgili mevzuat ve bu mevzuatın uygulanmama durumundaki sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Bununla birlikte; okul yöneticileri bildikleri yasal düzenlemeleri öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla paylaşmalı ve bu konuda farkındalık oluşturmalıdır. Çünkü bir okulda sadece mevzuata uymak, uygun eğitim hizmetlerinin sağlandığını garanti etmemektedir. Bu konuda Pazey, Cole ve Garcia (2012), eğitim yöneticilerinin öğrencilerin ve ebeveynlerin haklarının yanı sıra özel gereksinimli

öğrencilere uygun bir şekilde hizmet vermede okul çalışanlarının sorumlulukları hakkında da yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Yazarlara göre, yöneticiler bu hak ve sorumlulukların farkına vardıkça, öğrencileri ve ebeveynleri bilgilendirecek kadar güçlü olmakta ve hatta onları ihtiyaç ve haklarını savunma konusunda cesaretlendirmektedirler.

Vincent (2000) özel eğitim ihtiyaçları olanlar da dâhil tüm öğrenciler için hesap verebilirlik ve başarının sağlanmasında okul yöneticisinin diğer çalışanlarla etkileşim halinde olmasının önemine dikkat çekmektedir (Akt. Zaretsky, Moreau ve Faircloth, 2008). Benzer şekilde, Misner, Schneider ve Keith (1963) ise bir okulda özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli bir eğitim alarak eğitim hedeflerine en iyi şekilde ulaşmalarının önemli olduğunu dile getirmektedir. Yazarlar bu kapsamda özel eğitim programının sorunsuz bir şekilde yürütülmesinin sağlanmasında okul yöneticisinin sorumlu olduğunu ifade etmektedirler.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, “karma yöntem araştırması” olarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırması, araştırmacının bir çalışmada nitel ve nicel yaklaşımları bir arada kullanarak bulgular elde ettiği bir araştırma yöntemidir (Balcı, 2015; Tashakkori ve Creswell, 2007). Araştırma soruları, karma yöntem araştırmalarının kullanılmasında belirleyici bir role sahiptir. Tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, araştırma bulgularının açıklanması ve genelleştirilmesinin gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yönteme ihtiyaç duyulduğu ve araştırma amacının en iyi biçimde birden fazla aşamayla yürütebileceği durumlarda karma yöntem araştırmalarının kullanılması uygundur (Creswell ve PlanoClark, 2015).

Bu çalışmada, araştırma soruları kapsamında özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini belirlemede nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Diğer taraftan, özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri daha detaylı bir şekilde ortaya koyabilmede, bu süreçte okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunları, bu sorunların nedenlerini ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin belirlenmesinde ise nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada karma yöntem desenlerinden biri olan ve Creswell (2003) tarafından oluşturulmuş “açımlayıcı sıralı desen” (explanatory sequential design) kullanılmıştır. Bu desene göre, ilk aşamada araştırma sorularına birincil öncelikle karşılık veren nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. İlk aşamadaki nicel bulguların açıklanmasında ikinci aşamada ortaya çıkan nitel bulgulardan faydalanılmaktadır.

Açımlayıcı sıralı desene göre tasarlanan bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini ortaya koyan nicel yaklaşım önceliklidir. Bu nedenle araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmalar, araştırma konusu birey, olay veya nesneyi kendi şartları içerisinde olduğu gibi tanımlama amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 1998). Araştırmanın ikinci aşamasında ise özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerin daha detaylı bir şekilde ortaya koyulabilmesinde ve müdürlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözümüne yönelik önerilerin belirlenmesinde nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik araştırmadan (olgubilim) yararlanılmıştır. Bu araştırma deseninde farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik araştırmada, araştırmaya konu olan olguyu yaşamış bireylerden veriler toplandıktan sonra bütün bireylerin deneyimlerini kapsayan bütüncül bir tanımlama yapılmaktadır. Bu tür araştırmalarda araştırmacının incelenen olguyu yorumlama süreci de ön plana çıkmaktadır (Cresswell, 2007). Dolayısıyla bu araştırmanın nitel aşamasındaki olgu, kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında üstlendikleri rollerdir.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmasıyla tasarlanan bu araştırma sırasıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak iki aşamada yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın evren ve örnekleme (nicel aşama) ile çalışma grubuna (nitel aşama) yönelik bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında verilmektedir.

Nicel Aşama İçin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Ankara ilinde kamuya bağlı ilkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, kamuya bağlı ilkokullar ve özel eğitim okulları (I. kademe) için hedef evren belirlenirken Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde nüfusu 50.000'den fazla olan büyük ilçeler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen sayıları araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olduğu için evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. İlk aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde öncelikle evrendeki alt gruplar belirlenmekte ve sonrasında bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmada Ankara'nın dokuz büyük ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Tabakalardaki öğretmen katılımcılar tabakaların örnekleme büyüklükleri oranında basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalardaki öğretmen katılımcıların belirlenmesinde ise tabakaların örnekleme büyüklükleri oranında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmacı çalışmanın amacı doğrultusunda derinlemesine araştırma yapabilmek için bilgi yönünden zengin durumları seçmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). İlkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) yürütülen bu araştırmada da araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine bilgi edinebilmek adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin branşları ölçüt alınarak sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinden alınan 2016–2017 öğretim yılına ait istatistiki verilere göre, Ankara ilinde görev yapan öğretmen sayıları ile örnekleme dâhil edilen katılımcı sayılarının ilçelere (tabakalara) göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere ilkokullar ve özel eğitim okulları için evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmak zaman ve kaynak açısından zor olduğundan evreni temsil edebileceği varsayılan örneklem üzerinde çalışılmıştır. Buna göre, $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde ilkokulda görev yapan 12151 öğretmeni 370 öğretmenin ve özel

eğitim okulunda (I. kademe) görev yapan 167 öğretmeni 113 öğretmenin temsil edebileceği belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Karagöz, 2017).

Tablo 1

İlçelere Göre Kamu İlkokullarında ve Özel Eğitim Okullarında (I. Kademe) Görev Yapan Öğretmen Sayıları

İLÇELER	İLKOKUL		ÖZEL EĞİTİM OKULU	
	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemdaki Öğretmen Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemdaki Öğretmen Sayısı
Altındağ	1308	40	40	27
Çankaya	1698	52	59	40
Etimesgut	1316	40	8	5
Gölbaşı	383	11	6	4
Keçiören	2318	71	7	5
Mamak	1697	52	3	2
Sincan	1477	45	11	7
Yenimahalle	1546	47	26	18
Pursaklar	408	12	7	5
Toplam	12151	370	167	113

Kaynak. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (ankara.meb.gov.tr)

Araştırmanın gerek ilkokul gerekse özel eğitim okulu için örneklemini oluşturan öğretmenlerine ulaşılırken ilçelere göre belirlenen tabakalardaki oranlara bağlı kalınmıştır. Bu kapsamda, ölçme aracının geri dönmemesi, boş dönmesi veya değerlendirme yapılabilecek durumda olmaması gibi durumlar dikkate alınarak araştırmada 430'u ilkokuldan ve 130'u özel eğitim okulundan olmak üzere toplam 560 öğretmene ulaşılarak ölçme aracı verilmiştir. İlkokullara dağıtılan ölçme araçlarından 35'i geri dönmemiş, geri dönen ölçme araçlarından 25'i de eksik doldurulduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Bu haliyle araştırmaya ilkokulda görev yapan 370 öğretmen dâhil edilmiştir. Özel eğitim okullarında ise dağıtılan ölçme araçlarından 5'i eksik doldurulduğundan, 5'i de değerlendirilmeye alınabilecek durumda olmadığından analiz dışı bırakılmıştır. Buna göre, özel eğitim okulunda görev yapan 120 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine bilgi edinebilmek adına seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de ölçüt örnekleme kullanılmış ve öğretmenlerin branşları

ölçüt alınmıştır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Tablo 2’de örnekleme yer alan öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
İlçeler	Altındağ	69	14.08
	Çankaya	94	19.18
	Etimesgut	45	9.18
	Gölbaşı	15	3.06
	Keçiören	76	15.51
	Mamak	54	11.02
	Sincan	53	10.82
	Yenimahalle	67	13.68
	Pursaklar	17	3.47
	Toplam	490	100
Okul Türü	İlkokul	370	75.51
	Özel Eğitim Okulu (I. kademe)	120	24.49
	Toplam	490	100
Cinsiyet	Kadın	374	76.30
	Erkek	116	23.70
	Toplam	490	100
Yaş	22-30 yaş	94	19.20
	31-40 yaş	190	38.80
	41 yaş ve üzeri	206	42
	Toplam	490	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	83	16.90
	6-10 yıl	67	13.70
	11-15 yıl	90	18.40
	16-20 yıl	115	23.50
	21 yıl ve üzeri	135	27.50
	Toplam	490	100
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	17	3.50
	Lisans	420	85.70
	Yüksek Lisans	53	10.80
	Doktora	-	-
	Toplam	490	100
Branş	Sınıf Öğrt.	339	69.20
	Özel Eğitim Öğrt.	113	23.10
	Rehber Öğrt.	38	7.70
	Toplam	490	100
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	324	66.10
	Hayır	166	33.90
	Toplam	490	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %14.08’i Altındağ, %19.18’i Çankaya, %9.18’i Etimesgut, %3.06’sı Gölbaşı, %15.51’i Keçiören,

%11.02'si Mamak, %3.47'si Pursaklar, %10.82'si Sincan ve %13.68'i Yenimahalle'de görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %75.51'i ilkokulda çalışırken %24.49'u özel eğitim okullarının birinci kademesinde çalışmaktadır.

Tablo 2'ye göre katılımcılar cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin %76.30'unun kadın, %23.70'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %19.20'si 22-30 yaş aralığında, %38.80'i 31-40 yaş aralığında ve %42'si 41 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %16.90'ının 1-5 yıl arası, %13.70'inin 6-10 yıl arası, %18.40'ının 11-15 yıl arası, %23.50'sinin 16-20 yıl arası ve %27.50'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %3.50'si ön lisans, %85.70'i lisans ve %10.80'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmen katılımcıların branşlarına göre dağılımına bakıldığında %69.20'sinin sınıf öğretmeni, %23.10'unun özel eğitim öğretmeni ve %7.70'inin rehber öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim ve/veya kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim alıp almama durumları incelendiğinde %66.10'unun eğitim aldığı, %33.90'ının ise eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

Nitel Aşama İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve beceriler, bu süreçte yaşanan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözümüne yönelik öneriler belirlenirken veriler 12 okul müdürü ve 12 veliden oluşan bir çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturulan küçük bir örneklem üzerinde, çalışılan problemle ilgili taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtabilmeyi amaç edinen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda, çalışma grubundaki okul müdürleri ve veliler okul türleri (ilkokul ve özel eğitim okulu) esas alınarak seçilmiştir. Okul müdürlerinden oluşan çalışma grubunda altısı ilkokulda ve altısı özel eğitim okulunda (I. kademe) görev yapan okul müdürleri bulunmaktadır. Velilerden oluşan çalışma grubunda ise özel gereksinimli çocukları kaynaştırma sınıfında öğrenim gören dört veli, özel eğitim sınıfında öğrenim gören dört veli ve özel eğitim okulunda öğrenim

gören dört veli yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul müdürleri ve velilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	3	25
	Erkek	9	75
	Toplam	12	100
Okul Türü	İlkokul	6	50
	Özel Eğitim Okulu (I. kademe)	6	50
	Toplam	12	100
Yaş	24-35 yaş	5	41.67
	36-45 yaş	6	50
	46 yaş ve üzeri	1	8.33
	Toplam	12	100
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	-	-
	Lisans	8	66.67
	Yüksek Lisans	3	25
	Doktora	1	8.33
	Toplam	12	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	7	58.34
	6-15 yıl	4	33.33
	16 yıl ve üzeri	1	8.33
	Toplam	12	100
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	10	83.33
	Hayır	2	16.67
	Toplam	12	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin dokuzu erkek, üçü kadındır. Okul türlerine göre katılımcılar incelendiğinde, altı okul müdürünün ilkokulda ve altı okul müdürünün de özel eğitim okulunda görev yaptığı görülmektedir. Demografik değişkenlerden yaş değişkenine bakıldığında katılımcılardan beşinin 24-35 yaş aralığında, altısının 36-45 yaş aralığında ve birinin 46 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin sekizi lisans, üçü yüksek lisans ve biri doktora mezunudur. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip yedi, 6-15 yıl arası kıdeme sahip dört ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip bir okul müdürü araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Okul müdürleri özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre incelendiğinde 10 okul müdürünün bu konuda eğitim aldığı ve iki okul müdürünün ise almadığı görülmektedir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Velilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	8	66.67
	Erkek	4	33.33
	Toplam	12	100
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Okul Türü	İlkokul (kaynaştırma eğitimi)	4	33.34
	Özel Eğitim Sınıfı (I. kademe)	4	33.34
	Özel Eğitim Okulu (I. kademe)	4	33.34
	Toplam	12	100
Yaş	24-35 yaş	4	33.33
	36-45 yaş	8	66.67
	46 yaş ve üzeri	-	-
	Toplam	12	100
Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	1	8.33
	Ortaokul mezunu	-	-
	Lise mezunu	6	50
	Üniversite mezunu	5	41.67
	Toplam	12	100

Tablo 4'e göre çalışma grubunda bulunan velilerin dördü erkek, sekizi kadındır. Çocuğunun öğrenim gördüğü okul türüne göre katılımcılar incelendiğinde, dört velinin çocuğunun kaynaştırma öğrencisi olduğu, dört velinin çocuğunun özel eğitim sınıfına devam ettiği ve dört velinin çocuğunun da özel eğitim okullarında öğrenim gördüğü görülmektedir. Yaş değişkeni ele alındığında katılımcılardan dördü 24-35 yaş aralığında ve sekizi 36-45 yaş aralığında bulunmaktadır. Eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde ise katılımcılardan birinin ilkokul mezunu, altısının lise mezunu ve beşinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmada özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken yaşanan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözümüne yönelik öneriler belirlenirken öğretmenlerin yazılı görüşlerine de başvurulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın nicel veri toplama aşamasındaki örnekleminden 30 katılımcı seçilmiştir. Yazılı görüşlerine başvuru katılımcıların seçilmesinde, öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözümüne yönelik öneriler hakkında sorulan her üç soruya da eksiksiz ve detaylı yanıt veren 50 katılımcı değerlendirmeye alınmış ve sonrasında bu katılımcılar arasından branşlar ölçüt alınarak 10 sınıf öğretmeni, 10 özel eğitim öğretmeni ve 10 rehber öğretmen olmak üzere toplam 30 katılımcı seçilmiştir. Seçilen sınıf öğretmenlerinin tamamı ilkokullarda görev yaparken 10 özel eğitim

öğretmeninden beşi ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında, beşi de özel eğitim okullarında görev yapmaktadır. Benzer şekilde 10 rehber öğretmenden beşi ilkokulda görev yaparken beşi de özel eğitim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında ilkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı” (Ek 1) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine yönelik görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar aşağıda araçlara ilişkin başlıklar altında verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı

Araştırmada ilkokulda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine yönelik görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı” ile ölçülmüştür. Bu kapsamda, okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi, özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı ve özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanlarında) ölçebilecek üç alt ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Ayrıca bu süreçte okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözümüne yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ölçme aracına açık uçlu sorular eklenmiştir.

Bu amaçla öncelikle özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler, özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ve

özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki beceriler boyutlarında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri ölçebilecek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılarak yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yurt içinde konuyla ilgili daha önceden geliştirilmiş bir ölçek bulunmadığından madde havuzunun oluşturulmasında yurt dışında geliştirilmiş ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgilerini ölçmeyi amaçlayan alt boyutu için mevzuat ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Buna göre, birbirinden bağımsız üç alt ölçekten oluşan ölçek taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek taslağında Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 30 madde, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 15 madde ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nde 40 madde olmak üzere toplam 85 madde yer almıştır.

85 maddelik ölçek taslağı bir ön elemeye tabi tutulmuş ve bulunduğu yapıyı ölçek görünmeyen veya benzer maddeler havuz dışına çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda ölçek taslağında 60 madde kalmıştır. Bu aşamada ölçek taslağında yer alan maddelere ilişkin uzman görüşü alınmadan önce Ankara ili kamu ilkokulları ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan sekiz öğretmenin (dört özel eğitim öğretmeni, iki rehber öğretmen ve iki sınıf öğretmeni) görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda hem okullardaki mevcut uygulamalara uygunluk açısından hem de sadelik ve anlaşılabilirlik açısından maddeler değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak 10 madde daha elenmiştir.

Yapılan çalışmalar (alanyazın taraması, ilgili mevzuat taraması ve öğretmen görüşmeleri) sonucunda uzman görüşüne sunulacak 50 maddelik bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının alt ölçeklerinden Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 15 madde, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 8 madde ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nde 27 madde yer almıştır.

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini belirleme konusunda daha derinlemesine analiz yapabilmek için araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak ölçme aracına açık uçlu sorular da eklenmiştir.

Bu kapsamda, öğretmenlere okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanması sürecinde mevcut rollerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözümlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için taslak ölçme aracı formu araştırmanın kapsamı, amacı ve uzmanlardan beklenenlere yönelik bir yönerge ile birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Tez danışmanı ile birlikte Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Ölçme ve Değerlendirme ve Özel Eğitim alanlarındaki uzmanlardan*, alt ölçeklerde yer alan maddeler ve açık uçlu sorularla ilgili ölçülmek istenen yapıyı yansıtıp yansıtmadığına dair görüşlerini ve varsa düzeltme önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracı yeniden gözden geçirilmiş ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nden üç madde çıkarılmıştır. Diğer alt ölçeklerin madde sayılarında herhangi bir değişiklik yapılmamakla birlikte ölçeklerde yer alan bazı maddelerin ifadeleri düzeltilmiştir. Bu işlemler sonucunda, ölçme aracına üç açık soruyla birlikte Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 15 madde, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde 8 madde ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nde 24 madde olacak şekilde son hali verilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerle birlikte ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Ön uygulama için hazır hale getirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına yer verilen giriş bölümünde ölçme aracının nasıl doldurulacağına yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, görev yapılan okul türü, branş, öğretmenlik kıdemi, sınıfta/okulda bulunan özel gereksinimli çocuk sayısı ve özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili eğitim alma durumu gibi kişisel bilgilere yönelik sorulara yer verilmektedir. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerin (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi, özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı ve özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alt boyutlarında) saptanmasına

* Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Prof. Dr. İnayet AYDIN, Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Rahime Nükhet DEMİRTAŞLI, Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Prof. Dr. Berrin BAYDIK, Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK, Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN, Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Funda NAYIR, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Salih ŞİMŞEK, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bahap KUDRET, Dr. Başak COŞKUN, Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ, Doktora Öğr. Mehmet ÇANAK.

yönelik ifadeler bulunmaktadır. Üç alt ölçekten oluşan taslak ölçme aracında beşli Likert derecelendirmesi kullanılmıştır. Buna göre, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği ile Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nde yer alan yanıt seçenekleri "1. Hiç Katılmıyorum, 2. Çok Az Katılıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Oldukça Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum"dan oluşmaktadır. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nde yer alan yanıt seçenekleri ise "1. Hiçbir Zaman, 2. Çok Nadir, 3. Ara Sıra, 4. Çoğunlukla, 5. Her Zaman" şeklinde sıralanmaktadır. Ön uygulama aşamasında ölçme aracındaki açık uçlu sorulara yer verilmemiştir. Ölçme aracı taslağı bu şekliyle ön uygulamaya sunulmuştur.

Araştırmanın ön uygulaması, 2017-2018 öğretim yılında evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Örneklem dışında yer alan beş ilçeden (Ayaş, Güdül, Beypazarı, Kahramankazan ve Kızılcahamam) veri toplanmıştır. Bu kapsamda 300 öğretmene dağıtılan ölçme araçlarından 242'si geri dönmüştür. Geri dönen ölçme araçlarından 22'si özensiz dolduruldukları için analize dâhil edilmeyerek araştırmanın ön uygulaması 220 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır. Ön uygulamaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ayaş	2	43
Güdül	1	30
Beypazarı	3	62
Kahramankazan	2	40
Kızılcahamam	2	45
TOPLAM	10	220

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın ön uygulaması Ankara'nın örneklem dışında kalan beş ilçesindeki 10 kamu ilkokulunda görev yapan 220 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 159'u (%72.3) kadın, 61'i (%27.7) erkektir. Öğretmenlerin 14'ü (%6.4) ön lisans, 189'u lisans (%85.9) ve 17'si (%7.7) yüksek lisans mezunudur. Branşlara göre, katılımcıların 173'ü (%78.6) sınıf öğretmeni, 27'si özel eğitim öğretmeni (%12.3) ve 20'si (%9.1) rehber öğretmendir. Sınıflarında en az bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine ölçme aracı

uygulanmıştır. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 16.7 yıldır. Öğretmenlerin 135'i (%61.4) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili eğitim alırken; 85'i (%38.6) bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır.

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı'nda yer alan alt ölçeklerin yapı geçerliğinin kontrol edilmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre, aynı yapıyı veya özelliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamada kullanılan istatistiksel teknik faktör analizi olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda, açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak yeni bir yapı ortaya konmaya çalışılırken; doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik daha önceden saptanmış bir hipoteze veya kuramsal bir yapıya uygunluk test edilmektedir (Can, 2014).

Faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli sayılabilecek örneklem büyüklüğüne karar verilmesi alanyazında tartışılan ve henüz üzerinde uzlaşmamış konular arasındadır. Bu konuda farklı yazarlar tarafından farklı görüşler öne sürülmektedir. Örneğin; Ho (2006) örneklem sayısının 100'ün altına düşmemesini önermekte ve bu sayının madde sayısının beş katını aşması gerektiğinden söz etmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2014) aktarımına göre, Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü için ölçekteki madde sayısının en az beş veya on katı kadar sayıda uygulama yapılmasını önerirken; Kline (1994) faktör analizi uygulamasında 200 kişilik bir örneklemin genellikle yeterli olacağını ancak bununla beraber örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az iki katına ulaşması gerektiğini de ifade etmektedir. Bujang, Ghani, Soelar ve Zulkifli (2012) ise faktör analizinde ölçekteki madde sayısının en az üç katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Bu araştırmanın ön uygulaması Ankara ilinde görev yapan 220 ilköğretmeni ile yürütüldüğü için alt ölçekler için katılımcı/madde sayısı oranları şu şekildedir: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği ($220/15=14.66$), Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği ($220/8=27.5$) ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği ($220/24=9.17$). Buna göre araştırmanın alt ölçekleri için belirtilen örneklem büyüklüğü oranlarının iyi ölçüde sağlandığını söylemek mümkündür.

Alt ölçekler için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için hazır hale getirilmesinde öncelikle kayıp veriler incelenmiştir. Bu bağlamda, veri setindeki maddelerde kayıp veri olup olmadığına yönelik bir tarama yapılmış ve maddelerin herhangi birinde %5'ten (Tabachnick ve Fidell, 2015) fazla kayıp veri olmadığı görülmüştür. Kayıp veriler de ortalama atama yöntemi uygulanarak doldurulmuştur. Kayıp veri incelemesinden sonra maddeler içerisindeki uç değerlerin kontrol edilmesinde z puanı incelemesi yapılmıştır. Standart puanlara çevrilen madde puanlarında -3 ve +3 puan aralığı dışında kalan değerler uç değerler olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014). Bu kapsamda, maddelerin standardize edilmiş z puanlarına göre veri setinde uç değer olmadığı görülmüştür.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nin ön uygulama formundan elde edilen verilerin örneklem büyüklüğü açısından AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile sınanmıştır. KMO değeri 0.95 olarak bulunmuştur. KMO değerinde 0.50- 0.60 arası “kötü”, 0.60–0.70 arası “zayıf”, 0.70–0.80 arası “orta”, 0.80-0.90 arası “iyi” ve 0.90 üzeri değerler “mükemmel” olarak yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006). Buna göre, örneklem büyüklüğü açısından veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çok değişkenli normalliği sınamaya olanak sağlayan “Bartlett Küresellik Testi” ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği ($p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Çok değişkenli normallik, ölçme aracındaki tüm maddelerin ve maddelerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağıldığını varsaymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Örneklem büyüklüğü ve normallik bakımından AFA'ya uygun görülen Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği için çoklu bağlantılılık varsayımı da test edilmiştir. Çoklu bağlantı, ölçek maddelerinin ikiyeşerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olmasıdır. Farklı bir ifadeyle, çoklu bağlantılılıkta bir maddenin başka bir maddenin yerine geçebilecek kadar benzer olup olmadığı değerlendirilmektedir. Bu benzerlik için referans noktası $r > 0.9$ 'dur (Şencan, 2005). Tabachnick ve Fidell (2015), analize giren maddeler arasında çoklu bağlantı problemi varsa bu probleme yol açan bir veya daha fazla maddenin modelden çıkarılabileceğini önermektedirler. Bu kapsamda, maddeler arası ilişkililik için korelasyon matrisleri incelenmiş ve ölçekte ikiyeşerli olarak .90'ın üzerinde maddeler arası korelasyona sahip 12 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Çoklu bağlantılılık problemi oluşturan bu maddelerden faktör yük değerleri ve ortak varyans değerleri açısından

ölçeğe katkısı yüksek olan altı madde tutulmuş ve diğer altı madde (“Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan öğretim materyalleri hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz BEP’in hazırlanma süreci hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz BEP’in uygulanma süreci hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz BEP’in değerlendirilme süreci hakkında bilgi sahibidir”) ölçekten çıkarılmıştır.

Varsayımların sağlandığı görüldükten sonra AFA temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için madde toplam korelasyonu ve maddelerin boyutlarla olan ilişkisini açıklamak için faktör yük değerleri incelenmiştir. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerde ayırt ediciliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu kapsamda analizde madde toplam korelasyonu değerlerinde 0.30 alt sınır olarak kabul edilmiş ve madde toplam puan korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddeler ölçekte tutulmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri kapsamında ise her bir maddenin bulunduğu faktör altındaki yük değeri için kabul noktası 0.32 (Tabachnick ve Fidell, 2015) olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin birden fazla faktörde 0.32’den yüksek faktör yük değerine sahip olduğu ve bu değerler arasındaki farkın da 0.1’den az olduğu durumlar için binişiklik gösterdiği gerekçesiyle ilgili madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

AFA’da faktör sayısının belirlenmesinde olası faktörlerin özdeğerleri, özdeğerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve yamaç-birikinti grafiğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile sınanmıştır. Ölçek maddelerine verilecek yanıtların üç ve daha fazla seçenekli olduğu durumlarda bu katsayının kullanılması daha uygun görülmekte ve hesaplanan güvenirlik katsayısının .70’in üstünde olması genellikle yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği’nin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği görülmüştür. Bu kapsamda, ölçekte bulunan maddelere ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %73.66’dır. Ölçekte bulunan dokuz maddenin faktör yük değerlerinin 0.80 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddeler için madde toplam korelasyonları 0.75 ile 0.88 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam

Tablo 6

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

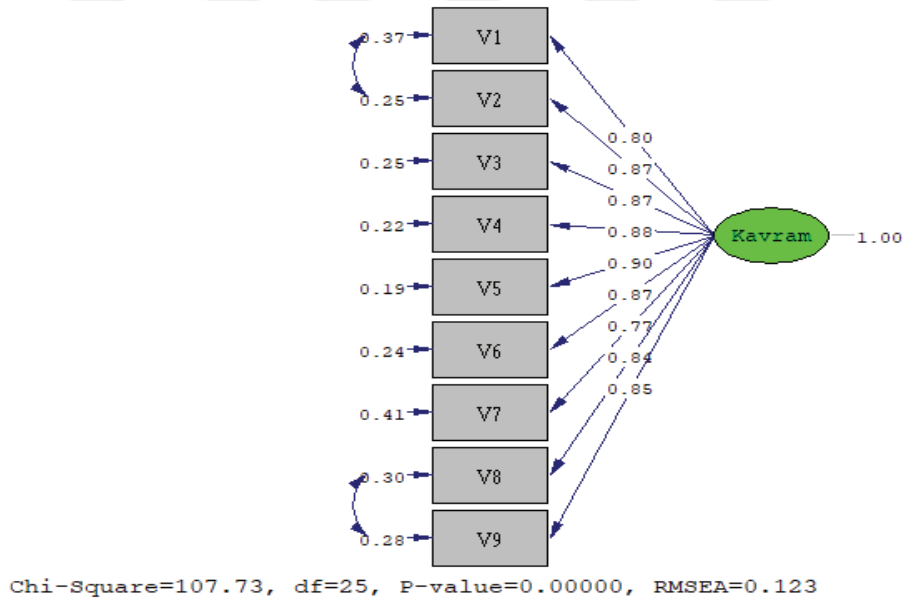
Madde No	Faktör 1	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
5	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için öğretimin uyarlanması konusunda bilgi sahibidir.	.88	.91
4	Okul müdürümüz yetersizlik türlerine göre öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibidir.	.85	.89
6	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi hakkında bilgi sahibidir.	.85	.89
9	Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir.	.85	.89
3	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibidir.	.83	.87
15	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan olumlu davranış yönetimi teknikleri hakkında bilgi sahibidir.	.79	.84
11	Okul müdürümüz BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında bilgi sahibidir.	.79	.83
1	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin engel türleri hakkında bilgi sahibidir.	.76	.81
7	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bilgi sahibidir.	.75	.80
Açıklanan Toplam Varyans: %73.66		Cronbach Alpha: .95	

korelasyonlarının 0.30'un ve faktör yük değerlerinin de 0.32'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin içerdiği dokuz madde ile tek faktörlü bir yapıyı sergilediği ve bu hâliyle geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nin AFA ile belirlenen dokuz maddelik faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde model uyumunu test etmede farklı uyum istatistikleri kullanılmaktadır. Bu uyum indekslerinden en yaygın kullanılan ve rapor edilenler χ^2 , RMSEA, CFI, IFI, RFI, GFI, NFI ve NNFI değerleridir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Bu değerlerden χ^2 değeri örneklem

büyüklüğüne duyarlı olduğundan model uyumunu test etmede doğrudan χ^2 değerini incelemek yerine; χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle (χ^2/sd) elde edilen değerlerin incelenmesi gerektiği önerilmektedir (Şimşek, 2007). Bununla birlikte, Karagöz (2017) uyum indekslerinden RMSEA değerinin de örneklem sayısından aşırı etkilendiği için küçük örneklemeli modellerde (örneklem sayısı 250’den az) tercih edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan sonuçlar değerlendirilirken örneklem sayısı küçük olduğundan (220 katılımcı) model uyumunun sınanmasında χ^2 ve RMSEA değerleri dışında kalan uyum indeks değerleri ölçüt alınmıştır.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği’nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.7 programı ile analiz edilmiştir. Dokuz maddeden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine yönelik yol katsayıları ve hata varyans değerleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği’ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları

Şekil 1’e göre gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde hata varyanslarının .19 ile .41 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri de incelenmiştir. İncelenen t değerlerinin 2.56’nın üzerinde olduğu ve bu nedenle .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Farklı bir ifadeyle, ölçekte yer alan tüm maddelerin (gözlenen değişkenler) gizil değişkeni temsil etme düzeyinin 0.01 düzeyinde

anlamalı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ölçekteki her bir maddenin ait olduğu faktörü iyi şekilde temsil ettiği ve ölçekte kalması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulamalı faktör analizinde model uyumunun test edilmesinde uyum indeksleri bazı ölçütlere (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Kline, 2005) göre belirlenmektedir. Tablo 7’de bu uyum indeksleri için belirlenen ölçütler ve modele ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 7

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Ölçeği’nin Doğrulamalı Faktör Analizi İle Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Modele İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	4.3	$\chi^2 /sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2 /sd \leq 5.00$
GFI	.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
CFI	.98	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
NFI	.98	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.97	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$
IFI	.98	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$
RFI	.97	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI < .95$

Tablo 7’de görüldüğü üzere yapılan DFA sonucunda χ^2 /sd değerinin 4.3 olarak bulunması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde GFI değerinin de kabul edilebilir uyum aralığında ($GFI=0.90$) olduğu görülmektedir. Model diğer uyum indeks değerleri açısından incelendiğinde ise $CFI=0.98$, $NFI=0.98$, $NNFI=0.97$, $IFI=0.98$ ve $RFI=0.97$ şeklinde hesaplanmıştır ve bu değerler modele ilişkin mükemmel uyum olduğu yönünde değerlendirilmektedir. Kısaca DFA ile hesaplanan uyum indeks değerleri doğrultusunda örneklemden elde edilen verilerin modelle uyumlu olduğu söylenebilir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği’nin AFA’ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ile sınanmış ve KMO değeri 0.93 bulunmuştur. Barlett küresellik testi ile de verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca çoklu bağlantılılık açısından incelenen ölçekte ikişerli olarak maddeler arası çoklu bağlantılılığın gözlemlendiği ($r > 0.9$) dört maddeden ikisi (“Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde velilerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir”, “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik konuları düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir”) faktör yük değerleri ve ortak varyans değerleri açısından ölçeğe görece daha az katkı sağladığından çıkarılmıştır. Buna göre ölçek son haliyle altı

maddeden oluşmaktadır. Olası faktörlerin öz-değerleri, öz-değerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve yamaç-birikinti grafiği sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı sergilediği görülmüştür. Ölçekte bulunan maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları, faktör yük değerleri ile birlikte ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Tablo 8’de verilmiştir.

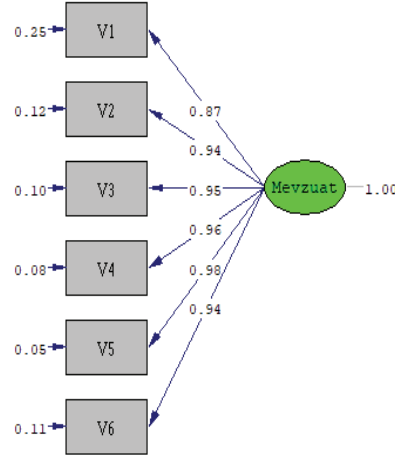
Tablo 8

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör 1	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
16	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevzuatta yer alan temel kavramlar (özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, BEP vb.) hakkında bilgi sahibidir.	.86	.89
17	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	.92	.95
18	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	.93	.95
20	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	.95	.96
21	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin disiplin konularını ilgilendiren mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	.93	.95
22	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin devam-devamsızlık, sınıf tekrarları gibi durumlarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	.86	.90
Açıklanan Toplam Varyans: %87.89		Cronbach Alpha: .97	

Tablo 8’de görüldüğü gibi tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %87.89’dur. Ölçekte bulunan altı maddenin faktör yük değerlerinin 0.89 ile 0.96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerin madde toplam korelasyonları 0.86 ile 0.95 arasında değişmektedir. Dolayısıyla ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.30’un ve faktör yük değerlerinin de 0.32’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Böylece altı maddeli bu ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı sergilediği ve bu hâliyle geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'nin AFA ile belirlenen altı maddelik yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen hata varyans değerleri ve standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları

Şekil 2'ye göre, gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .05 ile .25 arasında değiştiği görülmektedir. DFA ile gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise t değerlerinin 2.56'nın üzerinde olduğu ve .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Bu haliyle ölçekteki her bir maddenin bulunduğu faktörü iyi şekilde temsil ettiğini ve ölçekte kalması gerektiğini söylemek mümkündür.

Model uyumunun test edilmesi amacıyla yapılan DFA sonucunda χ^2 /sd değeri 2.8 olarak bulunmuştur ve bu sonuç modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Diğer uyum indeks değerleri incelendiğinde ise GFI=0.96, CFI=0.99, NFI=0.99, NNFI=0.99, IFI=0.99 ve RFI=0.98 şeklinde hesaplanmıştır ve bu değerlere göre modelin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla DFA ile hesaplanan uyum indeks değerleri kapsamında örneklemden elde edilen verilerin modelle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ile sınanmış ve KMO değeri 0.96 bulunmuştur. Verilerin normalliği de Barlett küresellik testi ile sınanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca çoklu

bağılantılılık açısından korelasyon matrisleri incelenmiş ve .90'ın üzerinde maddeler arası korelasyona rastlanmamıştır.

AFA sonucunda, düşük faktör yük değerine sahip ve binişiklik gösteren beş madde (*“Öğretmenleri özel eğitim/kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal gereklilikler ve prosedürler konusunda bilgilendirir”, “Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında öğretmenlerin mevzuata uygun hareket etmelerini sağlar”, “BEP'in mevzuata uygun bir şekilde hazırlanmasını sağlar”, “Rehberlik servisi tarafından özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda gerekli koşulları sağlar”, “Rehberlik servisi tarafından özel gereksinimli öğrenci velileriyle ilgili yapılan çalışmalarda gerekli koşulları sağlar”*) ölçekten çıkarılmıştır. Böylece Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nin 19 maddeden oluştuğu ve iki faktörlü bir yapıyı sergilediği görülmüştür. Bu faktörler içerdikleri maddelerin özellikleri ve alanyazındaki bilgiler ışığında “Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme” ve “Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme” şeklinde etiketlendirilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin toplam madde korelasyonları, faktör yük değerleri ile birlikte ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere alt faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.48 ile 0.98 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0.72 ile 0.89 arasında değişmektedir. Dolayısıyla alt faktörlerde yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.30'un ve faktör yük değerlerinin de 0.32'nin üzerinde olduğu görülmektedir. İki faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %75.05'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği maddelerinin iki faktörlü bir yapıyı desteklediği ve bu hâliyle geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

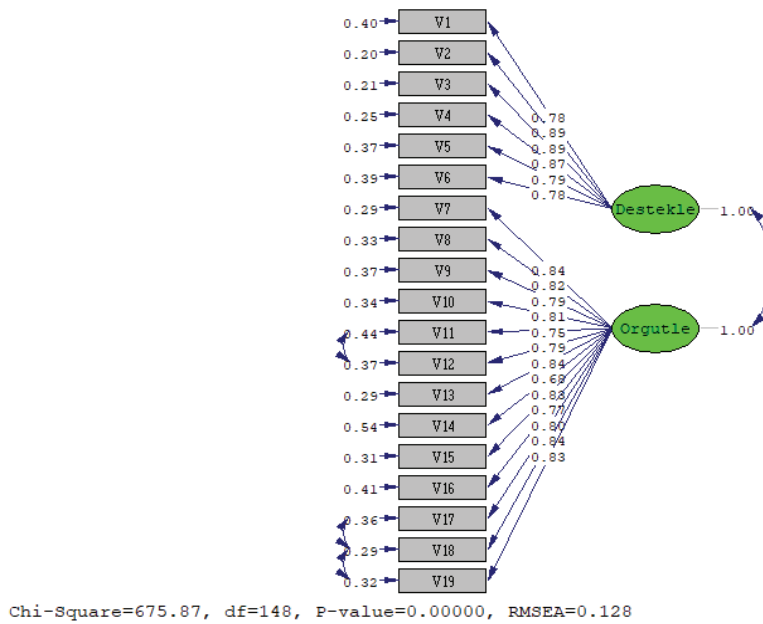
Madde No	Faktör 1: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
1	Okul müdürümüz özel eğitim programlarının/kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verir.	.84	.86
2	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için okulun fiziki yapısıyla ilgili gerekli düzenlemeleri yapar.	.86	.91
3	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul içinde destek eğitim (destek eğitim odası gibi) almaları konusunda yönlendirir.	.77	.94
4	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul dışından yardım alabilecekleri yerler (RAM, rehabilitasyon merkezi vb.) konusunda yönlendirir.	.72	.48
5	Okul müdürümüz tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluk almasını sağlar.	.81	.75
6	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin temin edilmesi için gerekli adımları atar.	.76	.65
Açıklanan Varyans: %6.87		Cronbach Alpha: .93	
Madde No	Faktör 2: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
7	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında ziyaret eder.	.73	.59
8	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenler için toplantılar düzenler.	.78	.65
11	Okul müdürümüz çalışanları (öğretmenler, yardımcı personel, hizmetli vb.) özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilendirir.	.83	.68
12	Okul müdürümüz BEP toplantılarına katılır.	.73	.76
14	Okul müdürümüz BEP’te alınan kararların ilgili tüm öğretmenler tarafından uygulanması için çaba gösterir.	.81	.71
15	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda yönlendirir.	.82	.98
16	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlere (satranç, sportif faaliyetler vb.) katılma konusunda yönlendirir.	.83	.85
17	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velileriyle yaşanan sorunlar hakkında iletişim kurar.	.85	.76
(Devam Ediyor)			

Tablo 9 (Devam)

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör 2: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
18	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki destek eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirir.	.86	.88
19	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayacak okul dışı hizmetler hakkında bilgilendirir.	.88	.96
22	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirir.	.89	.87
23	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirir.	.88	.92
24	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini özel eğitimle ilgili temel konularda (evde çocuk eğitimi, davranış yönetimi vb.) eğitim almaları için yönlendirir.	.86	.96
Açıklanan Varyans: %67.18		Cronbach Alpha: .97	
Açıklanan Toplam Varyans: %74.05		Toplam Cronbach Alpha: .97	

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'nin AFA ile belirlenen 19 maddelik yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen hata varyans değerleri ve standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Ölçeği'ne İlişkin Yol Katsayıları ve Hata Varyansları

Şekil 3'e göre, gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .20 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir. DFA ile gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise t değerlerinin 2.56'nın üzerinde olduğu ve .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Bu haliyle ölçekteki her bir maddenin bulunduğu faktörleri iyi şekilde temsil ettiği ve ölçekte kalması gerektiği söylenebilir.

Model uyumunun test edilmesine yönelik yapılan DFA sonucunda χ^2 /sd değeri 4.5 olarak bulunmuştur ve bu sonuç modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Diğer uyum indeks değerleri incelendiğinde ise GFI=0.75, CFI=0.97, NFI=0.96, NNFI=0.97, IFI=0.97 ve RFI=0.95 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerlerden GFI değeri dışında kalan uyum indeks değerleri açısından model mükemmel uyum göstermektedir. Bu bağlamda, DFA ile hesaplanan uyum indeks değerleri kapsamında örneklemden elde edilen verilerin modelle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan AFA ve DFA sonucunda Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı'na son hali verilmiştir. Buna göre, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği'nde dokuz madde, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği'nde altı madde ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Alt Ölçeği'nde 19 madde olmak üzere ölçme aracında toplam 34 madde ve üç açık uçlu soru yer almıştır (EK 1).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri ortaya koymak, bu süreçte yaşanan sorunları ve bu sorunların nedenlerini tespit etmekle birlikte bu sorunların çözümüne yönelik önerileri belirlemek amacıyla derinlemesine bilgi sağlaması açısından araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Bu formlar aracılığıyla okul müdürleri (EK 2) ve velilerden (EK 3) veri toplanmıştır.

Yapılandırılmış görüşmenin amacı, görüşme yapılan bireylerden elde edilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılığı belirleyerek kıyaslama yapabilmektir. Eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacıya belli bir düzeyde standartlık ve esneklik tanımakta ve dolayısıyla diğer

tekniklere görece daha fazla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden ana hatlarıyla hazırlanmakta olup araştırmacı görüşme sırasında aldığı yanıtlar doğrultusunda görüşmeyi yönlendirebilmekte ve yeni sorular sorabilmektedir (Berg, 1998). Bu kapsamda, okul müdürleri ve veliler için görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde, nicel yöntemle öğretmen katılımcılardan toplanan veriler ile karşılaştırma yapabilmek ve görüşleri birlikte değerlendirebilmek amacıyla görüşme formlarındaki sorular nicel aşamada kullanılan alt ölçekler ve sorulan açık uçlu sorularla paralel şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formlarında öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Daha sonra katılımcıların özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirebilmeleri için sahip oldukları bilgi ve becerilere (özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi, özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı ve özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanlarında), bu süreçte karşılaşılan sorunlara, sorunların nedenlerine ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuştur. Okul müdürleri için hazırlanan görüşme formunda katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili cinsiyet, çalışılan okul türü, yaş, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili eğitim alma durumu ve okulda bulunan toplam özel gereksinimli öğrenci sayısına yönelik sorulara yer verilirken; veliler için hazırlanan görüşme formunda özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin kişisel bilgileriyle ilgili cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, öğrenim durumu, meslek, çocuğun tanısı ve devam ettiği okul türüne yönelik sorulara yer verilmiştir. Taslak hali hazırlanan görüşme formları uzman görüşüne sunulmuş, geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilerek uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ilkokullarından ve özel eğitim okullarından (I. kademe) toplanabilmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 5) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK 4) araştırma izinleri alınmıştır. Nicel verilerin toplanması aşamasında her bir ilçede bulunan ilgili okulların yöneticileriyle iletişim kurularak uygulama için izin istenmiştir. Uygulama için izin verilen ilkokullar ve özel eğitim okullarına bizzat gidilmiş ve ölçekler

öğretmenlere dağıtılmıştır. Zaman açısından ölçeği yanıtlayabilecek durumda olan öğretmenlerden uygulama sırasında ölçekler toplanırken diğer öğretmenlere iki gün sonra doldurulmuş ölçeklerin toplanacağı bilgisi verilmiştir. Bu şekilde tabakalı örnekleme yöntemine göre dokuz merkez ilçeden ulaşılması gereken katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, dokuz merkez ilçede 560 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 35'i geri dönmemiş, geri dönen ölçeklerden de 30'u eksik doldurulduğundan, beşi de değerlendirmeye alınabilecek durumda olmadığından analiz dışı bırakılmış ve sonuç olarak 490 ölçek araştırmanın analizine dahil edilmiştir.

Nitel verilerin toplanması aşamasında ise okul müdürleri ve özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Ankara'nın merkez ilçelerindeki kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 12 okul müdürü ile birlikte özel gereksinimli çocuğu bu okullara devam eden gönüllü 12 veli ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydına velilerin tamamı izin verirken; okul müdürlerinin yedisi izin vermiştir. Ses kaydına izin vermeyen beş okul müdüründen e-posta yoluyla görüşme sorularını yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel aşamasında, toplanan verilerin çözümlemesinde Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce geçerli ve güvenilir analizlerin yapılabilmesi amacıyla veri tarama işlemi yapılmıştır. Buna göre öncelikle hatalı girilen verilerin maksimum ve minimum değerleri, aritmetik ortalama ve frekansları kontrol edilerek uygun şekilde düzeltilmiştir. Daha sonra veri setindeki maddelerde kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Kayıp verilerin rastgele dağılım gösterdiği ve kayıp veri oranının %5'den az olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Kayıp veriler aritmetik ortalama değeri atama yöntemi ile tamamlanmıştır.

Kayıp verilerin tamamlanmasının ardından maddeler tek değişkenli aykırı değerler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, veri setindeki tek değişkenli aykırı değerleri belirlemek üzere standardize edilmiş z puanlarına bakılmıştır. Bir puanın ortalama puandan çıkarıldıktan sonra standart sapmaya bölünmesi ile elde edilen z puanı (Gravetter ve Wallnau, 2009) -3 ve +3 puan aralığında ölçeklenmektedir (Çokluk ve

diğerleri, 2014). Buna göre standardize edilmiş z puanlarında -3 ve +3 puan aralığı dışında kalan dokuz aykırı gözlem veri setinden çıkarılmıştır.

Veriler analiz için hazır hale getirildikten sonra araştırmanın nicel aşamasıyla ilgili alt amaçlarda yer alan sorulara yanıt bulabilmek adına parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin uygulanabileceğine karar verebilmek için varsayımlar incelenmiştir. Bu kapsamda puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (eşvaryanslılık) bakılmıştır. Normallğin test edilmesinde aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerleri ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, puanların dağılım grafikleri (Normal Q-Q grafiğı, histogram grafiğı ve kutu-çizgi grafiğı) incelenmiştir. Varyansların eşitliğı ise Levene testi ile incelenmiştir. Levene testinin anlamlı çıkmaması ($p>.05$) dağılımın homojen olduğunu yani varyansların eşitliğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2015).

Bir değışkene ilişkin grubun aritmetik ortalama, ortanca ve mod değışlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 aralığında kalması puanların normal dağılım gösterdiğı şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca histogram grafiğinin simetrik ve çan eğrisi şeklinde olması ve normal Q-Q grafiğinde beklenen ve gözlenen değışlerinin 45 derecelik çizgi üzerinde toplanması normal dağılıma işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bununla birlikte kutu-çizgi grafiğinde kutunun üst ve altındaki dikey çizgilerin boylarının birbirine yakın olması ve kutudaki yatay çizginin kutuyu ortalaması da dağılımın normal dağılım özellikleri sergilediğini göstermektedir (Can, 2014).

Yukarıda bahsi geçen ölçütler dikkate alınarak alt ölçeklerin puan dağılımları normallik ve eşvaryanslılık açısından hem bağımsız olarak hem de cinsiyet, okul türü, branş, kıdem ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma değışkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre aritmetik ortalama, ortanca ve mod değışlerinin genellikle birbirine yakın olduğı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında değıştiğı, histogram grafikleri, normal Q-Q grafikleri ve kutu-çizgi grafiklerinin normal dağılım sergiledikleri gözlenmiştir. Eşvaryanslılık için bakılan Levene testi sonuçları dikkate alındığında manidarlık değışlerinin .05'ten büyük olduğı yani varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmüştür. Puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların eşitliğinin sağlanmasına dayanarak araştırmanın nicel aşamasında parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmesi üzerine, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut

rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen veri analizinde sırasıyla aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1) Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerinin (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu) betimlenmesine ilişkin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi ve mevzuat alanındaki bilgiler boyutlarıyla ile birlikte özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki beceriler boyutuyla ilgili ifadelerle verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına ilişkin şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79 = Hiç Katılmıyorum”, “1.80-2.59 = Çok Az Katılıyorum”, “2.60-3.39 = Kısmen Katılıyorum”, “3.40-4.19 = Oldukça Katılıyorum”, “4.20-5.00 = Tamamen Katılıyorum”.

3) Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, okul türü ve özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla t-testi; branş ve kıdem değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi testlerinde farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden LSD (Least Significant Difference) testi kullanılmıştır. LSD testi boyutun tüm düzeylerinde n'nin eşit olmadığı durumlarda farkın kaynağını tespit etmede seçilebilen bir testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Dolayısıyla bu araştırmada da branş ve kıdem gibi değişken gruplarında n sayıları eşit olmadığından bu testin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılara uygulanan alt ölçeklerin son kısmında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorular öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözümüne yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler öncelikle deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra yazılı metin haline getirilen bu görüşmeler yine içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi bir amaç doğrultusunda verinin taranması, kategorilere ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırmanın amacına göre analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerini içeren bir araştırma yöntemidir (Başfırcı, 2008). Bu kapsamda içerik analizinde önce veriler kodlanmakta ve sonrasında kodlanan bu veriler kategoriler altında sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada da nitel verilerin analizinde görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak kategoriler altında toplanmıştır. Bu veriler görüşme soruları ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tematik bir yaklaşımla analiz edilerek betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır. Katılımcı kodları parantez içinde belirtilmiş ve doğrudan alıntı yapılan katılımcı görüşleri italik biçimde verilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen veriler nicel aşamasında elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmiş ve araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgularla birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında dış geçerliliğin sağlanması için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ayrıntılı betimlemede hem veri konuyla ilgili tema ve kavramlara göre düzenlendikten sonra verinin doğasına sadık kalınarak yorum yapmadan okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda çalışmada öncelikle nitel verilerin ham hali belirli temalara göre gruplandırılmış ve sonrasında okul müdürleri ve velilerin görüşleri ile öğretmenlerin yazılı görüşleri aktarılırken yorum yapmaksızın doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin betimlenmesinde frekans (bazı katılımcılar alt temalara ilişkin birden fazla görüş belirtmiştir) hesaplamaları yapılmıştır. Doğrudan alıntı yapılan görüşlerde ilkokullarda görev yapan müdürler için M1i ile M6i arasında ve özel eğitim okullarında görev yapan müdürler için M7ö ile M12ö arasında değerler verilerek kodlama yapılmıştır. Benzer şekilde çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden veliler için V1ks ile V4ks, özel eğitim sınıfına devam eden veliler için V5öes ile V8öes ve özel eğitim okuluna devam eden veliler için V9öeo ile V12öeo arasında değerler verilerek kodlama yapılmıştır. Yazılı görüşleri aktarılan öğretmenlere ise Ö1 ile Ö30 arasında değerler verilerek kodlama yapılmıştır. Diğer taraftan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılırken çalışmaya dahil edilen okul müdürleri, veliler ve öğretmenlerin mümkün olduğu kadar farklı veri kaynaklarını temsil edecek şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürleri (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü gibi değişkenlere

göre), veliler (cinsiyet, öğrenim durumu, çocuğun devam ettiği okul türü gibi değişkenlere göre) ve öğretmenlerin (cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul türü gibi değişkenlere göre) araştırmaya dahil edilmesinde farklı gruplardan katılımcılar seçilmiştir. Okul müdürleri ve velilerin farklı değişkenlere göre dağılımları Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu başlığında yer alan Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmektedir.

Araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için Creswell (2007) meslektaş değerlendirmesinin kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da güvenilirliği sağlamak adına kodlayıcılar arası uyuma bakılmış ve bu nedenle veriler başka bir araştırmacı* tarafından da bağımsız olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği aşağıdaki formül ile sınanmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi (P)} = (\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) \times 100$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda okul müdürleriyle yürütülen araştırmanın güvenilirliği P=%88, velilerle yürütülen araştırmanın güvenilirliği P=%82 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda Miles ve Huberman (1994) güvenilirliği tespit etmede uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla burada elde edilen sonuçlara göre araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

* Dr. Başak COŞKUN’a teşekkür ederim.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde kamu ilkokulları ve özel eğitim okullarında (I. kademe) öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine, bu süreçte karşılaşılan sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve çözümüne yönelik önerilere ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında “rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve beceriler”, “rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması”, “rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlar”, “rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenleri”, “rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri” başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin alt ölçeklerden elde edilen öğretmen görüşleri ile okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Buna göre öğretmen görüşleri “Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler”, “Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler” ve “Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler” alt boyutlarıyla ele alınarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir. Okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise yine bu boyutlar altında analiz edilmiştir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin engel türleri hakkında bilgi sahibidir.	3.39	1.01
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibidir.	3.45	0.97
	Okul müdürümüz yetersizlik türlerine göre öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibidir.	3.39	0.99
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için öğretimin uyarlanması konusunda bilgi sahibidir.	3.42	1.01
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi hakkında bilgi sahibidir.	3.35	1.03
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bilgi sahibidir.	3.60	1.01
	Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir.	3.31	1.02
	Okul müdürümüz BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında bilgi sahibidir.	3.57	1.01
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan olumlu davranış yönetimi teknikleri hakkında bilgi sahibidir.	3.37	1.02
	Boyut Ortalaması	3.43	0.89

Tablo 10’da görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmenler, “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.60$), “Okul müdürümüz BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.57$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.45$)

ifadelerine görece daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Öğretmenlerin görece en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler ise “Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.31$), “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.35$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan olumlu davranış yönetimi teknikleri hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.37$) şeklinde sıralanmaktadır.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Zira öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri özel gereksinimli öğrencilerin uygun öğrenme ortamına yerleştirilmesi, BEP ve temel gelişimsel farklılıkları konularında bilgi sahibidirler; ancak özellikle bu çocukların eğitimiyle doğrudan ilgili olan sınıf içerisinde kullanılan öğretim stratejileri, değerlendirme yöntemleri ve davranış yönetimi teknikleri gibi konularda daha az bilgiye sahiptirler. Bu bulgular Kritsonics (1992) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yazar çalışmasını okul müdürlerinin özel eğitim alan bilgisine ilişkin hem okul müdürlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin algısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirerek yürütmüştür. Çalışmada özel eğitim öğretmenleri tarafından okul müdürlerinin “en bilgili” olarak görüldükleri alanlar kayıt ve nakil işlemleri, mevzuat, özel gereksinimli öğrencinin kendisi için uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, kaynaştırma ve BEP şeklinde sıralanmaktadır. Diğer taraftan çalışmada öğretmenler tarafından okul müdürlerinin “daha az bilgili” olarak algılandıkları alanlar içerisinde özel eğitim programının tasarlanması ve sınıf içi öğretim teknikleri yer almaktadır.

Webb (1997) özel eğitim hizmetinin sunulmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada bir ölçek geliştirmiştir. Yirmi maddelik ölçekte okul müdürlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine yönelik maddeler yer almıştır. Hem müdürler hem de öğretmenlere uygulanan ölçeğin analiz sonuçlarına göre her iki grupta yer alan katılımcılar tarafından düşük puan ortalamasına sahip ifadelerden biri “Okul müdürü özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili özel öğretim tekniklerini, yaklaşımları ve materyalleri bilir” maddesidir. Katılımcılar bununla birlikte okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesine, uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine ve BEP’in geliştirilmesine yönelik süreçlerde yeterli bilgiye sahip olmadığı yönünde de görüşlerini belirtmişlerdir.

Alanyazında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimleriyle ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olduğunu vurgulayan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Avery'nin (2003) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 126 özel eğitim öğretmeninin katılımıyla yaptığı çalışmasında, özel eğitim programının yürütülmesinde okul müdürlerini değerlendiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92) okul müdürlerinin özel eğitim hukuku, öğretim programı, özel gereksinimli öğrencilerin ve bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili konularda temel düzeyde bilgiye sahip oldukları yönünde görüşlerini belirtmiştir. Wakeman'ın (2005) okul müdürlerinin özel eğitim konularıyla ilgili bilgi düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, okul müdürleri özel gereksinimli öğrencilerin davranışsal açıdan değerlendirilmesi, bu öğrencilere yönelik yapılan sınıf içi düzenlemeler ve öğretim programının öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlanması gibi konularda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde Patterson, Marshall ve Bowling (2000) ile Wakeman ve diğerleri (2006) de okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel eğitim hizmetleri ve bu konudaki yasal düzenlemeler hakkında temel düzeyde bir bilgi donanımına sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Broyles (2004) ise okul müdürlerinin özel eğitim programlarına ilişkin yetiştirilmesine, bilgi düzeylerine ve sorumluluklarına yönelik algılarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin kendilerini öğretim programının yürütülmesi ve velilerle iletişim kurma gibi yönetimle ilgili genel konularda yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrenciler için kullanılan öğretim metodları ve sınıf içi düzenlemeler ile birlikte bu öğrencilerin yaşadıkları davranışsal ve bilişsel problemlerle başa çıkmada kullanılabilecek yöntemler konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri araştıran Harlin-Fischer'in (1998) çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerin özel eğitimle ilgili politika ve yasal düzenlemeler hakkında bilgili olmaları gerektiği konusunda güçlü bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak aynı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programının planlanması, öğretimin öğrencinin farklı öğrenme stillerine göre uyarlanması, özel gereksinimli öğrenciler için en iyi uygulamaların işe koşulması gibi konularda ise okul müdürlerinin bilgili olmaları gerektiğine yönelik görüşlerinde düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Garrison-Wade, Sobel ve Fulmer (2007) tarafından yapılan benzer bir çalışmada yazarlar

okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve uygun öğrenme ortamına yerleştirilmesi, özel gereksinim türlerinin öğrenmeye etkisi ve buna bağlı olarak öğrenciler için uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uzman kişilerle (özel eğitim öğretmeni, psikolojik danışman vb.) işbirliği yapılması ve kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi konularında önemli düzeyde bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmektedirler. Aynı çalışmada ayrıca okul müdürlerinin özel gereksinim türleri ve özellikleri ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan davranış yönetimi teknikleri hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir.

DiPaola ve Walther-Thomas (2003) özel gereksinimli öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada okul müdürlerinin önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Yazarlar özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada yeterli bilgiye sahip olan, onların eğitim haklarını koruyan yasal düzenlemelere hâkim olan ve öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları zorlukları anlayan okul müdürlerinin öğretmen, öğrenci ve velilere destek olma konusunda daha etkili olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda, okul müdürlerinin özel eğitim alanında uzman olmasalar bile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili liderlik görevlerini yerine getirebilecek temel düzeyde bilgiye sahip olmaları ve bununla birlikte ilgili mevzuat gereği yasal sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmeleri gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri okul müdürleri ve özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle yapılan görüşmelerle de belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategorilere ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri “bireysel özellikler”, “uygun eğitim ortamı” ve “özel eğitim hizmetleri” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan “bireysel özellikler” ve “uygun eğitim ortamı” kategorilerinde okul müdürlerinin en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler sırasıyla “öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması” (f=8) ve “özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması” (f=11) şeklinde sıralanmaktadır. “Özel eğitim hizmetleri” kategorisinde ise okul müdürlerinin en fazla görüş bildirdikleri yanıtların “özel eğitim alanında uzman kişilerle çalışılması” (f=4), “özel öğretim yöntem ve

tekniklerinin kullanılması” (f=4) ve “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması” (f=3) alt kategorilerinde toplanırken; en az katılım gösterdikleri yanıtların ise “destek eğitim odalarından yararlanılması” (f=1) alt kategorisinde toplandığı görülmektedir.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesine Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Bireysel Özellikler	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması	8
	Öğretimin öğrenci seviyesine uygun şekilde tasarlanması	2
	Öğrencilere özbakım ve sosyal yaşam becerilerinin kazandırılması	1
Uygun Eğitim Ortamı	Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması	11
	En az kısıtlayıcı ortamda eğitim hizmetinin sunulması	1
Özel Eğitim Hizmetleri	Özel eğitim alanında uzman kişilerle çalışılması	4
	Özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	4
	Eğitsel değerlendirme ve yerleştirmenin yapılması	2
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması	3
	Destek eğitim odalarından yararlanılması	1
Toplam		37
* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.		

Her üç kategori birlikte ele alındığında, okul müdürlerinin kendilerini en çok “özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması” (f=11) ve “öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması” (f=8) konularında bilgili gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kavramsal açıdan bilgili olduklarını düşündükleri alanlara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak seviyelerine uygun bir şekilde eğitim almaları ve olabildiğince normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmaları gerektiğine inanıyorum. Ancak okulumuzda normal sınıflarda akranlarıyla öğrenim gören bu çocuklarımızın eğitimleri hakkında öğretmenlerimizin bizlerden daha bilgili olduklarını düşünüyorum. Sonuçta bu öğrencilerle birebir ilgilenenler onlar. Sınıfın düzenini bozan, problemleri davranışları olan bir kaynaştırma öğrencisine nasıl davranılması gerektiğini, neler yapılması gerektiğini onlar daha iyi bilirler.(M1i)

Özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışacak olan öğretmenlerin bu alanda konuya hâkim olmaları gerektiğini, bireye özel tasarlanmış programlarla, geliştirilmiş

yöntem ve tekniklerle özel gereksinimli çocukları eğitim sürecine dâhil etmeleri gerektiğini düşünüyorum. (M3i)

Özel eğitim; fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerdeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim-öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı hâlde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler için özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından ekip anlayışıyla sunulan bir eğitim hizmetidir. Bu eğitimde özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekânlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programların kullanılması gerekmektedir. (M10ö)

Özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ortamlarda, akranları ile birlikte eğitim almalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Bu öğrencilerin eğitim süreçleri elbette zor geçmekte ve bu konuda onlarla birebir çalışan öğretmenlere çok iş düşmekte. Bizler doğrudan özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalara hâkim olamamak ta okul düzeyinde bu öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede onlara yardımcı oluyor, gerekli kolaylıkları sağlıyoruz. (M8ö)

Okulumuzdaki engelli öğrenciler engel türleri ve derecelerine göre RAM kararıyla ya özel eğitim sınıflarında ya da normal sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görüyorlar. Sene başında bu öğrencilerimiz için BEP toplantıları yapılıyor. Bu toplantılarda her bir öğrenci için amaç ve hedefler belirleniyor. Öğretmenlerin bu toplantılarda alınan kararlara uygun şekilde hareket etmeleri gerekiyor. (M6i)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Öyle ki okul müdürlerinin öğrencilerle ilgili bireysel özelliklerin dikkate alınması, öğrencinin uygun öğrenme ortamına yerleştirilmesi, öğrenciye özgü öğretimin planlanması ve tasarlanması ile kaynaştırma eğitimi uygulamaları gibi konularda temel düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan ve bu öğrencilerin bilişsel ve sosyal açıdan gelişim göstermelerinde doğrudan etkili olan sınıf içi öğretim stratejileri ve davranış yönetim teknikleri gibi konularda ise sorumluluğu öğretmenlere bıraktıkları söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle de görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesine Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Özel Eğitim Hizmetleri	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması	9
	Özel eğitim sınıflarının açılması ve devamlılığına ilişkin işlemler	5
	Kaynaştırma eğitimi uygulamaları	4
	Öğrenci için uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması	2
	Destek eğitim odası hizmetinin verilmesi	1
	Sınıf içi öğretim yöntem ve teknikleri	1
Bireysel Özellikler	Öğrencilerin özel gereksinim türleri ve özellikleri	3
	Bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak öğrencinin uygun öğrenme ortamına yerleştirilmesi	1
Toplam		26
* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.		

Tablo 12’de okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin veli görüşlerinin “özel eğitim hizmetleri” ve “bireysel özellikler” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. “Özel eğitim hizmetleri” kategorisinde velilerin en fazla görüş bildirdikleri alt kategoriler sırasıyla “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması” (f=9), “özel eğitim sınıflarının açılması ve devamlılığına ilişkin işlemler” (f=5) ile “kaynaştırma eğitimi uygulamaları” (f=4) şeklinde sıralanmaktadır. “Bireysel özellikler” kategorisinde ise veliler en fazla “öğrencilerin özel gereksinim türleri ve özellikleri” (f=3) alt kategorisinde görüş belirtmektedirler.

İki kategori birlikte ele alındığında, velilerin okul müdürlerini en çok “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması” (f=9) ve “özel eğitim sınıflarının açılması ve devamlılığına ilişkin işlemler” (f=5) konularında bilgili gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili okul müdürlerinin kavramsal açıdan bilgi düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Okul müdürünün kaynaştırma eğitimi hakkında çok genel düzeyde bir bilgisi olduğunu düşünüyorum. Örneğin bu öğrenciler için hazırlanan BEP hakkında bilgiye sahip ama bunun amacına uygun şekilde uygulatılması konusunda yetersiz kalıyor bence. Rehberlik servisinin takibinde sınıf öğretmenleri tarafından BEP hazırlanıyor ama maalesef öğrencilerin farklı özellikleri, ihtiyaçları dikkate alınmıyor BEP’lerde. Formalite olduğunu düşünüyorum. (V2ks)

Kaynaştırma eğitimi hakkında da sadece sınıfa çocuğun dâhil edilmesini biliyor ama onun eğitim süreçleri ile ilgili detaylı bilgisi olduğunu düşünmüyorum. (V3ks)

Özel eğitim sınıflarıyla ilgili sadece prosedüre uygun şekilde bir sınıf açıp içerisine birkaç oyuncak, materyal koyup iki tane de öğretmenle bu işin hallolabileceğini düşündüğünü düşünüyorum. Bu sınıfların içerisinde neler olup bittiğiyle ilgili bir bilgisi olmadığı kanaatindeyim. (V5öes)

Müdürler sınıflara çok gerekmedikçe girmiyor. Özel eğitim sınıfları kapalı kutu gibi. Kimse içeride ne olduğunu bilmiyor. Biz kendi gayretlerimizle birşeyler yapmaya çalışıyoruz. Öğretmenle sürekli iletişim halindeyiz. Ama müdürlerin sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemleri olsun, davranış yönetimi teknikleri olsun detaylı bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum. Hatta öğrencilerin engelinden kaynaklı özellikleri, davranış problemleri hakkında bile bazen ön yargılı davranabiliyorlar. (V6öes)

Okul müdürümüz rehberlik ve araştırma merkezinden buraya geldiği için okulla ilgili ve özel eğitimle ilgili konulara hâkim. BEP konusunda çok hassas. Öğretmenlerin BEP’te alınan kararlara uygun davranması konusunda bizi destekliyor. Bu konuda bir sorunumuz olduğunda kendisiyle rahat bir şekilde konuşabiliyoruz. Otizmlili çocukların özelliklerini, ihtiyaçlarını ve eğitimlerinin nasıl olması gerektiğini biliyor. (V11öeo)

Okul müdürümüzün alanı maalesef özel eğitim değil. Kendisi daha önceden genel liselerde görev yapmış. Burası sadece engelli çocukların bulunduğu bir okul olduğu için onlara özgü bilinmesi gereken çok şey var aslında. Ama bizim müdürümüz sadece BEP hakkında ve okulun genel işleyişi hakkında bir bilgiye sahip bence. Bu çocukların eğitsel ihtiyaçları olsun ya da bir takım sosyal, duygusal ihtiyaçları olsun bunları karşılamaya yönelik herşey öğretmenlerden ve biz velilerden bekleniyor. (V12öeo)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak veli görüşlerine göre de, genel olarak okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Özellikle özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında öğrenim gören veliler, okul müdürlerinin sadece BEP’in hazırlanması ve uygulanması ile öğrencinin RAM’den verilen karar doğrultusunda kaynaştırma sınıfına veya özel eğitim sınıfa yerleştirmesi gibi temel konularda bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Bunun dışında velilere göre müdürler bu öğrencilere sınıf içerisinde ve okul düzeyinde sunulan veya sunulması gereken eğitim hizmetleri konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Diğer taraftan çocuğu özel eğitim okuluna devam eden velilerin ise özel eğitim hizmetleri konusunda kavramsal açısından okul müdürlerini görece daha bilgili gördükleri söylenebilir. Bu durum özel eğitim okullarının kuruluş amaçları gereği diğer okullardan yapı ve işleyiş bakımından farklılıklar göstermesiyle açıklanabilir. Zira bu okullar sadece özel gereksinimli öğrencilere hizmet vermek amacıyla açılmış okullardır. Dolayısıyla bu okullarda görev

yapan müdürlerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında diğerk okullarda görev yapan müdürlere kıyasla daha bilgili ve donanımlı olmalarının gerektiğisi ylenebilir.

Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri, araştırmanın nicel ve nitel aşamasından elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak birlikte değerlendirildiğinde gerek öğretmenler gerekse okul müdürleri ve velilerin bu konudaki görüşlerinin büyük oranda birbiriyle örtüştüğü gözlemlenmektedir. Her üç katılımcı grubunun da özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Buna göre okul müdürleri BEP, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim sınıfları, öğrencinin tanı ve derecesine göre uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi gibi konularda temel düzeyde bilgi sahibiyken; bu öğrencilerin bireysel farklılıkları, akademik açıdan ilerleme ve sosyalleşebilmelerine yönelik bireysel ihtiyaçlarını karşılamak adına sınıf içerisinde uygulanabilecek farklı yöntem ve stratejiler ile davranış yönetim teknikleri gibi konularda yeterli bilgiye sahip değildirler.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin ğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin ğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifade "Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin devam-devamsızlık, sınıf tekrarları gibi durumlarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir" ($\bar{X}=3.93$) maddesidir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri diğerk ifadeler "Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir" ($\bar{X}=3.86$) ve "Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir" ($\bar{X}=3.86$) şeklinde-dir. Diğerk taraftan öğretmenlerin görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise "Okul

müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin disiplin konularını ilgilendiren mevzuat hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{X}=3.78$) maddesi olmuştur.

Tablo 13

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevzuatta yer alan temel kavramlar (özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, BEP vb.) hakkında bilgi sahibidir.	3.83	1.64
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	3.86	0.89
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	3.86	0.92
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	3.82	0.93
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin disiplin konularını ilgilendiren mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	3.78	0.93
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin devam-devamsızlık, sınıf tekrarları gibi durumlarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	3.93	1.26
Boyut Ortalaması		3.85	0.88

Bu bulgulara göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin mevzuat bilgisini gösteren maddelere genelde yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin, okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitim haklarını koruyan yasal düzenlemelere hâkim olduklarını düşündükleri söylenebilir. Ancak eğitim sisteminin birçok alanında olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda da maalesef mevzuatın uygulanmasıyla ilgili problemler yaşanmaktadır. Okul müdürlerinin aslında sadece özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı hakkında değil; okuldaki tüm eğitsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesinde eğitim mevzuatına hâkim olmaları gerekmektedir. Okul müdürleri bununla birlikte hem kendilerinin hem de okuldaki diğer yöneticiler, öğretmenler ve çalışanların mevzuata uygun davranmalarında sorumluluk almalıdırlar. Bu kapsamda ele alındığında, özel eğitim/kaynaştırma eğitimiyle ilgili mevzuatın da özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunan okul müdürleri tarafından bilinmesinin ve uygulanmasının son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eēitimiyle ilgili mevzuata hâkim olmasının ve uygulamasının önemine işaret eden çalışmalardan biri DiPaola ve Tschannen-Moran (2003) tarafından yapılmıştır. Yazarlar 4237 okul müdürü ve müdür yardımcısıyla yürüttükleri çalışmalarında okul müdürlerinin özel eēitimle ilgili sorumluluklarını ve bu sorumlulukların yerine getirilmesinde mevzuata hâkim olup olmadıklarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılanların büyük oēunluēu (%90) zel eēitim mevzuat bilgisini ve uygulamasını önemli bir sorun olarak belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar özel eēitim mevzuatıyla ilgili çalışanların geliştirilmesi ihtiyaçına yönelik ölçek maddelerine yüksek katılım göstermişlerdir.

Davidson ve Algozzine (2002) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin özel eēitim mevzuatı alanındaki bilgi düzeyleri ve bu alana yönelik algıları araştırılmıştır. 264 müdür ve müdür yardımcısıyla yürütülen araştırmada katılımcıların % 52.5'i özel eēitim mevzuatı alanında orta veya yüksek düzeyde bilgiye sahibi olduklarını ve %47.5'i temel düzeyde bilgili olduklarını belirtmişlerdir. Özel eēitim mevzuatı kapsamındaki politikaları ve yasal süreçleri anlama ve uygulama konusunda da katılımcıların bu konudaki bilgi düzeyleriyle benzer oranlar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerine özel eēitim mevzuatı alanındaki eēitim ihtiyaçları sorulduēunda katılımcıların % 47,5'i bu konuda ortalama düzeyde eēitime ihtiyaç duyduklarını ve % 34,2'si ise ortalamanın üzerinde eēitim ihtiyaçları olduēunu ortaya koymuştur. Araştırmada zel eēitim mevzuatı ile ilgili yöneticilerin yetiştirilme süreçleri deēerlendirildiēinde ise katılımcıların büyük bir oēunluēu (%46,7) bu konuda standartların altında veya çok altında hazırlandıklarını ifade etmişlerdir.

Short (2004) tarafından 20 okul müdürünün katılımıyla yapılan nitel çalışmada, okul müdürlerinin özel eēitim mevzuatıyla ilgili bilgi düzeyleri, bu bilginin elde edilmesi ve uygulanması süreçleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul müdürleri yetiştirilme süreçlerinde özel eēitim mevzuatı hakkında çok az eēitim aldıklarını, dolayısıyla görevlerine başladıklarında bu konuda çok az bilgiye sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Okul müdürleri özel eēitim mevzuatına yönelik bilgiyi özel eēitim lisans programlarından ders alarak, görev başında özel eēitimle ilgili süreçlere katılarak, özel eēitim alanında uzmanlarla ve okullardaki psikologlarla iřbirliēi yaparak elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca özel eēitim mevzuatı hakkında yeterli bilgi birikimine sahip okul müdürlerinin uygulama süreçlerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin özel eēitim mevzuatı hakkındaki bilgilerini usule dayalı işlemeler ve eēitim hizmetleri kapsamında iki kategoriye ayırarak inceleyen Hirth and Valesky (1989), okul müdürlerinin her iki alt boyutta yeterince bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar iki boyut arasında bir kıyaslama yaptıklarında ise okul müdürlerinin usule dayalı işlemler konusunda eēitim hizmetlerinden görece daha fazla bilgili oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Harlin-Fischer (1998) ise çalışmasında özel eēitim mevzuatıyla ilgili okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye en çok ihtiyaç duydukları  alana dikkat çekmektedir. Bu alanlar özel eēitim ile ilgili olarak velilerin, ērencilerin ve ēretmenlerin hak ve sorumlulukları; özel gereksinimli ērencilerin deēerlendirilmesi ve uygun eēitim ortamına yerleştirilmesine yönelik yasal süreçler ve özel gereksinimli ērencilerin davranışlarının yönetimi ile ilgili yasal düzenlemeler şeklinde sıralanmaktadır. Burton'ın (2008) alışmasında da müdürlere özel gereksinimli ērencilerin eēitimleriyle ilgili süreçleri uygularken öncelikle ērencilerin, velilerin, ēretmenlerin ve yöneticilerin haklarının korunmasını saēlayacak konularda bilgi sahibi olmayı istemektedirler. Bununla birlikte aynı çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli ērencilerin disiplin ve davranış yönetimi süreçlerini ele alan mevzuat hakkında da bilgi ihtiyaçlarının olduēu ortaya çıkmaktadır.

Benzer şekilde alan yazında özel eēitim mevzuatıyla ilgili okul müdürlerinin kendilerini yetersiz bulduklarını ve dolayısıyla bu alanda eēitim almaya ve deneyim kazanmaya ihtiyaç duyduklarını vurgulayan başka alışmalar (Weinstein, 1989; Hyatt, 1987; DeClue, 1992) da bulunmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin genellikle özel eēitim mevzuatıyla ilgili kendilerini yetersiz grdklere söylenebilir. Bu durumun okul müdürlerinin hizmet öncesinde özel gereksinimli ērencilerin eēitimine yönelik herhangi bir eēitim almamalarından veya almış olsalar bile uygulamaya dönük süreçlerde etkili olmayan sınırlı bir eēitimden geçmelerinden kaynaklandıēını söylemek mümkündür. Bu konuda özel gereksinimli ērencilerle ilgili okul müdürlerinin mevzuta her açıdan hâkim olmaları gerektiēini vurgulayan Goor ve diēerlerine (1997) göre sınırlı mevzuat bilgisine sahip müdürlere özel gereksinimi olan ērencilerin disiplini ve problemli davranışlarıyla ilgili küçük sorunlarla baş etmede zorlanmaz iken; uzun vadede devam eden sorunların çözümünde maalesef başarısız olmaktadırlar. Nashatker'a (2010) göre özel gereksinimli ērencilerin disipliniyle ilgili karşılaşılan durumların çözüme ulaştırılması okul mdrllerinde daha fazla stres ve kafa karıřıklıēına yol açabilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin öncelikle özel eēitim veya kaynaştırma uygulamalarını düzenleyen mevzuat

hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları ve sonrasında özel gereksinimli çocukların eğitim haklarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak adına mevzuata uygun hareket etmeleri gerektiği söylenebilir.

Yapılan araştırmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimiyle ilgili mevzuat bilgilerine yönelik okul müdürleri ve özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin de görüşlerine başvurulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimini Düzenleyen Mevzuat Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Mevzuatı Bilme	Mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma	7
	Mevzuattaki değişiklikleri takip etme	5
Mevzuatı Uygulama	Mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma	6
	Mevzuatı uygulamada isteksiz davranma	1
Toplam		19

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 14’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri “mevzuatı bilme” ve “mevzuatı uygulama” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan “mevzuatı bilme” kategorisinde müdürlerin en fazla görüş bildirdikleri alt kategoriler “mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma” (f=7) ve “mevzuattaki değişiklikleri takip etme” (f=5) şeklinde sıralanmaktadır. “Mevzuatı uygulama” kategorisinde ise müdürler en fazla “mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma” (f=6) kategorisinde görüş belirtmektedirler.

Her iki kategori birlikte ele alındığında, okul müdürlerinin özel eğitim mevzuatıyla ilgili kendilerini en çok “mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma” (f=7) ve “mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma” (f=6) konularında bilgili gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların özel eğitim mevzuatı hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Özel eğitimle ilgili çıkan son yönetmelik ve genelgeleri takip ediyor ve öğretmenlerimizi de bu konuda bilgilendiriyorum. Ancak mevzuatta yoruma açık kısımlar bulunuyor. Bunun için müdürlerden sadece mevzuatı kendilerinin okuyup anlaması beklenmemeli bunun yanında mevzuatın önemli ve mutlaka bilinmesi gereken kısımları alanında uzman kişilerce müdürlere hizmet iç eğitim, seminer vb. yollarla verilmeli. (M10ö)

Biz özel eğitim okulu olduğumuz için doğrudan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre eğitim-öğretim sürecini devam ettiriyoruz. Yönetmelikte çocuğun sınıfta kalma, devam devamsızlık gibi özlük haklarıyla birlikte çocuğun eğitsel değerlendirilmesi ve uygulanacak eğitim programı gibi farklı düzenlemeler de yer alıyor. (M12ö)

Yönetmelikler çıkartıldıktan sonra; işin mutfak kısmı okullar olup, her okulun şartları ve uygulama alanı aynı olmamakla beraber çözüm de farklı olmaktadır. Bu bağlamda mevzuatta yer alan uygulamalardan öğrenciye fayda sağlayacak olanların mevcut şartlara göre seçilmesinin ve uygulanmasının önemli olduğunu düşünüyorum. (M6i)

Destek eğitim odaları ve özel eğitim sınıflarının açılması gibi doğrudan mevzuatta yer alan konuların uygulamaya geçmesinde sıkıntılar yaşanabiliyor. Ben kendi adıma bu konularda gerekli kolaylıkları sağlıyor ve bu çocukların eğitimini desteklemeye çalışıyorum. (M3i)

Sınıflarımızın kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerimiz kaynaştırma öğrencileriyle birebir ilgilenme fırsatı bulamıyorlar ve sınıf düzeyinde maalesef bu öğrenciler arada kaynayabiliyor. Biz mevzuat gereği her sınıfa bir kaynaştırma öğrencisi veriyoruz ama bu öğrencilerin eğitimini bu şekilde destekleyebiliyor muyuz bilmiyorum. (M2i)

Yönetmelikler bazında gerekli yasal tedbirler alınmış olmasına rağmen uygulamada büyük eksikliklerin olması hem özel eğitimin hem de kaynaştırma eğitiminin istenilen şekilde yararlarının ortaya çıkmasını engellemekte. Mevzuata hâkim olup bunu eğitim ortamına aktarmada problem yaşayan maalesef çok sayıda idarecimiz var. (M8ö)

Yukarıdaki yanıtlara göre katılımcıların özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatına hâkim olmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin bu konuda yeterli düzeyde bilgili oldukları ve hatta mevzuatta yapılan değişiklik ve düzenlemeleri de takip ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların ilgili mevzuatı uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde ise müdürlerin okulun mevcut fiziki şartlarından ve/veya eksikliklerinden (kalabalık sınıf mevcutları, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yeterli donanıma sahip olmamaları vb.) dolayı bazı problemler yaşadıkları ve dolayısıyla özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında yetersiz kaldıklarını söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimini düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeyleri özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle de görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin veli görüşleri “mevzuatı bilme” ve “mevzuatı uygulama” kategorilerinde toplanmaktadır.

Tablo 15

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimini Düzenleyen Mevzuat Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Mevzuatı Bilme	Mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma	5
	Mevzuattaki değişiklikleri takip etme	3
Mevzuatı Uygulama	Mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma	4
	Mevzuatı uygulamada isteksiz davranma	4
Toplam		16

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Bunlardan “mevzuatı bilme” kategorisinde velilerin en fazla görüş bildirdikleri alt kategoriler “mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma” (f=5) ve “mevzuattaki değişiklikleri takip etme” (f=3) şeklinde sıralanmaktadır. “Mevzuatı uygulama” kategorisinde ise veliler en fazla “mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma” (f=4) ve “mevzuatı uygulamada isteksiz davranma” (f=4) alt kategorilerinde görüş belirtmektedirler. Müdürlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Müdürümüz mevcut mevzuat hakkında aslında her şeyi biliyor ve takip ediyor. Yani yasal prosedürlere hâkim. (V7öes)

Mevzuat hakkında yapılan yenilikleri yakından takip ediyor ve öğretmenleri de bu konuda bilgilendiriyor. Mesela mevzuatta bir değişiklik olduğu zaman anında öğretmenler odasındaki bilgisayara atılıyor ve öğretmenler bilgilendiriliyor. (V9öeo)

Mevzuata hâkim aslında ancak uygulama noktasında çok da istekli değil. Benim çocuğum otizmlili ve kaynaştırma kararı var. Okula ilk geldiğimizde müdür kararı uygulamak istemedi ve bu çocuk normal sınıfta olmaz, diğer çocukları da düşünmemiz lazım ya da olsa bile kaynaştırma eğitiminden bir fayda elde edemez demişti. Hatta bizim için özel eğitim sınıflarının daha faydalı olacağını söyleyerek yönlendirme bile yapmıştı. (V2ks)

Önemli olan mevzuat bilmek değil sahada (okulda) kaynaştırma eğitim programının çocuğun en fazla yarar sağlayabileceği şekilde düzenlenebilmesi ve de uygulanabilmesi için elinden geleni yapmak. (V3ks)

Sadece yapmış olmak için mevzuatta birtakım şeyler göstermelik olarak yapıp üstü kapatılıyor gibi geliyor bana. (V5öes)

Kızımın özel eğitim sınıfında yarı zamanlı kaynaştırma olduğuna dair RAM’den yerleştirme kararı var. Bu karara göre özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde de geçiyor bu kızımın bazı dersleri normal sınıflardaki akranlarıyla birlikte alması gerekiyor. Ancak uygulamada maalesef karşılığını bulmuyor bu. Okul müdürümüz bu konuya gereken hassasiyeti göstermiyor hatta böyle bir uygulama yokmuş gibi davranıyor. (V8öes)

Bizim tam zamanlı kaynaştırma kararımız olmasına rağmen okulda sadece iki saat durabiliyoruz. Sınıf öğretmenimiz sınıfın kalabalık olmasını bahane ederek oğlumla birebir ilgilenme fırsatının olmadığını veya ilgilense bile bunun çok kısıtlı bir süre için olduğunu söyledi. Bu durumu müdüre ilettiğimde bana bu konuda öğretmenimizin kararının önemli olduğunu ve kendisinin yapabileceği bir şeyinin olmadığını söyledi. (V4ks)

Yukarıdaki yanıtlara göre velilerin genel olarak okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Velilerin ilgili mevzuatın müdürler tarafından uygulanmasına yönelik görüşleri incelendiğinde ise bu konuda bazı problemlerle karşılaştıklarını söylemek mümkündür. Buna göre veliler müdürlerin özel eğitim mevzuatında yer alan hükümleri bildiklerini; ancak uygulama noktasında isteksiz davrandıklarını ve hatta bazen bu çocukların yasal olarak güvence altına alınmış eğitim haklarını kullanmalarında yanlış yönlendirmeler yaptıklarını veya inisiyatif almadan sorumluluğu doğrudan öğretmene bırakarak kendilerini tamamen konunun dışında tutmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler.

Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatına yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri araştırmanın nicel ve nitel aşamasından elde edilen bulgular dikkate alınarak değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de okul müdürleri ve velilerin görüşlerinin mevzuatı bilme konusunda büyük oranda birbiriyle örtüştüğü gözlemlenmektedir. Her üç katılımcı grubu da özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin mevzuata hâkim olduklarını belirtmektedirler. İlgili mevzuatı uygulama konusunda ise katılımcı görüşlerinde farklılıkların ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle okul müdürleri ve veliler mevzuatın uygulanmasında yaşanan sorunlarda kaynak olarak farklı noktalara işaret etmektedirler. Müdürler mevzuatın uygulanması hususunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ederlerken bu durumu okulun fiziki şartlarındaki eksikliklere bağlamaktadırlar. Diğer taraftan benzer şekilde okul müdürlerini mevzuatı uygulama konusunda yetersiz gören veliler ise bu durumun müdürlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlarından, sorumluluk almak istememelerinden kaynaklandığını görüşlerinde ifade etmektedirler.

Okul müdürlerinin hem yönetsel hem de eğitsel süreçlerin yürütülmesinde mevzuatı bilme ve ona uygun davranma yükümlülüklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Farklı bir ifadeyle okul müdürlerinin sadece özel gereksinimli öğrenciler değil, okullarında bulunan tüm öğrencilerin eğitim haklarını koruyan mevzuatı bilme ve ona uygun hareket etme sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla her ne kadar

mevcut şartlar özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bazı aksaklıklara neden oluyorsa da okul müdürleri bir yönetici olarak bu şartları iyileştirme adına gerekli adımları atabilmeli ve çaba gösterebilmelidirler. Farklı bir ifadeyle, okul müdürleri mevzuata uygun hareket etmek adına bu öğrencilerin eğitim hizmetinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için gerektiğinde inisiyatif alarak mevcut şartları düzeltme ve/veya düzenleme yoluna gidebilmelidirler.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki beceriler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Okul müdürümüz özel eğitim programlarının/kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verir.	3.93	0.93
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için okulun fiziki yapısıyla ilgili gerekli düzenlemeleri yapar.	3.90	1.03
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul içinde destek eğitim (destek eğitim odası gibi) almaları konusunda yönlendirir.	3.94	1.09
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul dışından yardım alabilecekleri yerler (RAM, rehabilitasyon merkezi vb.) konusunda yönlendirir.	3.95	1.00
	Okul müdürümüz tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluk almasını sağlar.	3.95	0.99
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin temin edilmesi için gerekli adımları atar.	3.82	1.00
	Boyut Ortalaması	3.92	0.84

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında ziyaret eder.	3.14	1.17
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenler için toplantılar düzenler.	3.22	1.16
	Okul müdürümüz çalışanları (öğretmenler, yardımcı personel, hizmetli vb.) özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilendirir.	3.20	1.15
	Okul müdürümüz BEP toplantılarına katılır.	2.71	1.30
	Okul müdürümüz BEP’te alınan kararların ilgili tüm öğretmenler tarafından uygulanması için çaba gösterir.	3.50	1.13
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli donanımına sahip olmayan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda yönlendirir.	3.21	1.22
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlere (satranç, sportif faaliyetler vb.) katılma konusunda yönlendirir.	3.38	1.20
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velileriyle yaşanan sorunlar hakkında iletişim kurar.	3.61	1.10
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki destek eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirir.	3.47	1.13
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayacak okul dışı hizmetler hakkında bilgilendirir.	3.30	1.12
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirir.	3.31	1.15
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirir.	3.42	1.17
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini özel eğitimle ilgili temel konularda (evde çocuk eğitimi, davranış yönetimi vb.) eğitim almaları için yönlendirir.	3.31	1.20
	Boyut Ortalaması	3.29	0.96
	Genel Ortalama	3.49	0.88

Tablo 16’da görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($\bar{X}=3.92$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme

($\bar{X} = 3.29$) boyutları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenler özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda okul müdürlerini yönetsel beceriler konusunda görece daha yeterli görmektedirler. Bu durum okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verdikleri ancak uygulamada bu öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak faaliyetleri işe koşmada görece yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 16’da görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda, öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifadeler “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul dışından yardım alabilecekleri yerler (RAM, rehabilitasyon merkezi vb.) konusunda yönlendirir” ($\bar{X} = 3.95$), “Okul müdürümüz tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluk almasını sağlar” ($\bar{X} = 3.95$), “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul içinde destek eğitim (destek eğitim odası gibi) almaları konusunda yönlendirir” ($\bar{X} = 3.94$) ve “Okul müdürümüz özel eğitim programlarının/kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verir” ($\bar{X} = 3.93$) maddeleridir. Öte yandan öğretmenlerin görece en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade ise “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin temin edilmesi için gerekli adımları atar” ($\bar{X} = 3.82$) maddesidir.

Bu bulgular öğretmenlerin özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi programını desteklemeye yönelik yönetsel beceriler konusunda okul müdürlerini genel anlamda yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu boyutta bulunan maddelere göre öğretmenler özel eğitim veya kaynaştırma eğitiminde okul müdürlerinin hem kendilerini hem de özel gereksinimi olan öğrencileri ihtiyaç duydukları materyal ve diğer eğitim hizmetlerini sağlayarak desteklediklerini belirtmektedirler. Neumann-Cieslak (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bulguların ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencileri, özel eğitim programını ve özel eğitim öğretmenlerini desteklemesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin her üç alanda da yeterli olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Özel gereksinimli çocukların eğitim hakkından faydalanmalarında okul müdürlerinin bir yönetici olarak kilit rol üstlendiklerini söylemek mümkündür. Zira bu çocuklar için en iyi eğitim hizmetinin sunulmasında okul müdürlerinin destekleyici bir tutuma sahip olmaları ve bunu tüm yönetsel faaliyetlerinde gerek özel gereksinimli

öğrencilere ve ailelerine gerekse öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına hissettirebilmeleri çok önemlidir. Bu kapsamda özellikle bu çocukların eğitiminden doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından desteklenmesinin özel eğitim programının veya kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında öğretmenlerin başarılı olmaları için motive edilmelerinde okul müdürleri etkili bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin bu süreçte öğretmenler arasında takım çalışması ve işbirliğini teşvik eden destekleyici bir ortam oluşturmaları çok önemlidir. Destek kavramı çeşitli davranışları içeren çok boyutlu bir kavram olduğundan tanımlanması da zordur (Richardson ve Lane, 1993; House, 1983). House'a (1983) göre destek kavramı duygusal destek, değerlendirme desteği, araçsal destek ve bilgilendirici destek olmak üzere dört davranış boyutunu içermektedir. Buna göre duygusal destek okul müdürlerinin öğretmenlere saygı duyduklarını ve güvendiklerini gösterdikleri davranışlarıyla ilgilidir. Değerlendirme desteği boyutunda müdürler öğretmenleri sürekli değerlendirmekte ve onlara yapıcı geribildirim vermektedirler. Araçsal destek boyutunda müdürler öğretmenlere kaynak ve materyallerin sağlanması gibi işle ilgili konularda doğrudan yardımcı olmaktadır. Bilgilendirici destek boyutunda ise müdürler sınıf içi uygulamaları geliştirmek için öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmakta ve onlara faydalı olabilecek bilgileri aktarmaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenlerinin ihtiyaçlarını gözetken ve onları motive etmek isteyen okul müdürleri için desteklemeye yönelik bu boyutların hepsinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde de son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de kaynaştırma uygulamalarında aktif rol üstlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin desteğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cross ve Billingsley, 1994; Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001; Littrell, Billingsley ve Cross, 1994; Westling ve Whitten, 1996). Öyle ki okul müdürleri öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin çalışmalarının değerli ve anlamlı olduğunun bilincinde olmalıdırlar. Öğretmenlerin çalışmalarını önemseyen ve onlara yapıcı geri bildirimde bulunan okul müdürleri öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlarlar. Böylece değerli olduklarını hisseden ve özel gereksinimli öğrenciler üzerinde fark yarattıklarını düşünen öğretmenler okula ve bu öğrencilere katkıda bulunmak için daha fazla çaba sarf ederler (Mowday, Porter ve Steers, 2013).

Rosenholtz'a (1989) göre eğer okul müdürleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yapılan uygulama ve faaliyetler konusunda öğretmenleri destekler, karar alma süreçlerine dahil eder ve onlarla işbirliği içerisinde çalışırlarsa, öğretmenlerin de motivasyonları artacak ve mesleklerine olan bağlılıkları yükselecektir. Bu konuda Louis ve Wahlstrom (2011) okul müdürlerinin başarılı bir okul kültürü oluşturmada sahip olmaları gereken üç temel özellikten bahsetmektedir. Bu özelliklerden ilkinde göre okul müdürleri öğretmenlerin eğitim ve öğretimde aktif olmaları konusunda yüksek beklentilere sahip olmalıdırlar. Okul müdürlerinin sahip olması gereken ikinci özellik okulda tüm paydaşlarla birlikte bir işbirliği topluluğu oluşturabilmesidir. Başarılı bir okul kültürü oluşturmada müdürlerin sahip olması gereken son özellik ise öğretmenler ve diğer çalışanlar için güvenilir bir yönetici olmasıdır. Zira öğretmenler okul müdürlerine güvendiklerinde daha başarılı olma eğilimi göstermektedirler. Okul müdürlerinin özel eğitim programının yürütülmesinde rol ve sorumluluklarını inceleyen Cruzeiro ve Morgan'ın (2006) çalışmasında da okul müdürlerinin kendilerini değerlendirirken okulun tüm paydaşlarıyla karşılıklı güven ve saygı ortamı oluşturma, öğretmen katılımını ve mesleki gelişimi teşvik etme, olumlu öğrenci davranışlarını teşvik etme ve okuldaki çalışanların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik çabalarının farkında olma ve onları bu konuda destekleme konularında yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Okul müdürleriyle görüşmeler yaparak yürüttüğü çalışmasında benzer bulgular ortaya koyan Bays ve Crockett (2007) da müdürlerin liderlik rollerini güçlendiren üç kategoriden bahsetmektedir. Bunlardan ilk kategoriye göre okul müdürleri özel eğitim alanında öğrenme ve öğretmeyi hedefleyen bir vizyona sahip olmalıdırlar. İkinci kategoriye göre okul müdürleri okulda tüm öğrenciler ve öğretmenler arasında bir öğrenme ve işbirliği ortamı yaratabilmelidirler. Son kategoride ise okul müdürleri özel eğitim programını izlemeli ve bu alanda mesleki yeterlilikleri sağlamak adına öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için gerekli şartları sağlamalıdırlar. Garrison-Wade ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmalarında müdürlerin liderlik rollerine ilişkin bu bulgularla örtüşen bulgular ortaya koymaktadır. Yazarlara göre müdürler okulda olumlu bir işbirliği ortamı yaratma, öğretmenler ve diğer çalışanların mesleki gelişimleri için fırsatlar yaratma, özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışsal sorunların yönetimini anlama ve bu öğrenciler için farklılaştırılmış öğrenme ortamları sağlama becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Yazarların 99 okul müdürüyle yaptıkları çalışmalarından elde edilen bulgulara göre katılımcıların %28'i özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili

öğretmenlerine ve çalışanlarına yapıcı geri bildirim sağlama ve mentorluk becerileri sunma konularında yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yine katılımcıların %28'i özel eğitimde kullanılan materyal ve kaynakları sağlama ve buna yönelik çözümler üretme becerilerine sahip olmadıklarını dile getirmiştir.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul müdürleri tarafından desteklenmenin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı gibi onların refah bir hayat sürdürmelerine de fayda sağladığını söylemek mümkündür. Aksi takdirde bu süreçte okul müdürlerinden yeterli desteği göremeyen öğretmenler yıpranabilmekte ve bu durum özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öyle ki birçok çalışmada (Billingsley, Bodkins ve Hendricks, 1993; Billingsley, 1993) özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinde yıpranmalarına yönelik en sık belirtilen nedenler arasında okul müdürlerinden yeterli desteği görmemeleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri tarafından desteklenmemeyi öğretmenlik mesleğini bırakma eğilimiyle ilişkilendiren çalışmalar (Billingsley ve Cross, 1992; Miller, Brownell ve Smith, 1999; Westling ve Whitten, 1996) da bulunmaktadır.

Alan yazındaki araştırmalar (Cooley ve Yovanoff, 1996; Cross ve Billingsley, 1994; Conley ve Woosley, 2000) ayrıca okul müdürlerinin desteği ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu da göstermektedir. Örneğin Billingsley ve Cross'un (1992) çalışmasında yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın müdürlerin desteği ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. 558 özel eğitim öğretmeni ve 589 sınıf öğretmenin katılım gösterdiği çalışmada yazarlar öğretmenlik mesleğini devam ettirme ile ilişkili okula bağlılık ve iş tatmininin müdürler tarafından desteklenen öğretmenlerde desteklenmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Cross ve Billingsley'in (1994) stres ve rol çatışması gibi işle ilgili faktörleri de inceledikleri ve 542 özel eğitim öğretmeni ile yürüttükleri benzer çalışmalarında ise yine okul müdürlerinin desteğinin iş tatmini ve okula bağlılık üzerine doğrudan bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme boyutunda Tablo 16'da görüldüğü üzere öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifadelerin başında “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velileriyle yaşanan sorunlar hakkında iletişim kurar” ($\bar{X}=3.61$) maddesi gelmektedir. Bunu “Okul müdürümüz BEP’te alınan kararların ilgili tüm öğretmenler tarafından uygulanması için çaba gösterir” ($\bar{X}=3.50$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki destek

eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirir” ($\bar{X}=3.47$) maddeleri izlemektedir. Diğer taraftan öğretmenler en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade olarak “Okul müdürümüz BEP toplantılarına katılır” ($\bar{X}=2.71$) maddesini belirtmişlerdir.

Bu bulgular öğretmenlerin özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi programını örgütlemeye yönelik yönetsel beceriler konusunda okul müdürlerini genel olarak yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu boyutta yer alan maddeler incelendiğinde öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ve bu süreçte yaşanan sorunlarla ilgili okul müdürlerinin kendileriyle, okuldaki diğer çalışanlarla ve velilerle iletişim halinde olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri yaparak ve toplantılar düzenleyerek kendilerini yakından gözlemlediklerini ve ihtiyaç duyulan konularda eğitim almaları için yönlendirildiklerini de ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişim göstermelerinde etkili olabilecek faaliyet ve hizmetleri işe koşma konusunda okul müdürlerinin kendilerine ve velilere karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını düşündükleri de görülmektedir.

Alan yazında özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi programını örgütlemeyle ilgili okul müdürlerinin sahip olması gereken yönetsel becerilere yönelik benzer bulgular ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Avery (2003) tarafından 126 katılımcıyla yapılan bir çalışmada özel eğitim programlarının yürütülmesinde okul müdürlerinin özel eğitim öğretmenleri tarafından algılanan liderlik özellikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin çoğu (%94) okul müdürlerinin kendileriyle etkili iletişim kurmaları gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

McHatton, Boyer, Shaunessy ve Terry (2010) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin özel eğitim alanı, mevzuat, hesapverebilirlik ve özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmenlerin değerlendirilmesi konularında yeterli olmaları gerektiğine işaret etmektedirler. Yazarlar ayrıca okul müdürlerinin bir yönetici olarak velilerle ve toplumun diğer kuruluşlarıyla iletişim halinde olmaları gerektiğini de belirtmektedir. Dworkin, Haney, Dworkin ve Telschow (1990) ise çalışmalarında okul müdürlerinin öğretmenlerine bir meslektaş olarak değer verdiklerinde ve onlarla iletişim kurarak bunu hissettirdiklerinde, öğretmenlerin hem zihinsel hem de fiziksel olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini ve dolayısıyla işlerinde daha verimli olduklarını vurgulamaktadırlar.

Avery'nin (2003) çalışmasında katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetinden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için okul müdürlerinin olumlu ve sevecen bir tutuma sahip olmaları gerektiği konusunda da görüş birliğine varmışlardır. Bu konuda Burrello, Schrup ve Barnett (1992) okul müdürünün özel eğitime yönelik tutumunun ve dolayısıyla özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik ilgisinin özel eğitim programlarının başarısını etkilediğini düşünmektedirler. Smith ve Colon'a (1998) göre okul müdürü özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğunda ve özel eğitimi bir fırsat olarak gördüğünde, bu süreçte daha az sorunla karşılaşmaktadır. Benzer düşüncelere sahip Lashley ve Boscardin (2003) de okul iklimi ve okul kültürünü belirleyen ana bileşenlerden birinin okul müdürleri olduğunu belirtmekte ve bu bağlamda müdürlerin özel eğitime ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerileri okul müdürleri ve özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle yapılan görüşmelerle de belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin görüşleri “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme” kategorilerinde toplanmaktadır. Katılımcılar “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” kategorisinde okulun fiziki yapısının düzenlenmesi, materyal ve kaynak sağlanması, destek eğitim odası hizmetinin sunulması, sınıf ortamının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, okula ulaşım ile ilgili kolaylıkların sağlanması ve okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanılmasına yönelik uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkında faydalanabilmesi için işe koştuklarından bahsetmektedirler. Bunlardan okulun fiziki yapısının düzenlenmesi (f=8), materyal ve kaynak sağlanması (f=3) ile destek eğitim odası hizmetinin sunulmasına (f=5) yönelik uygulamalar katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler arasında yer almaktadır. Diğer taraftan sınıf ortamının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi (f=2), okula ulaşım ile ilgili kolaylıkların sağlanması (f=1) ve okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanılmasına (f=1) yönelik uygulamalar ise katılımcıların en az katılım gösterdikleri ifadeler arasında bulunmaktadır.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Okulun fiziki yapısının düzenlenmesi	8
	Materyal ve kaynak sağlanması	3
	Destek eğitim odası hizmetinin sunulması	5
	Sınıf ortamının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi	2
	Okula ulaşım ile ilgili kolaylıkların sağlanması	1
	Okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanılması	1
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme	Veliler ile iletişim kurulması	4
	Özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin gelişimsel açıdan izlenmesi	1
	BEP toplantılarında alınan kararların uygulanması	2
	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi	2
	Öğrencilerin devamsızlık takibinin yapılması	1
	Öğretmenlerle iletişim kurulması	4
	Velilerin eğitilmesi	2
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi	2
Toplam		38

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

“Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme” kategorisinde ise katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde veliler ile iletişim kurulması, özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin gelişimsel açıdan izlenmesi, BEP toplantılarında alınan kararların uygulanması, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi, öğrencilerin devamsızlık takibinin yapılması, öğretmenlerle iletişim kurulması, velilerin eğitilmesi ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi konuları üzerinde durdukları görülmektedir. Bunlardan veliler ile iletişim kurulması (f=4) ve öğretmenlerle iletişim kurulması (4) konuları katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler arasında yer alırken özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin gelişimsel açıdan izlenmesi (f=1) ve öğrencilerin devamsızlık takibinin yapılması (f=1) konular ise katılımcıların en az katılım gösterdikleri alt kategorileri arasında bulunmaktadır.

Her iki kategori birlikte ele alındığında, okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanında kendilerini en çok “okulun fiziki

yapısının düzenlenmesi” (f=8), “destek eğitim odası hizmetinin sunulması” (f=5), “veliler ile iletişim kurulması” (f=4) ve “öğretmenlerle iletişim kurulması” (f=4) konularında yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Kaynaştırma öğrencilerimizin akademik açıdan eksikliklerini tamamlamaları için destek eğitim odaları açıyorum. Bu öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları sorunları birebir dinliyorum, rehber öğretmenlerimizin de yardımıyla imkânlar doğrultusunda çözmeye çalışıyorum. (M2i)

Bireysel anlamda desteğe ihtiyacı olan çocuklara rehberlik kurulu kararıyla destek eğitimi adı altında hizmet veriyoruz ve dışarıda gittikleri kurumlarla da koordineli çalışıyoruz orda neler yapıyor boyutunu takip ediyoruz... Yürüyemeyen çocuklarımızı asansörümüz olmasına rağmen giriş kata veriyoruz... Burada işitme engelli çocuklarımızın sayısı fazla olduğundan okulumuzun ve sınıflarımızın fiziki yapısında bazı düzenlemeler yaptık. Örneğin işitme engelli çocuklarımız için duvarlarımız yalıtımlıdır, zihinsel engelli çocukların eğitimini daha çok dokunsal ve görsele dayalı materyallerle destekliyoruz, yine işitme engelli çocuklarımız için sınıflarda projeksiyonlar var her şeyi görselleştirip vermeye çalışıyoruz. (M12ö)

Okulumuz sağladığı fiziksel imkânları itibarıyla veliler tarafından tercih edilen bir özel eğitim uygulama okulu. Sportif etkinlikler ve beden eğitimi dersleri için kullanılan büyük bir spor salonumuz ve halı sahamız var. Okulumuzun bahçesinde çevresel düzenlemeler yaptık. Artık öğrencilerimiz bahçede piknik yapabiliyorlar, kamelyalarda oturabiliyorlar. Bunun dışında okulumuzda uygulama evimiz var. Buraya çocuklar ders kapsamında giderek yemek yapmayı, sofra hazırlamayı, yatak toplamayı öğreniyorlar. Yani günlük yaşamda kendisi için gerekli birçok beceriyi burada kazanıyorlar. Bunun dışında sosyal etkinlik olarak çocukların okul dışına pikniğe, geziye, tiyatroya gitmeleri için gerekli kolaylıkları sağlıyoruz. (M7ö)

Okulumuz orta-ağır otizmli ve celebral palsili öğrencilere hizmet veren büyük bir okul. Velilerimizin büyük çoğunluğu zamanlarını okulda geçirmek mecburiyetinde kalıyorlar. Bu nedenle bizler onlar için de okulumuzda kullanabilecekleri ayrı bir ortam oluşturduk. Ayrıca velilerin bilinçlenmesi için rehberlik servisimizle birlikte, bazen okul dışından konunun uzmanı kimseler getirerek okulumuzda seminerler verdiriyoruz. Yine okulumuzda çok sayıda ücretli öğretmen olduğundan onların özel eğitim konusunda bilgilenmesi ve bilinçlendirilmesi için gerek rehberlik öğretmenlerimizle gerekse halk eğitim merkezi ile birlikte hizmet içi kurslar açıyoruz. (M10ö)

Okul aile birliğinin imkânları ile özel eğitim sınıfımızın materyal eksikliğini gidermeye çalışıyoruz. Bu konuda MEB’in sağladığı imkânlar yeterli gelmiyor maalesef. Tekerekli sandalye ile gelen bir öğrencimiz var. Okul içerisinde öğrencimizin rahat hareket edebilmesi için gerekli yerlere engelli rampaları yaptırıldı. (M5i)

Kaynaştırma öğrencileri için BEP toplantılarında alınan kararların öğretmenler tarafından uygulanması konusunda gereken takibi yapıyorum. Otizmli öğrencilerin olduğu özel eğitim sınıfında ise kadrolu öğretmenim olmadığından görevlendirme ve ücretli öğretmenlerle eğitim sürecini devam ettiriyorum. Ancak bu sınıfın gerek fiziksel ortamı açısından gerek materyal bakımından durumunu yetersiz buluyorum. Maalesef okulumuza ayrılan bütçe ve elimizdeki imkânlarla bu sınıfımızı daha iyi

hale getirmek çok ta mümkün olmuyor. Öğretmenler velilerin desteği olursa kendi imkânlarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bunun dışında yine kaynaştırma öğrencilerimizin destek eğitim odası hizmetinden faydalanması için çaba gösteriyorum. (M6i)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencileri desteklemeye yönelik uygulamalarda ve onlara yönelik eğitim programlarının yürütülmesinde bir takım yönetsel becerilere sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu yönetsel becerilerin işe koşulması kapsamında özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ilkokullarda görev yapanlara kıyasla daha fazla sorumluluk alıp özel gereksinimli öğrenciler ve hatta veliler için okullarında daha fazla uygulama ve etkinliklere yer verdikleri anlaşılmaktadır. Zira ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencileri ve özel eğitim sınıflarında bulunan öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamaları görece daha sınırlıdır. Müdürler öğretmen ve velilerle iletişim kurma, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasına yönelik tedbirler alma, okulun fiziki yapısında özel gereksinimli öğrenciler için düzenlemelere gitme ve destek eğitim odası hizmetinin desteklenmesi konuları dışında maalesef bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek adına eğitim hizmetinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verme konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Bu durumun ilkokullarda özel eğitim veya kaynaştırma eğitimine ayrılan bütçenin yetersizliğinden, okul müdürlerinin bu alana yönelik bilgi ve beceri bakımından yetersiz olmalarından veya iş yükü fazlalığından dolayı bu konuda sorumluluğu doğrudan öğretmenlere ve rehberlik servisine bırakmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Diğer taraftan özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin ise okulun fiziki yapısının düzenlenmesi, BEP'in mevzuata uygun şekilde hazırlanıp uygulanması, öğretmenlerle ve velilerle iletişim kurma konularının yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin doğrudan bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek, onlara bağımsız sosyal yaşam becerileri kazandıracak uygulamalara yönetsel süreçlerde görece daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Öyle ki özel eğitim okullarındaki okul müdürleri hem özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacak sportif ve sosyal etkinlikleri desteklemekte hem de velilerin çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinde bilinçlendirilmelerine yönelik eğitsel faaliyetleri işe koşabilmektedirler. Bununla birlikte müdürler öğretmenlerin de özel eğitim alanında mesleki açıdan gelişmelerini sağlayacak eğitimleri destekleyebilmektedirler.

Özel eğitim okulları kuruluş amaçları gereği sadece özel gereksinimli öğrenciler için açılmış okullar olduğundan bu okullarda görev yapan okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında ilkokullarda görev yapanlara kıyasla daha bilinçli ve duyarlı olduklarını söylemek mümkündür. Bu açıdan değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrenciler ve onların ihtiyaçları konusunda görece daha donanımlı olan müdürler yönetimle ilgili süreçlerde de bu öğrencilerin yararına olacak uygulamalara daha fazla yer verebilmekte ve bu alanda daha fazla sorumluluk alabilmektedirler.

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerileri, özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle de görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Okulun fiziki yapısının düzenlenmesi	3
	Sınıf ortamının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi	3
	Destek eğitim odası hizmetinin sunulması	2
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	Veliler ile iletişim kurulması	3
	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi	3
	Velilerin eğitilmesi	2
	Ev ziyaretlerinin yapılması	1
	Sınıf ziyaretlerinin yapılması	1
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi	1
Toplam		19

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 18’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin veli görüşleri “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme” kategorilerinde toplanmaktadır. Katılımcılar “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” kategorisinde en fazla katılımı “okulun fiziki yapısının düzenlenmesi” (f=3) ve “sınıf ortamının özel gereksinimli

öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi” (f=3) alt kategorilerinde göstermektedirler. “Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme” kategorisinde ise katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler “veliler ile iletişim kurulması” (f=3), “özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi” (f=3) ve “velilerin eğitilmesi” (f=2) şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların müdürlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Bir problem yaşadığımızda kendisiyle rahatlıkla konuşabiliyoruz. Okul fiziksel açıdan iyi durumda ama müdürümüz çocuklara yönelik extra faaliyet alanlarının olması için okul dışından sponsorlar buluyor. Biz veliler olarak bütün gün okulda vakit geçiriyoruz. Okulda bize yönelik zaman zaman seminerler düzenleniyor. Bunun dışında ebru, dikiş nakış gibi alanlarda kurslar açılıyor. Bunlara katılıyoruz. (V11öeo)

Müdürümüz sınıfların materyal bakımından eksiklikleri varsa bunları okul aile birliğinin katkılarıyla temin etmeye çalışır. Çocuklar için düzenli geziler düzenleniyor ve bu müdürün desteği olmasa yapılabilecek bir şey değil. (V10öeo)

Okulumuzda özel gereksinimli çocuklara uygun spor alanları var, uygulama evimiz var, kış bahçemiz var, halı sahamız var, seramız var. Bu alanlar bizim çocuklarımızın rahatı ve fiziksel özellikleri düşünülerek tasarlanmış ve onlar için yapılmış alanlar. Bunların dışında yemekhanenin durumu, velilerimizi bilgilendirmek adına seminerlerin yapılabileceği konferans salonlarımız var. Bunlar okul idaresi tarafından kullanılabilir hale getirilmiş durumlar. (V9öeo)

Ne bizimle ne de öğretmenlerle bir iletişimi yok. Sanki özel eğitim sınıflarını ve buradaki öğrencileri görmezden geliyor. Bir sorun olduğunda mevzuat böyle, elimizdeki imkânlar bu şekilde diyip geçiyor, bizi anlamaya çalışmıyor bile. (V5öes)

Belirli gün ve haftalarda özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin de katılım göstermelerini müdürümüz desteklemekte. Sonra okulda sinema, tiyatro gösterisi gibi etkinlikler oluyor. Bizim çocuklar da bu etkinliklere katılabiliyor. Bunların dışında sınıf içinde olup bitenden çok haberdar değil müdürümüz. Belki çok yoğun olduğundandır bilmiyorum ama en azından öğretmenlerle iletişim halinde olmasını ve yaşadığımız sorunlara biraz vakıf olmasını isterdim. Bizle iletişimi yok denecek kadar az. Biz bu süreçte sadece öğretmenlerle konuşabiliyoruz. (V6öes)

Ben çocuklarımızın eğitimine yönelik bir şey yaptığını düşünmüyorum. Milli Eğitim ile veliler ile bir sorun yaşamayayım, çatışmayayım diye her şeyi yüzeysel yaptığını düşünüyorum. Sadece prosedür olarak mevzuatın dışına çıkmamaya çalışıyor. Onun dışında bu çocuklar ilerliyor mu, sosyalleşebiliyorlar mı, bir problem yaşıyorlar mı yaşıyorlarsa çözmek adına bir şey yapabilir miyim diye bir düşüncesi yok bence. Bu çocuklar başta rehberlik servisi olmak üzere sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundalar. Onların da söylediğim konularda çok kafa yorduklarını düşünmüyorum açıkçası. (V2ks)

Yukarıdaki yanıtlara göre velilerin okul müdürleriyle ilgili özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde ve onlara yönelik eğitim programlarının yürütülmesinde bazı yönetsel becerilere sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak bu yönetsel

beceriler konusunda çocuğu özel eğitim okulunda olan veliler ile çocuğu kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında olan velilerin görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir. Bu kapsamda çocuğu özel eğitim okuluna devam eden velilerin eğitim ve destek hizmetlerinin sunulması, sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi, okulun fiziki yapısının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, sınıfların kaynak ve materyal açısından eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerle ve kendileriyle iletişim kurulması gibi konularda diğer gruptaki velilere kıyasla müdürlerini daha ilgili, duyarlı, insiyatif alabilen kişiler olarak gördüklerini söylemek mümkündür.

Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine yönelik araştırmanın nicel ve nitel aşamasından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen ve müdür görüşlerinin genel anlamda birbiriyle örtüştüğü gözlemlenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin okulun mevcut koşulları altında okul müdürlerini özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunulmasında yeterli gördükleri söylenebilir. Okul müdürleri de bu konuda sahip oldukları yönetsel beceriler hakkında görüşlerini belirtirken genellikle okulun ve sınıfların fiziksel açıdan özel gereksinimli öğrenciler için uygun hale getirilmesine yönelik uygulamaları işe koştuklarını, velilerle ve öğretmenlerle iletişim halinde olduklarını ifade etmektedirler. Ancak velilerin bakış açısıyla müdürler değerlendirildiğinde, bilhassa çocuğu kaynaştırma sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında olan velilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre bu grupta yer alan velilerin okul müdürlerini, öğretmenlerle ve kendileriyle iletişim kurma, yaşadıkları sorunlara çözüm bulma, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamaları işe koşma konularında sorumluluk almaktan kaçınan yöneticiler olarak algıladıkları söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasıdaki Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	Erkek	116	3.45	0.86	479	-0.09	0.93
	Kadın	365	3.46	0.86			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	Erkek	116	3.86	0.79	479	-0.15	0.88
	Kadın	365	3.87	0.82			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Erkek	116	4.01	0.76	479	1.02	0.31
	Kadın	365	3.93	0.79			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	Erkek	116	3.45	0.86	479	1.63	0.10
	Kadın	365	3.28	0.96			

Tablo 19’da görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = -0.09$; $p > .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = -0.15$; $p > .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($t_{(479)} = 1.02$; $p > .05$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme ($t_{(479)} = 1.63$; $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı bir ifadeyle cinsiyetin tüm boyutlar için ayırt edici bir değişken olmadığı saptanmıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin tüm boyutlarda görüşlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmüştür.

Bu bulgular özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Alan yazında özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarında okul müdürlerinin rollerini inceleyen araştırmalarda ise genellikle okul müdürlerinin algılarının araştırıldığı ve dolayısıyla

demografik değişken olarak müdürlerin cinsiyetlerinin ele alındığı görülmektedir. Örneğin Davidson ve Algozzine (2002) tarafından yapılan ve okul müdürlerinin özel eğitim mevzuatı alanındaki bilgi düzeyleri ve bu alana yönelik algılarının araştırıldığı çalışmada, kadın yöneticiler özel eğitim mevzuatı alanındaki bilgi düzeylerinin ve bu alanı anlama ve uygulamaya yönelik algılarının erkek meslektaşlarından daha yüksek olarak değerlendirmektedirler. İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin özel eğitim hizmetleri hakkındaki bilgi düzeylerini inceleyen bir başka çalışmada (Copenhaver, 2005) ise okul müdürlerinin özel eğitim alanındaki bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyetin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde okul müdürlerinin rolleri gereği sahip oldukları bilgi ve becerilerin incelenmesinde önemli bir gösterge olmadığını ortaya koyan başka çalışmalar (Miller, 2000; Maurizio, 1998) da bulunmaktadır.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	İlkokul	361	3.43	0.83	479	-1.14	0.25
	Özel Eğitim Okulu	120	3.54	0.94			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	İlkokul	361	3.81	0.82	479	-2.91	0.00*
	Özel Eğitim Okulu	120	4.07	0.78			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	İlkokul	361	3.91	0.82	479	-2.20	0.03*
	Özel Eğitim Okulu	120	4.09	0.64			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	İlkokul	361	3.21	0.97	479	-4.78	0.00*
	Özel Eğitim Okulu	120	3.67	0.72			

*p<.05

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut

rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = -1.14$; $p > .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = -2.91$; $p < .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($t_{(479)} = -2.20$; $p < .05$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme ($t_{(479)} = -4.78$; $p < .05$) boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutunda özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.07$) ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.81$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşündükleri görülmektedir. Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda ise özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 4.09$) ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.91$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme boyutunda da özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.67$) ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.21$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre hem özel eğitim mevzuat bilgisi hem de özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ve örgütlemedeki yönetsel beceriler açısından özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini ilkokullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha bilgili ve becerili gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular Wigle ve Wilcox'ın (1999) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yazarlar genel eğitim sistemi bünyesindeki okullarda yöneticilik yapan okul müdürleri ile özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin özel eğitim programının yürütülmesiyle ilgili yönetsel becerilerine yönelik yeterliliklerini incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda genel eğitim sistemi içerisindeki okul müdürleri kendilerini bu konuda az yeterli gördüklerini belirtirken; özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürleri kendilerini görece daha yeterli olarak ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada genel eğitim sistemi içerisinde yer alan okullarda görev yapan okul müdürlerinin özel eğitim alanında yetiştirilmeye daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde mevcut rollerini yerine getirmede daha fazla bilgili ve becerili olması, bu okulların işlevi ve kuruluş amaçlarıyla ilişkilendirilebilir. Zira özel eğitim okullarına sadece görece orta veya ağır düzeyde özel gereksinimi olan, bilişsel ve davranışsal açıdan durumu genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda öğrenim görmeye elverişli olmayan öğrenciler devam etmektedirler. Farklı bir ifadeyle özel eğitim okulları kuruluş amaçları gereği sadece özel gereksinimli öğrencilere hizmet vermektedirler. Bu okullarda her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamının oluşturulmasında hem öğretmenler ve diğer çalışanlar hem de okul müdürleri aktif rol almaktadır. Dolayısıyla bu durum okul müdürlerinin hem özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını koruyan yasal düzenlemelere hâkim olmasını hem de özel eğitim programının yürütülmesinde bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir. Öte yandan ilkokullarda görev yapan okul müdürleri ise özel gereksinimli öğrenciler de dahil tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından en iyi şekilde faydalanmasını sağlamaktan sorumludurlar. Bu kapsamda iş yükleri fazla olan okul müdürleri kaynaştırma uygulamaları veya özel eğitim sınıfları aracılığıyla öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluğu okulun rehber öğretmenlerine, özel eğitim öğretmenlerine ya da sınıf öğretmenlerine bırakabilmekte ve dolayısıyla özel eğitim alanında kendilerini geliştirme fırsatına sahip olamayabilmektedir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Branş grupları sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve rehber öğretmenlik şeklinde belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü üzere branş değişkenine göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ($F_{(2-478)} = 6.52$; $p < .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($F_{(2-478)} = 3.61$; $p < .05$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme ($F_{(2-478)} = 11.16$; $p < .05$) boyutlarında

anlamalı bir farklılık göstermektedir. Diğer taraftan özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler ($F_{(2-478)} = 0.64$; $p > .05$) boyutunda ise branş değişkenine göre anlamalı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme boyutlarında farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde her üç boyutta özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden anlamalı olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutunda özel eğitim öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.10$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3.79$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşündükleri görülmektedir. Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda ise özel eğitim öğretmenleri ($\bar{X}=4.11$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3.89$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme boyutunda da özel eğitim öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.67$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3.20$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre gerek özel eğitim mevzuat bilgisi gerekse özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ve örgütlemeye yönetsel beceriler açısından özel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerini sınıf öğretmenlerine kıyasla daha bilgili ve becerili gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular Harlin-Fischer'ın (1998) araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Yazarın çalışmasında kullandığı ölçme aracında okul müdürlerinin özel eğitimle ilgili kavramsal açıdan bilgi düzeylerini ölçen bazı maddelerde öğretmenlerin branşlarına göre anlamalı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu maddelerde okul müdürlerinin özel eğitim terminolojisi ve özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar hakkında; özel gereksinimli öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve bu stillere öğretimin nasıl uyarlanacağı konuları hakkında; özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak en iyi uygulamaların araştırılıp kullanılmasını teşvik etmede ve özel eğitim programının planlanması hakkında bilgili olmasına yönelik ifadeler yer almıştır. Araştırma sonucunda bu maddelere verilen yanıtlarda özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha düşük puan

Tablo 21

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanması Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	Sınıf Öğrt	333	3.44	0.83						
	Özel Eğitim Öğrt	112	3.54	0.94	0.94 355.00 355.94	2 478 480	0.47 0.74	0.64	0.53	-
	Rehber Öğrt	36	3.40	0.92						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	Sınıf Öğrt	333	3.79	0.82						
	Özel Eğitim Öğrt	112	4.10	0.77	8.46 310.03 318.49	2 478 480	4.23 0.65	6.52	0.00*	1-2
	Rehber Öğrt	36	3.91	0.71						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Sınıf Öğrt	333	3.89	0.81						
	Özel Eğitim Öğrt	112	4.11	0.66	4.41 291.91 296.32	2 478 480	2.21 0.61	3.61	0.03*	1-2
	Rehber Öğrt	36	4.01	0.86						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	Sınıf Öğrt	333	3.20	0.96						
	Özel Eğitim Öğrt	112	3.67	0.78	18.79 402.55 421.34	2 478 480	9.40 0.84	11.16	0.00*	1-2
	Rehber Öğrt	36	3.37	0.88						

*p<.05

ortalamlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Farklı bir ifadeyle özel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinin kavramsal açıdan özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri görülmüştür.

Benzer bulgulara Farley'in (1991) ve Dolar'ın (2008) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Farley'in (1991) çalışmasında öğretmenler özel eğitim programını etkileyen kararlarda görüşlerinin alınması ve kendileriyle iletişim kurulması konularında okul müdürlerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda özel eğitim öğretmenleri okul müdürlerini bu yönetsel becerileri yerine getirme hususunda sınıf öğretmenlerine göre daha yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri özel eğitimle ilgili amaç ve beklentilerin kendilerine açık bir şekilde iletilmesini ve belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmada okul müdürlerinin kendilerini desteklemelerini beklemektedirler.

Dolar'ın (2008) çalışmasında ise özel eğitim öğretmenleri okul müdürlerinin özel eğitim programları hakkında daha bilgili olmalarını ve mevzuatla ilgili konularda özellikle özel eğitimcilerin yasal olarak ihtiyaç duydukları iş sorumluluklarının doğasını anlamalarını beklemektedirler. Özel eğitim öğretmenleri öğrencinin özel gereksiniminden kaynaklı davranış problemlerini anlama ve dolayısıyla sınıfta disiplini sağlama konularında okul müdürlerinden yeterli desteği göremediklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenleri özel eğitim programının tasarlanması, eğitim materyalleri ve diğer destek hizmetlerin sağlanması konularında okul müdürlerinin daha adil ve eşit davranarak kendilerini desteklemelerini beklediklerini de ifade etmektedirler. Aynı çalışmada sınıf öğretmenleri ise özel eğitim öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde daha fazla desteklediklerini düşünmektedirler. Buna göre sınıfta disiplini sağlama, özel eğitim programı için hedeflerin planlanması, kaynak ve materyallerin dağıtımı konularında sınıf öğretmenleri okul müdürleri tarafından yeterince desteklendiklerini dile getirmektedirler.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Kıdem grupları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri şeklinde belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler ($F_{(4-476)} = 0.89$; $p > .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($F_{(4-476)} = 0.75$; $p > .05$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme ($F_{(4-476)} = 1.29$; $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ($F_{(4-476)} = 2.64$; $p < .05$) boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.00$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.67$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3.98$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.67$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3.93$) de 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.67$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim oldukları yönünde düşündüklerini belirtmektedirler.

Bu bulgulara göre görece daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bulgular Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse (2012) tarafından yapılan ve okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelendiği çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yöneticilik yeterliliklerinin hem okul müdürleri hem de öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmada, 1–5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini yönetsel beceriler konusunda daha fazla yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında deneyimsiz olmalarından, okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmamalarından ve bu kapsamda okul müdürlerinden beklentilerinin de düşük olmasından kaynaklanabilir. Öyle ki öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça farklı okullarda ve farklı okul müdürleriyle çalışma fırsatları da artmaktadır. Öğretmenler bu süreçte okul müdürlerinin yönetici

Tablo 22

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanması Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Kİdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kİdem (yıl)	n	$\bar{x}$	ss	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	1-5	83	3.54	0.88						
	6-10	67	3.37	0.82	2.63	4				
	11-15	87	3.48	0.91	353.32	476	0.66	0.89	0.47	-
	16-20	112	3.36	0.84	355.95	480	0.74			
	21 ve üzeri	132	3.52	0.86						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	1-5	83	4.00	0.78						
	6-10	67	3.98	0.79	6.90	4				1-4
	11-15	87	3.93	0.86	311.59	476	1.73	2.64	0.03*	2-4
	16-20	112	3.67	0.78	318.49	480	0.66			3-4
	21 ve üzeri	132	3.86	0.82						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	1-5	83	4.01	0.74						
	6-10	67	3.84	0.81	1.86	4				
	11-15	87	4.01	0.78	294.46	476	0.47	0.75	0.56	-
	16-20	112	3.90	0.83	296.32	480	0.62			
	21 ve üzeri	132	3.99	0.77						
Özel Eğitim / Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütleme	1-5	83	3.51	0.86						
	6-10	67	3.22	1.03	4.52	4				
	11-15	87	3.38	1.01	416.82	476	1.13	1.29	0.27	-
	16-20	112	3.26	0.89	421.34	480	0.88			
	21 ve üzeri	132	3.28	0.93						

*p<.05

olarak sahip oldukları veya olmaları gereken bilgi ve beceriler konusunda daha fazla deneyim kazanmakta ve buna göre onlardan beklentileri de artmaktadır. Dolayısıyla yüksek kıdeme sahip öğretmenler okul müdürleri tarafından beklentileri karşılanmadığında onları gerek mevzuat bilgisi gerekse yönetsel beceriler konularında yetersiz görebilmektedirler.

Alan yazında özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik okul müdürlerinin sahip oldukları bilgi ve becerileri, okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde (Copenhaver, 2005) okul müdürlerinin özel eğitim alanındaki kavramsal bilgi düzeyleri ile yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre daha fazla deneyime sahip olan okul müdürlerinin, daha az deneyime sahip olanlara kıyasla özel eğitim alanında daha bilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Maurizio (1998) ve Miller'ın (2000) çalışmalarında okul müdürlerinin özel eğitim hizmetlerine katılım düzeyleri incelenmiştir. Her iki çalışmada da ortalama 15 yıllık mesleki kıdeme sahip okul müdürlerinin daha az mesleki kıdeme sahip okul müdürlerine kıyasla özel eğitim hizmetlerinde daha katılımcı ve destekleyici oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okul müdürlerinin özel eğitim mevzuatı hakkındaki bilgi düzeylerini araştıran Grasso'nun (2008) çalışmasında ise müdürlerin özel eğitim mevzuat bilgileri ile yöneticilik kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu bulgulardan yola çıkarak okul müdürlerinin yöneticilik kıdemleri arttıkça özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kavramsal açıdan bilgi düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerle ilgili deneyimleri artan okul müdürlerinin özel eğitim veya kaynaştırma uygulamaları hakkında daha pozitif bir tutum sergileyerek bunu yönetsel süreçlerde işe koşmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan okul müdürlerinin kıdemlerinin özel eğitim mevzuat bilgisini etkilemediği söylenebilir. Bu durum okul müdürlerinin yaş veya kıdemlerine bakılmaksızın göreve başladıkları andan itibaren mevzuata hâkim olma zorunluluklarının bulunmasından kaynaklanabilir. Zira mevzuatı bilme ve ona uygun davranma zaten okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Okul müdürleri yöneticilik konusunda deneyimli olmasalar bile mevzuata uygun davranmadıkları takdirde bunun hukuki açıdan sonuçlarına katlanmak durumunda kalabilmektedirler.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Mevcut Rollerini Yerine Getirirken Sahip Oldukları Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlerin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	Evet	320	3.53	0.87	479	2.76	0.01*
	Hayır	161	3.31	0.83			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	Evet	320	3.97	0.80	479	3.96	0.00*
	Hayır	161	3.67	0.80			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Evet	320	4.00	0.76	479	1.92	0.06
	Hayır	161	3.86	0.84			
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme	Evet	320	3.41	0.88	479	3.03	0.00*
	Hayır	161	3.14	1.02			

*p<.05

Tablo 23’de görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma değişkenine göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = 2.76$; $p < .05$); özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler ($t_{(479)} = 3.96$; $p < .05$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme ($t_{(479)} = 3.03$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($t_{(479)} = 1.92$; $p > .05$) boyutunda ise özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutunda özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.53$) bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.31$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili kavramsal bilgi açısından daha donanımlı olduklarını düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutunda özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.97$) bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.67$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme boyutunda ise özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenler ($\bar{X} = 3.41$) eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.14$) göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğu yönünde görüşlerini ortaya koymaktadırlar.

Bu bulgulara göre özel eğitim veya kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre okul müdürlerini özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kavramsal bilgi, mevzuat bilgisi ve özel eğitim programını örgütlenme boyutlarında daha bilgili ve becerili gördükleri ortaya çıkmaktadır. Farklı bir ifadeyle özel eğitim/kaynaştırma eğitimi hakkında bilgili olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde müdürler hakkında görece daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu konuda alan yazında özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul müdürlerinin rollerini araştıran çalışmalar değerlendirildiğinde, doğrudan okul müdürlerinin özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim alma durumlarının incelendiği dikkat çekmektedir. Zira bu alanda eğitim alan, yeterli tecrübe ve donanıma sahip okul müdürlerinin mevcut yönetsel rollerini yerine getirirken okullarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında daha başarılı oldukları söylenebilir.

Alan yazında okul müdürlerinin görevlerine başlamadan önce özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili yetiştirilme süreçlerini araştıran ve bu bağlamda özel eğitimle ilgili eğitim alıp almama durumlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Burton (2008) tarafından 181 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilen ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel aşamasında katılımcıların %42'sinden fazlası hizmet öncesinde üniversite programlarında bu alanla ilgili herhangi bir ders

almadıklarını belirtmektedirler. Aynı çalışmanın nitel aşamasında ise okul müdürleri her ne kadar özel eğitimle ilgili formal bir eğitim almış olmasalar bile kendilerini bu alanda yeterli hissettiklerini ifade ederek özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına yönelik edindikleri bilgi ve becerileri iş başındaki öğrenmelerine bağlamaktadırlar.

McFadden ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan okul müdürlerinin %40'ı yöneticilik görevlerine başlamadan önce özel eğitim alanında herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken; aynı katılımcıların %85'i bu alanda eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu bulgulara paralel bulgular ortaya koyan ve 120 okul müdürüyle yürütülen bir başka çalışmada (Monteith, 1998) katılımcıların %75'inin özel eğitim konusunda aldıkları bir herhangi bir eğitimin olmaması ve %90'ının bu alanda eğitime ihtiyaç hissetmesi dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin çoğunun gerek üniversitede gerekse görevleri sırasında özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim (ders, seminer, kurs vb.) almadıkları yönünde bulgular ortaya koyan benzer başka çalışmalar (Smith ve Colon, 1998; Sirotnik ve Kimball, 1994) da bulunmaktadır.

McHatton ve diğerleri (2010) tarafından 169 okul müdürüyle yapılan çalışmanın bulguları ise müdürlerin üçte ikisinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili BEP toplantıları düzenleme, ders planlarını gözden geçirme ve bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenleri denetleme konularında hazır olmadığını göstermektedir. Çalışmanın en kritik bulgusu ise okul müdürlerinin BEP'in amacı ve içeriği hakkında bilgilerini artırmaya ihtiyaç duymalarıdır. Çalışmada ayrıca müdürlerin öğretmenlere danışmanlık yapma, onları gözlemleme ve özel eğitimle ilgili yapılan çalışmaları değerlendirme konularında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamada karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için üniversitedeki programlarda özel eğitim alanına yeterince yer verilmesi ve var olan ders içeriklerinin de bu kapsamda geliştirilerek daha faydalı hale getirilmesi önerilmektedir.

Benzer düşüncelere sahip Lowe ve Brigham'a (2000) göre yükseköğretimdeki yönetici hazırlık programlarının ders içeriklerinde özel eğitim alanına daha detaylı yer verilmesi gerekmektedir. Yazarlar bu programlarda özel eğitim alanına giriş niteliğinde okutulan derslerin okul müdürlerini yöneticilik görevlerine hazırlamada yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre okul müdürleri özel eğitim mevzuatına, özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere ve özel gereksinim türleri ve

özellikleri hakkında genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Davis'in (2001) 300'den fazla okul müdürü ile yürüttüğü çalışmasında okul müdürlerinin %50'sinden fazlası hizmet öncesinde özel eğitime ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Broyles (2004) tarafından yapılan bir çalışmada da okul müdürleri üniversitede özel eğitim alanıyla ilgili yeterli eğitim almadıkları yönünde görüşlerini ifade etmektedir.

DiPaola ve Walter-Thomas'a (2003) göre, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli roller üstlenen okul müdürleri özel eğitim alanıyla ilgili kavramsal açıdan bilgili olmaya ve bu alanda süreci düzenleyen mevzuatı anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Yazarlar okul müdürlerinin mevzuata uygun davranma sorumluluklarının olduğunu ve dolayısıyla özel eğitimle ilgili kurallar, düzenlemeler ve sonuçları hakkında net bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yazarlara göre uygulamada okul müdürlerinin çoğu özel eğitim ve bu alanı düzenleyen mevzuat hakkında maalesef yeterli bilgiye sahip olmadan görevlerini sürdürmektedir.

Rascoe (2007) özel eğitim programının yürütülmesinde okul müdürlerinin kendilerine güvenmelerinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Yazara göre okul müdürlerindeki bu güven duygusu ya özel eğitim alanına yönelik üniversite eğitimi ya da bu alanda yaşanan gelişme ve değişiklikleri takip edebilmek adına alınan hizmet içi eğitimler aracılığıyla gelişmektedir. Yazar okul müdürlerinin sadece özel eğitim öğretmenleri veya özel eğitimden sorumlu diğer yöneticilerin bilgilerine güvenmemeleri; dolayısıyla bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer düşüncelere sahip Stevenson-Jacobson, Jacobson ve Hilton (2006) ise özel eğitim alanında eğitimli ve deneyime sahip okul müdürlerinin bu konuda herhangi bir eğitim almamış ve deneyimsiz okul müdürlerine kıyasla özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk aldıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kilit rol üstlenen okul müdürlerinin gerek hizmet öncesinde üniversite programları aracılığıyla gerekse görevleri sırasında aldıkları hizmet içi eğitimlerle bu alanda kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler ile birlikte öğretmenlerden yazılı olarak alınan görüşlerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “öğretmenlerden kaynaklı sorunlar”, “öğrencilerden kaynaklı sorunlar”, “velilerden kaynaklı sorunlar”, “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar” ve “diğer sorunlar” kategorilerinde toplanmaktadır. “Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde okul müdürlerinin en fazla katılım gösterdikleri sorunlar “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=8), “özel eğitim sınıflarında sürekli öğretmen değişimi yaşanması” (f=5) ile “BEP'in hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin gereken özeni göstermemeleri” (f=4) şeklinde sıralanmaktadır. Yine aynı kategoride müdürler en az “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri” (f=1) alt kategorisinde sorun yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmektedirler.

Öğrencilerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde okul müdürleri en fazla “özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin bir arada bulunması” (f=3), “özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşememesi” (f=2) ve “özel eğitim sınıflarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması” (f=2) alt kategorilerinde sorun yaşadıklarına ilişkin görüşlerini ifade etmektedirler. “Velilerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde ise müdürlerin en fazla “veli beklentileri ile okulun sağladığı hizmetlerin çatışması” (f=3) alt kategorisinde sorun yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 24

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	Özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması	8
	Özel eğitim sınıflarında sürekli öğretmen değişimi yaşanması	5
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	2
	BEP'in hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin gereken özeni göstermemeleri	4
	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri	1
Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar	Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin birarada bulunması	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşememesi	2
	Özel eğitim sınıflarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması	2
	Farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin aynı okul servisini kullanmaları	1
Velilerden Kaynaklı Sorunlar	Veli beklentileri ile okulun sağladığı hizmetlerin çatışması	3
	Düşük veli beklentileri	1
Mevcut Koşulların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının okulların mevcut fiziki yapısı ve verdiği hizmetlerle yeterli düzeyde karşılanamaması	5
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması	4
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması	1
Diğer Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirme işlemlerinde gereken hassasiyetin gösterilmemesi	2
	Özel eğitim okullarında uygulanan öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması	1
	Mevcut şartlardan dolayı özel eğitim mevzuatının uygulanmasında zorlukların yaşanması	1
Toplam		46

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

“Mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar” kategorisi incelendiğinde okul müdürlerinin en fazla “öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının okulların mevcut fiziki yapısı ve verdiği hizmetlerle yeterli düzeyde karşılanamaması” (f=5) ve “özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması” (f=4) alt kategorilerinde sorunla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte müdürler “diğer sorunlar” kategorisiyle ilgili en fazla “özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve

yerleştirme işlemlerinde gereken hassasiyetin gösterilmemesi” (f=2) alt kategorisinde sorun yaşadıkları yönünde görüşlerini ifade etmektedirler.

Beş kategori birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde en çok “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=8), “özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin bir arada bulunması” (f=3), “veli beklentileri ile okulun sağladığı hizmetlerin çatışması” (f=3) ve “öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının okulların mevcut fiziki yapısı ve verdiği hizmetlerle yeterli düzeyde karşılanamaması” (f=5) konularında sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileriyle okulun sunduğu hizmetler çatışıyor. Bu çocuklar birebir daha yoğun eğitime ihtiyaç duyuyorlar. Dolayısıyla hem kaynak, materyal açısından hem de bu alanda konuya hâkim donanımlı öğretmen açısından ailelerin beklentilerini karşılamakta güçlük yaşıyoruz... Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerimiz bazen olumsuz bir bakış açısı sergiliyor ve bu çocukları özel eğitim sınıflarına yönlendirme çabasına girebiliyorlar. Bu durum haliyle bu çocukların eğitimini olumsuz etkiliyor ve beraberinde başka problemleri de getiriyor. (M5i)

En önemli eksiklik alan mezunu öğretmen yetersizliği. Özel eğitim uygulama okulu olmamıza rağmen bizim okulda neredeyse öğretmenlerin yarısı herhangi bir lisans mezunu olmaları yeterli olan ücretli öğretmenler. Diğer eksiklik fiziksel olarak eğitim ortamlarının yetersizliği ve öğrencilerin özelliklerine uygun olmaması. (M8ö)

Okulumuzdaki öğrenciler orta ve ağır zihinsel tanımlı otizmlili ve CP’li iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Bizim için en büyük sorun bu iki farklı engel grubunun bir arada eğitim görmeleri ve aynı servisi kullanmaları öncelikle güvenlik sorunu oluşturmaktadır. Yine çok sayıda bireysel eğitimi gerektiren öğrencimizin bulunması ve bu konuda yeterli bilgi donanımına sahip kadrolu öğretmenimizin bulunmaması eğitimin kalitesini düşürmektedir. (M10ö)

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yeterince atanamaması bu nedenle sınıflarımızda alan dışında norm fazlası öğretmenler ve ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda kalmamız. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine uygun fiziki yeterliliğe sahip okul binalarının tahsis edilmemesi. Özel eğitimin ilk basamağı olan tanımlama ve yerleştirmenin yapıldığı RAM’ların hem fiziki hem de kadro açısından yetersiz kalması özel gereksinimli bireylerin doğru olarak değerlendirilip uygun eğitim kurumlarına yerleştirilememesi. (M11ö)

Okulumuzda bulunan iki özel eğitim sınıfı için en büyük problem öğrencilerin birleştirilmiş sınıf kapsamında öğrenim görmesi ve RAM’ın bazı yanlış değerlendirmeleri yüzünden engel düzeyi birbirinden çok farklı öğrencilerin yine aynı eğitim ortamında bulunabilmesi. Örneğin hafif zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfa bazen ağır düzeyde engeli olan bir öğrencinin yerleştirilmesi yapılabilir. 10 kişilik sınıftan iki öğretmen sorumlu oluyor ancak bahsettiğim

sorunlardan dolayı öğretmenlerin her bir öğrenciyle birebir yakından ilgilenmesi mümkün olmuyor. (M2i)

Öğretmenler üniversitede aldıkları eğitime göre çocuklara yaklaştırmaya çalışıyorlar. Bu da bir yerden sonra yeterli gelmiyor yani kendilerini geliştirmiyorlar en büyük problem bu. En basitinden öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almadan hazırlanan ve uygulanan BEP'ler ve sonrasında ilerleme kaydedilmeyen öğrencilerin durumu bunu gösteriyor...Özel eğitim sınıflarında kullanılan materyaller yine öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada çok yetersiz. (M12ö)

Yukarıdaki yanıtlara göre okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında yaşadıkları sorunların genellikle bu süreçte aktif rol alan öğretmenler, öğrenciler ve velilerden kaynaklandığını ve bununla birlikte maddi yetersizliklere dayandığını söylemek mümkündür. Öyle ki bu süreçte özel eğitim alan mezunu öğretmen sayısının yetersizliği ve farklı branşlardan öğretmenlerin bu alanda ücretli öğretmenlik yapmaları okul müdürleri tarafından en sık dile getirilen sorunlar arasında bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ücretli öğretmenlerin farklı nedenlerle (atanma, evlilik vb.) işlerini bırakma ihtimalleri yüksek olduğundan bu durumun eğitim-öğretim sürecinin devamlılığı ve öğrencilerin eğitsel açıdan ilerlemeleri açısından olumsuz etkilere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları da dikkate alındığında onlara sunulacak eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla farklı branşlardan gelen ve geçici bir süre için bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenler, sınıf içerisinde birçok konuda (amacına uygun bir şekilde BEP'in hazırlanması ve uygulanması, öğrencilerin özel gereksinim türleri ve özellikleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları, farklı öğrenme stilleri, farklı öğretim yöntem ve teknikleri, farklı davranış yönetimi teknikleri vb.) yetersiz kalabilmektedirler.

Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili sorun olarak dile getirdikleri diğer konuları ise okulların ve sınıfların fiziksel açıdan yetersizliği, kaynak ve materyal bakımından bilhassa özel eğitim sınıflarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmaması, özel gereksinimli öğrenci velilerinin beklentileriyle okulun sunduğu hizmetlerin birbiriyle örtüşmemesi şeklinde sıralamak mümkündür. Bunların yanı sıra müdürler özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirmelerine ilişkin hatalı kararların alınmasını, öğretmen başına düşen özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olmasını, özel eğitim veya kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına sorumluluk almamalarını, BEP'in hazırlanma ve uygulanması aşamalarında özensiz davranılmasını ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı

olumsuz tutum ve davranışlar sergilemelerini de karşılaştıkları sorunlar arasında belirtmektedirler. Katılımcıların özel eğitim okullarında ve ilkokullarda görev yapan okul müdürleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda her iki okul türünde de özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde okul müdürlerinin görüşlerine göre benzer sorunların yaşandığını söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlar özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle de görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Müdürlerden Kaynaklı Sorunlar	Okul müdürleri tarafından özel eğitim sınıflarının gözlemlenmemesi	5
	Okul müdürlerinin velilerle iletişim kurmaması	4
	Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf dışında güvenliğinin sağlanamaması	2
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı müdürler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	2
	Özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik faaliyetlerin düzenlenmemesi	2
	Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri	1
	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri	6
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	Özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması	6
	BEP'in hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin gereken özeni göstermemeleri	6
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmenler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	5
	Öğretmenlerin velilerle iletişim kurmaması	2
	Özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşememesi	7
Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilerin diğer akranları tarafından sözel veya fiziksel şiddete maruz kalması	6
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer akranları tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	5
	Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin birarada bulunması	5
	Özel eğitim sınıflarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması	2

(Devam Ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Diğer Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması	4
	Özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirme işlemlerinde gereken hassasiyetin gösterilmemesi	3
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer veliler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	2
Toplam		75
* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.		

Tablo 25’te görüldüğü üzere özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin veli görüşleri “müdürlerden kaynaklı sorunlar”, “öğretmenlerden kaynaklı sorunlar”, “öğrencilerden kaynaklı sorunlar” ve “diğer sorunlar” kategorilerinde toplanmaktadır. “Müdürlerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde velilerin en fazla katılım gösterdikleri sorunların “okul müdürleri tarafından özel eğitim sınıflarının gözlemlenmemesi” (f=5) ve “okul müdürlerinin velilerle iletişim kurmaması” (f=4) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Aynı kategoride velilerin en az katılım gösterdikleri alt kategori ise “okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri” (f=1) şeklindedir.

“Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde veliler en fazla “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri” (f=6), “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=6), “BEP’in hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin gereken özeni göstermemeleri” (f=6) ve “özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmenler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi” (f=5) alt kategorilerinde sorun yaşadıkları yönünde görüşlerini belirtmektedirler.

“Öğrencilerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde velilerin en fazla “özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşememesi” (f=7), “özel gereksinimli öğrencilerin diğer akranları tarafından sözel veya fiziksel şiddete maruz kalması” (f=6), “özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer akranları tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi” (f=5) ve “özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin birarada bulunması” (f=5) alt kategorilerinde sorun yaşadıkları

görülmektedir. “Diğer sorunlar” kategorisinde ise velilerin en fazla “özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması” (f=4) ve “özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirme işlemlerinde gereken hassasiyetin gösterilmemesi” (f=3) alt kategorilerinde sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Dört kategori birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde velilerin en çok “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik kendilerini geliştirmemeleri” (f=6), “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=6), “BEP’in hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin gereken özeni göstermemeleri” (f=6), “özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşememesi” (f=7) ve “özel gereksinimli öğrencilerin diğer akranları tarafından sözel veya fiziksel şiddete maruz kalması” (f=6) konularında sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Bep hazırlanıp uygulanmıyor. Diğer sağlıklı gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda olmalarının onlara zarar verebileceği düşüncesi var. Okula engelli bir öğrenci geldiğinde gerek sınıf arkadaşları gerekse aileleri bu konuda bilgilendirilmiyor. Hatta veliler örgütlenip bu çocuk bu sınıfta olmaz diye imza toplayıp psikolojik baskı yapıyorlar. Ben bunu birebir yaşamış bir anneyim. (V2ks)

Bazı öğretmenlerin çocuklarımızın yaptığı olumsuz davranışlar karşısında nasıl bir tutum sergileyecekleri, bu davranışları nasıl söndürebilecekleri noktasında eğitimi olmamaları. Diğer normal gelişim gösteren çocuklara ve velilerine çocuklarımız hakkında düzenli bilgi paylaşımı yapılmaması. (V3ks)

Benim çocuğum zihinsel engelliler özel eğitim sınıfında ve bu sınıfta 1. sınıftan 4. sınıfa kadar farklı engelleri olan öğrenciler bulunuyor. Down sendromlu çocuk ta var hiç konuşmayan da var, yerlerde yuvarlanıp bağıranı da var. Şimdi benim çocuğum konuşuyor ve algılaması iyi ama bu çocukların içinde olumsuz davranışların hepsini alıyor. Yani bu sınıflarda birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması ve farklı engel türlerinden birbirlerinden çok farklı problemleri olan çocukların bir arada olması başlı başına bir sorun. Bundan başka benim kızım altını temizleyemiyor çünkü çok titriyor epilepsiden kaynaklı korkuları var. Denge problemi de olduğu için tuvaletini halen ben yaptırıyorum ve teneffüslerde tuvalete götürdüğümde annesi yaptırıyor diye diğer sınıflardaki çocuklar gülüyorlar. Çocuğum da onlardan etkileniyor. (V6öes)

Müdür ya da müdür yardımcılarını özel eğitim sınıflarıyla hiç ilgilenmiyorlar. Bu sınıflar aynı bina içerisinde sanki diğer sınıflardan ayrı bir yerde. Unutulmuş ya da görmezden geliniyor. Sadece bir sorun olduğunda bu sınıflardaki öğrenciler hatırlanıyor. Denetim ya da sınıf ziyaretleri yapılmıyor. Bu durum öğretmeninde davranışlarında serbestliğe yol açıyor. Sınıf içerisinde kaliteli vakit geçirilmiyor. Öğretmen çocuğun ihtiyacına göre bir plan uygulayamıyor. Çocuğumla bir sene boyunca E harfinin çalışıldığını ve bir sonuç alınamadığını biliyorum ben. (V5öes)

Özel eğitim sınıflarındaki çocuklar sosyalleşemiyorlar. Sadece kendi sınıflarında kendileri gibi özel öğrencilerle vakit geçiriyorlar. Oysa gelişim göstermeleri, akranlarından doğru davranışları öğrenmeleri için normal sınıflardaki öğrencilerle vakit geçirmeye ihtiyaçları var. Ama onları da ancak teneffüste çok kısıtlı bir sürede görüyorlar. Onlar iletişime geçmezse kendileri zaten iletişimi başlatamıyorlar. (V7öes)

Biz özellikle teneffüslerde çok sorun yaşıyoruz. Diğer sınıflardaki bazı çocuklar oğlumla alay edip dışlıyorlar. O yüzden sürekli yanında dolaşıyorum teneffüslerde. Hatta sözlü ya da fiziksel şiddet uygulandığı durumlarla karşılaştığım oluyor bu da eğitimini çok olumsuz etkiliyor. Kendisini zaten kolay toparlayabilen bir çocuk değil. Duygusal bir çocuk. Bunlar yaşandığında okula gelmek istemiyor. (V8öes)

Bizim çocuklarımız kendilerini ifade edemiyorlar, çok savunmasızlar. Bu nedenle sınıflarda şiddete varana kadar birçok sorun yaşanıyor ama sınıflarda kamera olmadığından biz tam olarak ne olduğunu bilemiyoruz. Öğretmenle bu konuda çok fazla iletişim kuramıyoruz. Çok yüzeysel bilgilendirme veriyor bize. Benim çocuğumun okulun ikinci gününde burnu morarmıştı. Sıkılmıştı bariz belliydi. Öğretmenine sorduğumda sınıf içinde masanın altına falan giriyor oraya sürtmüştür deyip geçti. 3 hafta sonra da kulağı morardı yine aynı şekilde sıkılmış gibiydi. Bunu öğretmen mi yaptı yoksa sınıftaki diğer çocuklardan biri mi bilmiyorum. Ama bir anne olarak bilmek istiyorum. (V10öeo)

Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerimizin çok fazla olmaması, ücretli öğretmenlerin çalışması. Yani ücretli öğretmenler çalıştığı zaman öğrenciyle öğretmen arasındaki eğitim süreci kesintili oluyor. İlk dönemde olan öğretmen ikinci dönemde olmuyor. Çocuklarımız zaten kolay adapte olamıyorlar, zor alışıyorlar. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli değişmesi hem çocukta hem velilerde sıkıntı yaratıyor. (V9öeo)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak velilerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde yaşadıkları sorunların genellikle müdürlerden ve öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu kapsamda velilerin müdürlerden özel gereksinimli çocukların eğitiminde daha ilgili davranmalarını istedikleri, çocuklarının ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak kendileriyle iletişim kurmalarını ve sınıfları ziyaret ederek eksiklikleri ve sorunları yerinde görmelerini bekledikleri söylenebilir. Benzer şekilde velilerin öğretmenlerle ilgili sorunları incelendiğinde, bu sorunların özel eğitim öğretmenleri yerine genellikle ücretli öğretmenlerle çalışılmasından, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenler tarafından gereken özenin gösterilmemesinden, öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli donanıma sahip olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte hem çocuğu kaynaştırma sınıfında bulunan veliler hem de çocuğu özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında bulunan veliler için en sık dile getirilen sorunlardan bir diğeri çocuklarının sosyalleşememeleri, diğer çocuklar ve hatta bazen öğretmenleri tarafından dışlanmaları, sözel veya fiziksel şiddete maruz kalabilmeleridir. Bunların dışında özellikle çocuğu özel

eğitim sınıflarına devam eden velilerin farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmasından kaynaklı sorunlarla (problemli davranışların modellenmesi, akademik ilerlemenin istenilen düzeyde olmaması vb.) karşılaştıkları söylenebilir.

Yapılan araştırma doğrultusunda okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin yazılı görüşlerine başvurularak da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26’da görüldüğü üzere özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri “öğretmenlerden kaynaklı sorunlar”, “velilerden kaynaklı sorunlar”, “öğrencilerden kaynaklı sorunlar”, “mevcut şartların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar”, “uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunlar” ve “diğer sorunlar” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri kategoriler ele alındığında, “mevcut şartların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar” kategorisinde öğretmenlerin en fazla “okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların yetersiz olması” (f=24) ve “özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması” (f=10) alt kategorilerinde görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde ise öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=10), “özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamaları” (f=5) ve “özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmenler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi” (f=4) şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte “velilerden kaynaklı sorunlar” kategorisinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili en fazla “okul-veli işbirliğinin sağlanamaması” (f=9) ve “öğrencilerin özel gereksinimlerinin veliler tarafından kabul edilmemesi” (f=8) alt kategorilerinde sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Altı kategori birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde en çok “özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması” (f=10), “okul-veli işbirliğinin sağlanamaması” (f=9), “özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer akranları tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi” (f=5), “okul ve sınıf düzeyinde özel

Tablo 26

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	Özel eğitim alan mezunu kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması	10
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamaları	5
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmenler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	4
	Destek eğitim hizmeti verecek öğretmenlerin sayıca az olması	1
Velilerden Kaynaklı Sorunlar	Okul-veli işbirliğinin sağlanamaması	9
	Öğrencilerin özel gereksinimlerinin veliler tarafından kabul edilmemesi	8
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer veliler tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	4
Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilere karşı diğer akranları tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	5
	Özel gereksinimli öğrencilerin fazla devamsızlık yapması	2
Mevcut Koşulların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunlar	Okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların yetersiz olması	24
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması	10
	Destek eğitim odalarının fiziki yapı ve materyal bakımından yetersiz olması	4
	Kaynaştırma öğrencileriyle sınıf öğretmenlerinin birebir ilgilenememesi	4
	Okulun mevcut şartlarının özel gereksinimli çocuğa sahip veli beklentilerini karşılamaması	2
	Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin birarada bulunması	3
Uygulamada Yapılan Hatalardan Kaynaklı Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencinin uygun öğrenme ortamında bulunmaması	2
	Özel eğitim sınıflarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması	1
	Okul yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	4
Diğer Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilere karşı okul çalışanları tarafından olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi	1
Toplam		103

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların yetersiz olması” (f=24) ve “özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı özel gereksinim türlerinden öğrencilerin bir arada bulunması” (f=3) konularında sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Okullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için yeterli fiziki ortam bulunmuyor. Çocuklarının özel gereksinimli olduğunu kabullenmek istemeyen velilerle sorunlar yaşıyor. (Ö1)

Özel eğitim okullarında okulun fiziki yapısının ve çevresel donatılarının özel gereksinimli öğrencilere uygun olmaması ya da eksikliklere sahip olması. Yeteri kadar özel eğitim öğretmen atamasının yapılmaması ve eksiğin her branştan ücretli öğretmenlerle doldurulması. (Ö23)

Özel gereksinimli öğrencileri eğitecek kadrolu öğretmen sayısı çok az. Okulların ve sınıfların fiziki yapısı bu öğrencilerin ihtiyaçları için çoğunlukla uygun değil. Okulda çalışanlar bazen de öğretmenler bu öğrencilere yönelik olumsuz tavırlar sergiliyorlar. Özellikle kaynaştırma öğrencilerini diğer öğrenci velilerine kabul ettirmede sorunlar yaşıyor. (Ö2)

Kadrolu özel eğitim öğretmenlerinin olmayışı, görevlendirme öğretmenlerin bir yıl sonra ayrılması, yeni öğretmen bulma sorunu, öğretim sürecinin kesintiye uğraması. (Ö15)

Bazı velilerin çocuklarının özel gereksinimli olduğunu kabul etmemesi. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenememeleri. (Ö8)

Sınıflarda ve destek eğitim odalarında kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde kullanılabilecek materyaller çok yetersiz. İhtiyacı olan ve talep eden veliler için destek eğitim verecek öğretmen bulmada sorunlar yaşıyor. (Ö13)

Kaynaştırma öğrencisinin bir sınıfa yerleştirilmesi ve sınıfa kabulü (öğretmen, diğer öğrenciler ve veliler tarafından) ile ilgili sıkıntılar yaşıyor. (Ö14)

Özel gereksinimli öğrenci velilerinin işbirliğine açık olmaması, sınıf içinde kullanılabilecek materyaller konusunda gerekli desteği sağlamamaları. (Ö17)

Özel eğitim sınıflarında yaş ve engel türlerinin farklılık göstermesi. (Ö22)

Yukarıdaki yanıtlardan da yola çıkarak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların genellikle okulların bu öğrencilere sağladığı imkanların yetersizliğinden kaynaklandığını düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin kabullenilmesi konusunda öğretmenler, diğer öğrenciler ve velilerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemelerini ve alan mezunu olmayan öğretmenlerin yetersizliklerini yaşanan sorunlar arasında ifade etmektedirler. Öğretmenler ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip bazı velilerin çocuklarının durumlarını kabullenmek istememelerinden kaynaklı sorunlarla da karşılaştıklarını dile getirmekte ve gerek özel eğitim sınıflarında gerekse özel eğitim okullarında öğrencinin özel gereksinim türüne ve sınıf düzeyine göre homojen sınıf dağılımlarının yapılmamasını da sorunları arasında belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eēitim hakkının saēlanmasında rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara ilişkin ēretmen, müdür ve veli görüşlerinden elde edilen bulgular birlikte deēerlendirildiēinde, okul ve sınıflarda mevcut şartların yetersizliēi, özel eēitim alan mezunu ēretmen sayısının yetersiz olması ve özel eēitim sınıflarında ērencinin özel gereksinim türü, derecesi ve sınıf düzeyi dikkate alınmadan ērenci daēılımı yapılması konularında her üç katılımcı grubunun da görüşlerinin rtřtē gözlemlenmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri ve veliler özel gereksinimli ērencilerin eēitiminde ēretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıkları ve kendilerini geliştirmek adına çaba göstermedikleri yönünde ortak görüşe sahiptirler. Özel gereksinimli ērencilerin dışlanmadan kabul görmesiyle ilgili olarak ēretmenler, diēer ērenciler ve veliler tarafından olumsuz tutum ve davranışlar sergilenmesinden kaynaklı sorunlarda ēretmen ve velilerin ise benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bunun dışında okulun mevcut şartlarıyla özel gereksinimli ocuēa sahip velilerin beklentilerinin karşılanamamasından kaynaklı sorunlarda müdür ve veli görüşlerinin ayrıřtıēı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda müdürler maddi yetersizliklerden dolayı okulun sunduēu hizmetlerin velilerin beklentilerini karřılamadıēını ve bu nedenle velilerle sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Diēer taraftan veliler de gerek müdürlerin gerekse ēretmenlerin kendilerini bu süreçte destekleme ve anlama konusunda ilgisiz davrandıklarını dile getirmekte, yaşadıkları sorunların paylaşılması ve çözülmesi adına kendileriyle iletişim kurmada özellikle müdürlerin yetersiz kaldıklarını belirtmektedirler.

Okul Müdürlerinin zel Gereksinimli ocuklara Eēitim Hakkının Saēlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eēitim hakkının saēlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler ile ēretmenlerden alınan yazılı görüşlerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre daēılımı Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Öğretmenlerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması	8
	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	5
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik uygulamaların yetersizliği	3
	Öğretmenlerin özel eğitim mevzuatını uygulama konusunda isteksiz olmaları	2
	Yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim alanına yeterli düzeyde yer verilmemesi	1
Yöneticilerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Okul yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	4
	Yöneticilerin özel eğitim mevzuatını uygulama konusunda isteksiz olmaları	1
Diğer Nedenler	Velilerin ilgisizliği	5
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ayrılan bütçenin yetersiz olması	5
	Öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar	1
Toplam		38
*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.		

Tablo 27’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği”, “yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği” ve “diğer nedenler” kategorilerinde toplanmaktadır. “Öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisinde okul müdürlerinin en fazla katılım gösterdikleri nedenler “özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması” (f=8), “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=5) ile “öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik uygulamaların yetersizliği” (f=3) şeklinde sıralanmaktadır. Aynı kategoride müdürlerin yaşadıkları sorunların nedenlerine yönelik en az katılım gösterdikleri alt kategori ise “yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim alanına yeterli düzeyde yer verilmemesi” (f=1) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

“Yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisi incelendiğinde okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşadıkları sorunların nedenlerine ilişkin en fazla katılım gösterdikleri alt kategorinin “okul yöneticilerinin özel eğitim

alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=4) şeklinde olduğu görülmektedir. “Diğer nedenler” kategorisinde ise okul müdürlerinin en fazla katılım gösterdikleri nedenler “velilerin ilgisizliği” (f=5), “özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması” (f=5) ve “öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması” (f=3) şeklinde sıralanırken; en az katılım gösterdikleri nedenin “özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar” (f=1) ile ilgili olduğu görülmektedir.

Her üç kategori birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunların en çok “özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması” (f=8), “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=5), “velilerin ilgisizliği” (f=5) ve “özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması” (f=5) konularından kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen, veli ve idareciler birbirleriyle iletişime geçip devam ettirme konusunda zorlandıklarından bu sorunlar yaşanıyor. Yine velilerin yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları, çocuklarının eğitim sürecine aktif katılamamaları bu sorunların ortaya çıkmasında etkili oluyor. (M3i)

Son 15 yıldır devletimiz bu konuya hassasiyetle eğilmesine ve geçen zamana rağmen uygulama alanında söz sahibi olan biz yöneticiler maalesef bu alanda yeterli bilgiye sahip değiliz. Bu nedenle inisiyatif alamıyoruz ve günü kurtaracak geçici çözümlerle yola devam ediyoruz. Öğretmenlerimiz de aynı durumdan etkileniyor. Onlar da kendilerini geliştirmek adına çaba göstermiyorlar. (M6i)

Birinci neden öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle veya başka şekilde kendilerini geliştirmemeleri. İkinci neden velilerin ilgisiz davranışları. Velinin çocuğunun bir şeyler yapabileceğine dair inanmasını sağlamamız gerekiyor ki biz veliye bunu veremiyoruz. (M12ö)

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde alana hâkim olmayan, bu çocukların ihtiyaçlarını anlama noktasında eksiklikleri olan çok sayıda ücretli öğretmenin özel eğitim okullarında görev yapıyor olmasını başlı başına bu yaşanan sorunlara neden olarak söyleyebilirim. (M7ö)

Öğretmen konusunda özel eğitim alanında yeterli düzeyde mezun yok. Küçükte olsa maddi getirisinden dolayı alan dışı öğretmenlerin idareci olarak özel eğitim okullarını tercih etmeleri bu okulların yönetiminde sorunlara yol açabiliyor. (M8ö)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde okul müdürlerinin yaşanan sorunların nedenleri arasında

öncelikle özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin sayıca çok az olmalarını belirttiklerini ve buna bağlı olarak eğitim sürecinin olumsuz etkilendiğini düşündüklerini söylemek mümkündür. Özel gereksinimli çocukların özel ihtiyaçlarının olduğu ve buna göre özel olarak tasarlanmış kendilerine uygun bir öğrenme ortamında bulunmaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, onların bu ortamdan en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacak alanında uzman öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda hem ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında hem de özel eğitim okullarında bu çocukların eğitiminde ücretli ve farklı branşlardan öğretmenler yerine bizzat özel eğitim öğretmenlerinin aktif rol almalarının son derece önemli olduğu ileri sürülebilir.

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin okul müdürlerinin yönetici ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili gerek hizmet öncesinde üniversite programlarında gerekse hizmet içinde kendilerini geliştirmediklerini ve dolayısıyla bu alanda bilgi ve beceri bakımından yetersiz kaldıklarını düşündükleri söylenebilir. Üniversite programları açısından ele alındığında özel eğitim öğretmenleri ile rehber öğretmenler dışında farklı branştan öğretmenler bu alanda ya hiç eğitim almamakta ya da alsalar bile bu eğitim onların uygulamada bu çocukların ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamalarında veya bu süreçte yaşanan sorunlarla başa çıkabilmelerinde çok da yeterli olmamaktadır. Üniversiteden özel eğitim alanında yeterli donanıma sahip olmadan mezun olan öğretmenler göreve başladıklarında sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşabilmekte ve onların tanı ve özellikleri, öğrenmelerini destekleyecek sınıf içi yöntemler, davranış yönetimi teknikleri vb. konularda yetersiz kalabilmektedirler. Bu durum önce sınıf düzeyinde öğrenciler arasında ve sonrasında okul düzeyinde yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasında daha büyük sorunlara yol açabilmektedir.

Yukarıda belirtilen nedenlere ek olarak okul müdürlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan sorunların özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin ilgisizliğinden, paydaşlar arasında etkili iletişimin kurulamamasından, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yeterli bütçenin ayrılmamasından ve bu kapsamda okullarda fiziksel yapı ve materyale dayalı ihtiyaçların karşılanamamasından kaynaklandığını söylemek de mümkündür.

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların

nedenlerine ilişkin veli görüşlerine de başvurulmuştur. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Öğretmenlerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	7
	Öğretmenlerin işini severek yapmamaları	7
	Özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması	6
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik uygulamaların yetersizliği	3
	Öğretmenlerin özel eğitim mevzuatını uygulama konusunda isteksiz olmaları	2
	Yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim alanına yeterli düzeyde yer verilmemesi	2
Yöneticilerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Yöneticilerin ilgisiz tutum ve davranışları	4
	Yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	3
	Yöneticilerin özel eğitim mevzuatını uygulama konusunda isteksiz olmaları	1
Diğer Nedenler	Özel gereksinimli bireyler konusunda toplumsal bilinçlenmenin yetersizliği	5
	Öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ayrılan bütçenin yetersiz olması	1
Toplam		47
* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.		

Tablo 28’de görüldüğü üzere özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin veli görüşleri “öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği”, “yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği” ve “diğer nedenler” kategorilerinde toplanmaktadır. “Öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisinde velilerin en fazla katılım gösterdikleri nedenler “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=7), “öğretmenlerin işini severek yapmamaları” (f=7), “özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması” (f=6) ve “öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik uygulamaların yetersizliği” (f=3) şeklinde sıralanmaktadır.

“Yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisinde velilerin özel gereksinimli çocuklarının eğitiminde yaşadıkları sorunların nedenlerine ilişkin en fazla katılım gösterdikleri alt kategorilerin “yöneticilerin ilgisiz tutum ve davranışları” (f=4) ve “yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=3) şeklinde olduğu görülmektedir. “Diğer nedenler” kategorisi incelendiğinde ise veliler yaşadıkları sorunların nedenleri olarak en fazla “özel gereksinimli bireyler konusunda toplumsal bilinçlenmenin yetersizliği” (f=5), “öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması” (f=3) ve “özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar” (f=3) alt kategorilerinde görüşlerini ifade etmektedirler.

Üç kategori birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde velilerin yaşadıkları sorunların en çok “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=7), “öğretmenlerin işini severek yapmamaları” (f=7), “yöneticilerin ilgisiz tutum ve davranışları” (f=4) ve “özel gereksinimli bireyler konusunda toplumsal bilinçlenmenin yetersizliği” (f=5) konularından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin yeterli olmaması, öğretmenlerin ders saatlerinde yeterli performans sergileyememeleri, kaynaştırma öğrencileriyle birebir ilgilenememeleri, onların ihtiyaçlarını öğrenme ve ona göre davranma, eğitim verme konusunda ilgisiz davranmaları. (V1ks)

İdarecilerin sorunları ötelemesi, çözüm üretmek istememeleri hatta görmezden gelmeleri. Öğretmenlerin de genel olarak mesleklerini severek yapmamaları. Söz konusu kaynaştırma öğrencileri ise bu konuda sorumluluk almak istememeleri, empati kuramamaları ve tabi bu konuda hiçbir eğitim almamış olmaları, öğrenmek için de çaba göstermek istememeleri. (V3ks)

Veli, öğretmen, idareci ve aile. Bu dörtlü bir araya gelmezse sorunlar hep olacak. Bizim iletişime ihtiyacımız var. İletişimsizlikten kaynaklı diyebiliriz. (V7öes)

Bizim ülke olarak engellilere bakış açımız çok farklı. Yani bu konuda toplumsal bilinçlenmenin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yaşadığımız sorunların çoğunun nedenleri aslında bundan kaynaklanıyor. (V5öes)

Toplum bilinçli değil. Aileler duyarlı değil. Bazıları çocuklarını özel gereksinimli çocukların yanına gitmemeleri için uyarıyor. Kendi çocuklarının da davranışlarının değişeceğinden korkan aileler var. Öğretmenler veli toplantılarında bu konular hakkında gerekli bilgilendirmeyi yapmıyor. (V8öes)

Bence öğretmenlerden kaynaklı. Öğretmenler bu çocukların eğitimleriyle, davranış problemleriyle ilgilenmede gerçekten yetersizler. Kendilerini geliştirmek için de açıkçası çabaladıklarını düşünmüyorum. Yani bizim çocuklarımız hani engelli ya

öğretmenlerin de beklentileri ona göre oluyor maalesef. Bunlardan zaten fazla bir şey olmaz hani biz de çok uğraşmayalım, çok yormayalım kendimizi düşüncesindeler sanki. (V10öeo)

Özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin sayısının çok az olmasından kaynaklanıyor. Ücretli öğretmenler bizim çocuklarımızın eğitiminde çok yetersiz. Göstermelik BEP'ler hazırlanıyor ve sınıflarda günü kurtarmaya yönelik dikkat ve algıyı artırma çalışmaları, boyama etkinlikleri yapılıyor. Okuma-yazmaya geçmede sürekli çocuğun yetersizliklerinden, hazır olmayışından bahsediliyor bize ama ben zihinsel engelli çocuklar da bile çaba gösterildiğinde okuma-yazmada başarıya ulaşıldığını biliyorum. (V9öeo)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine yönelik velilerin hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin özel eğitim konusunda bilgi ve beceri bakımından yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte veliler çocuklarının eğitiminde aktif role sahip olan öğretmenlerin genellikle özel eğitim öğretmeni olmadıklarını dile getirmekte ve bu kapsamda mevcut öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına çaba göstermemelerini, eğitim sürecinde ilgisiz davranmalarını ve çocuklarıyla ilgili düşük beklentilere sahip olmalarını yaşadıkları sorunların nedenleri olarak ifade etmektedirler. Bunun dışında veliler özel gereksinimli bireyler hakkında toplumsal açıdan bilinçlenmenin yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar da yaşadıklarını belirtmektedirler. Özellikle çocuğu kaynaştırma sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında öğrenim gören veliler, çocuklarının özel durumlarına duyarlılık gösteremeyen, empati kuramayan diğer velilerden veya normal gelişim gösteren diğer öğrencilerden kaynaklı sorunlarla mücadele etmek zorunda kaldıklarını görüşlerinde dile getirmektedirler.

Yapılan araştırma kapsamında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenleri öğretmenlerin yazılı görüşlerine başvurularak da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29'da özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği”, “öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği”, “velilerin bilinçsizliği” ve “diğer nedenler” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. “Yöneticilerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisinde yaşanan sorunların nedenlerine yönelik öğretmenlerin en

Tablo 29

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Yöneticilerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Yöneticilerin ilgisizliği	4
	Yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	4
	Özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması	12
Öğretmenlerin İlgisizliği ve Yetersizliği	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları	5
	Öğretmenlerin ilgisizliği	4
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içinde yetiştirilmelerine yönelik uygulamaların yetersizliği	1
	Yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim alanına yeterli düzeyde yer verilmemesi	1
	Velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları	11
Velilerin Bilinçsizliği	Velilerin ilgisizliği	7
	Yüksek veli beklentileri	1
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ayrılan bütçenin yetersiz olması	16
Diğer Nedenler	Öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması	8
	Özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar	6
	Özel gereksinimli bireyler konusunda toplumsal bilinçlenmenin yetersizliği	5
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	2
	Özel eğitim mevzuatının uygulamaya yönelik eksikliklerinin olması	2
	Toplam	89

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler “yöneticilerin ilgisizliği” (f=4) ve “yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=4) şeklindedir. “Öğretmenlerin ilgisizliği ve yetersizliği” kategorisinde öğretmenlerin en fazla görüş belirttikleri nedenler “özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması” (f=12), “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları” (f=5) ve “öğretmenlerin ilgisizliği” (f=4) şeklinde sıralanmaktadır.

“Velilerin bilinçsizliği” kategorisinde özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin öğretmenlerin en fazla “velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları” (f=11) ve “velilerin ilgisizliği” (f=7) alt kategorilerinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. “Diğer nedenler” kategorisinde ise öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler “özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması” (f=16), “öğretmen-veli-yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması” (f=8), “özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yerleştirmelerine yönelik yanlış uygulamalar” (f=6) ve “özel gereksinimli bireyler konusunda toplumsal bilinçlenmenin yetersizliği” (f=5) şeklinde sıralanmaktadır.

Dört kategori birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde yaşadıkları sorunların en çok “özel eğitim alan mezunu öğretmen atamalarının yeterli sayıda yapılmaması” (f=12), “velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları” (f=11) ve “özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması” (f=16) konularından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Veli eğitimsizliği ve bilgisizliği. Okullara özel eğitim öğretmen atamalarının yapılmaması ya da mevcut öğretmenlerin kurs, seminer gibi eğitimlerle bu konuda yetiştirilmemeleri. Öğretmenlerin bu konuda bilgisiz olmaları ve ilgisiz davranmaları. (Ö2)

Özel eğitim konusunda gerekli finansal desteğin sağlanmaması. Aile ve öğretmenlerin bu çocuklara karşı önyargılı davranmaları. (Ö4)

Bina, tesis, materyal eksikliği. Veli, öğretmen, idareciler arasında işbirliğinin sağlanamaması. (Ö8)

Özel eğitim öğretmen sayısının talebi karşılamaması. RAM’den yapılan yanlış yönlendirmeler. (Ö15)

Velilerin üstlerine düşen sorumlulukları maddi-manevi açıdan sağlamamaları, ilgisiz yaklaşımları. (Ö17)

Özel eğitime alan dışından öğretmenlerin görevlendirilmesi. Okul müdürlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayıp sorumluluğu doğrudan öğretmenlere bırakmaları. (Ö26)

Farklılıklara saygı anlamında toplumsal bilincin oluşmamış olması. Özel gereksinimli öğrencilere öğretmen ve velilerin sorunlu çocuk gözüyle bakmaları. (Ö14)

Giderek artan öğrenci sayıları ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri hakkında detaylı bilgi sahibi olmamaları, onlara yeterli ilgiyi gösterememeleri. (Ö1)

Yukarıdaki yanıtlar değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine yönelik öğretmenlerin öncelikle okul müdürlerinin, kendilerinin ve velilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri söylenebilir. Buna göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde özel eğitim branşından öğretmenlere ihtiyaç olduğu halde bu ihtiyacın farklı branşlardan ücretli öğretmenlerle karşılanmaya çalışılması konusunu yaşanan sorunların en önemli nedenleri arasında dile getirmektedirler. Öğretmenler ayrıca mevcut öğretmenlerin ve yöneticilerin özel eğitim alanında bilgi ve beceri bakımından yetersizliklerine vurgu yaparak bu yetersizliklerden de kaynaklı ilgisiz veya önyargılı tutum ve davranışları sorunların nedenleri arasında ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler özel gereksinimli çocuğa sahip bazı velilerin çocuklarının eğitsel ihtiyaçları konusunda okulla işbirliği içerisinde bulunmamalarından ve ilgisiz davranmalarından dolayı da sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bunun dışında öğretmenler özel eğitimle ilgili okullara yeterli bütçenin ayrılmamasından, sınıfların kalabalık olmasından ve diğer velilerin özel gereksinimli çocuklara karşı önyargılı olmasından kaynaklı sorunlar da yaşadıklarını görüşlerinde ifade etmektedirler.

Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin öğretmen, müdür ve veli görüşlerinden elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, her üç katılımcı grubunun yaşanan sorunların nedenleri olarak okullarda özel eğitim öğretmenlerinin sayıca çok az olduğu ve bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin de yetersiz olduğu, özel eğitim alanında gerek müdürlerin gerekse öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları yönündeki ortak görüşleri ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip bazı velilerin bilinçsiz olmaları ve çocuklarının eğitimlerini destekleme konusunda ilgisiz davranmaları ile müdür, öğretmen ve veli arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması, işbirliğinin sağlanamamasıyla ilgili nedenlerde ise müdürler ve öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte öğretmen ve velilerin de özel gereksinimli öğrencinin sosyal açıdan kabul görmesiyle ilgili olarak normal gelişim gösteren diğer öğrenciler ve onların velilerinin önyargılı tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları noktasında görüşleri örtüşmektedir.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler

Bu başlık altında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin okul müdürleri ve velilerle yapılan görüşmeler ile birlikte öğretmenlerden alınan yazılı görüşlerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Mevcut Koşulların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesi	8
	Özel eğitim alanına daha fazla bütçe ayrılması	2
	Kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesi	2
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması	9
	Öğretmenlere eğitim verilmesi	6
Okul Müdürlerinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul müdürlerine eğitim verilmesi	1
	Özel eğitim okullarında özel eğitim alan mezunu okul müdürlerinin görev yapmaları	1
Velilerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Velilere eğitim verilmesi	6
	Velilerle iletişimin artırılması	1
Uygulamada Yapılan Hatalardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Özel eğitim alanında denetimin artırılması	1
	Özel eğitim alanında uzman kişilerle işbirliği yapılması	1
	Özel eğitim politikaları geliştiren kişilerin liyakatle iş başına gelmesi	1
Tutum ve Davranışlardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul çalışanlarına özel gereksinimli öğrenciler hakkında farkındalık çalışmalarının yapılması	1
	Toplumun özel gereksinimli bireyler hakkında bilinçlendirilmesi	1
Toplam		41

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 30’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “okul müdürlerinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” ve “tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan okul müdürlerinin en fazla katılım gösterdikleri kategoriler ele alındığında “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde müdürler en fazla okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesine (f=8) yönelik görüşlerini ifade etmektedirler. “Öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde müdürlerin hem özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması (f=9) hem de öğretmenlere özel eğitim alanında eğitim verilmesine (f=6) yönelik görüşlere daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. “Velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde ise müdürler en fazla velilere eğitim verilmesine (f=6) yönelik görüşlerini belirtmektedirler. Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin öneriler hakkında verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin süreçte daha aktif olabilmeleri için mutlaka bu konuda hizmet içi eğitimden geçmeleri gerekmekte. Velilerin de aynı şekilde çocuklarının eğitiminde etkili olabilmeleri için çeşitli kurs veya seminerler aracılığıyla eğitilmeleri gerektiğini düşünüyorum. (M2i)

Okulda çalışan tüm personel bu çocukların farkında olmalı, onları iyi tanımalıdır. Bu nedenle okullarda özel gereksinimli öğrenciler hakkında çalışanların farkındalıklarını artıracak faaliyetler düzenlenebilir. Bu amaçla rehber öğretmenlerden yardım alınabilir. Dışarıdan üniversitelerle veya başka kurumlarla işbirliği yaparak bu alanda uzman kişiler okulda seminer vermeleri için davet edilebilir. (M7ö)

Fiziksel şartlar iyileştirilmeli, veli eğitimine ciddi önem verilmelidir. (M3i)

Bu öğrenciler için uygun binalar, sınıflar yapıp gerek öğretmen gerekse materyal açısından donatılırsa; eğitimde amaçlanan hedefe ulaşılabilir. (M6i)

Öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin atamalarında kontenjan sayıları artırılmalı. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi mutlaka alanında uzman kişiler tarafından verilmeli. Mevcut şartlarda çalışan ücretli öğretmenlerin de daha ciddi eğitimlerden geçip belki bir sınavla alınmaları daha faydalı olabilir. (M8ö)

Yukarıdaki yanıtlara göre okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerinin daha çok öğretmen ve veli odaklı olup bununla birlikte mevcut fiziki şartların iyileştirilerek özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirilmesine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Müdürlerin bu süreçte sorumluluğu kendilerinden ziyade öğretmen ve velilere bıraktıkları ve bu kapsamda öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde alan mezunu öğretmenlerle çalışmak istedikleri ve mevcut çalışan öğretmenlerin de çeşitli eğitimler aracılığıyla kendilerini geliştirmeleri gerektiğine inandıkları söylenebilir. Müdürler ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin velilerini de sürecin dışında tutmayarak onların da çocuklarına daha faydalı olabilmeleri adına kendilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmakta ve bu bağlamda onlara yönelik düzenlenebilecek kurs, seminer vb. çalışmaları desteklediklerini dile getirmektedirler. Bunlara ek olarak müdürlerin hem kaynaştırma öğrencileri hem de özel eğitim sınıflarında öğrenim gören çocuklar için onların ihtiyaç duydukları materyal ve fiziksel yapıya dayalı koşulların iyileştirilmesini öneri olarak ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmetinin sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler veli görüşleriyle de belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31’e göre velilerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “okul müdürlerinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” ve “tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bunlardan “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde veliler en fazla okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesi (f=6) ile kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesine (f=4) yönelik görüşlerini ifade etmektedirler.

Tablo 31

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Mevcut Koşulların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesi	6
	Kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesi	4
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması	6
	Öğretmenlere eğitim verilmesi	5
Okul Müdürlerinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul müdürlerine eğitim verilmesi	3
	Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmalarda öğretmenleri desteklemesi	1
Velilerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Velilerle iletişimin artırılması	5
	Velilere eğitim verilmesi	4
Uygulamada Yapılan Hatalardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Özel eğitim alanında denetimin artırılması	6
	Özel eğitim sınıflarına yerleştirme işlemlerinin öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine, sınıf düzeylerine göre yapılması	5
	Rehberlik servisinin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalarını artırması	2
	Okul çalışanlarına özel gereksinimli öğrenciler hakkında farkındalık çalışmalarının yapılması	3
Tutum ve Davranışlardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalık çalışmalarının yapılması	3
	Velilere yönelik özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalık çalışmalarının yapılması	3
	Toplumun özel gereksinimli bireyler hakkında bilinçlendirilmesi	2
Toplam		58

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

“Öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde velilerin özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması (f=6) ile birlikte öğretmenlere özel eğitim alanında eğitim verilmesine (f=5) yönelik görüşlere daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. “Okul müdürlerinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde velilerin en fazla katılım gösterdikleri alt kategori ise okul müdürlerine kaynaştırma uygulamaları ve/veya özel eğitim alanında eğitim verilmesi (f=3) gerektiğine yöneliktir.

“Velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde veliler en fazla özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle daha fazla iletişim kurulmasını (f=5) ve özel eğitim konusunda daha bilinçli ebeveynler olabilmek için kendilerine eğitimler verilmesini (f=4) önermektedirler. “Uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde velilerin yaşadıkları sorunların çözümünde öneri olarak en fazla dile getirdikleri alt kategoriler sırasıyla “özel eğitim alanında denetimin artırılması” (f=6) ve “özel eğitim sınıflarına yerleştirme işlemlerinin öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine, sınıf düzeylerine göre yapılması” (f=5) şeklinde sıralanmaktadır. Son olarak “tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde ise velilerin en fazla okul çalışanlarına (f=3), normal gelişim gösteren okuldaki diğer öğrencilere (f=3) ve onların velilerine (f=3) yönelik özel gereksinimli öğrenciler hakkında farkındalık çalışmalarının yapılması konusunda önerilerde bulundukları görülmektedir.

Altı kategori birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde velilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik en çok “okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesi” (f=6), “özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması” (f=6), “velilerle iletişimin artırılması” (f=5), “özel eğitim alanında denetimin artırılması” (f=6) ve “özel eğitim sınıflarına yerleştirme işlemlerinin öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine, sınıf düzeylerine göre yapılması” (f=5) konularında öneride bulundukları görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öneriler hakkında velilerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yetkili kişiler tarafından öğretmenlerin sınıf içerisinde değerlendirmelerinin çok sık yapılması gerekiyor. (V1ks)

Özel eğitim sınıflarına kamera sisteminin getirilmesi gerekiyor. Çocuklarımız kendi hallerinde, çok savunmasızlar. Konuşamayan kendini ifade edemeyen çok çocuk var. Bizler veli olarak sınıf içinde nasıl bir eğitim veriliyor, çocuğumuz herhangi bir olumsuz muameleye maruz kalıyor mu bilmek istiyoruz. (V6öes)

Farkındalığı arttırarak. Haklarımızı öğrenerek. Engelin bir suç olmadığını kaderimiz olduğunu ve her birey gibi bizim çocuklarımızın da eğitim hakkına sahip olduğunu önce biz bilmeliyiz. Sonra toplumun bu konuda duyarlılığını artırmak için daha fazla çalışmalar yapılması gerekiyor. Bu konuda belki yazılı ve görsel medya daha fazla kullanılabilir. Okulda yine idareciler ve öğretmenler bu konuda kesinlikle bilinçli ve duyarlı olmalılar. Bizlerle iletişime açık olmalılar. Belki hizmetiçi eğitimlerle bizim çocuklarımız hakkında daha bilgili ve çözüm odaklı hale gelebilirler. (V2ks)

Özel eğitim sınıflarında ücretli öğretmenler görev yapmamalı. Bizim çocuklarımız kendi içlerinde çok fazla problemi olan çocuklar. Çok küçük adımlarla yavaş ilerliyoruz. Bu alana hâkim, öğrencinin ihtiyaçlarını anlayan ve ona yönelik bir programla eğitimi sürdüren kadrolu öğretmenlere çok ihtiyaç var. Yoksa bu çocuklar ya yerinde sayıyor ya da sınıftaki olumsuz davranışların hepsini alarak daha da kötüye gidiyor. (V5öes)

Özel eğitim sınıflarına öğrenciler engel türleri ve derecelerine göre yerleştirilmeli. RAM'dan verilen yanlış okul kararları sınıflardaki diğer öğrencilerin durumunu olumsuz etkilemekte. Bir de özel eğitim sınıflarında çocuklar yaş olarak da denk değil. Bu sınıflardaki birleştirilmiş sınıf uygulaması kaldırılmalı. Öğretmen her öğrenci ile farklı bir şey çalışıyor. (V7öes)

Yavaş öğrendikleri için daha görsel materyallere ihtiyacı var çocuklarımızın. Bunun için özel eğitim sınıfları materyal yönünden donanımlı olmalı. Sonra çocukların sosyal açıdan, bedensel açıdan ihtiyaçlarını karşılamak için okullarda gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmalı. Uygulama evlerinin sayısı artırılmalı, duyu bütünleme odaları açılmalı, spor salonları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenerek malzeme bakımından zenginleştirilmeli. (V12öeo)

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak çocuğu kaynaştırma sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında olan velilerin çocuklarının eğitim hizmetinden en iyi şekilde faydalanabilmeleri için öncelikle öğretmenler, yöneticiler, okuldaki diğer öğrenciler ve veliler tarafından çocuklarının dışlanmadan olduğu gibi kabul edilmesini bekledikleri söylenebilir. Veliler ayrıca çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak ve karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak adına hem yöneticilerden hem de öğretmenlerden kendileriyle daha fazla iletişime geçmelerini beklemektedirler. Bu kapsamda velilerin okul içerisinde daha destekleyici tutum ve davranışlarla karşılaşmak istediklerini söylemek mümkündür.

Yaşanılan sorunların çözüme kavuşabilmesinde veliler tarafından ifade edilen bir diğer öneri ise özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin çalıştırılması gerektiği yönündedir. Farklı bir ifadeyle, velilerin çocuklarının mevcut özel durumlarından dolayı eğitimlerini riske atmak istemedikleri, devamlılık ve eğitsel ilerleme açısından ücretli öğretmenlerle bu süreci devam ettirmek istemedikleri ve dolayısıyla bu konuda gereken hassasiyetin gösterilmesini bekledikleri söylenebilir. Bununla birlikte gerek özel eğitim okullarında gerekse özel eğitim sınıflarında veliler sınıf içerisindeki yapılan uygulamalar hususunda öğretmenlerin gözlemlenmesini ve buna göre sınıfların kamera sistemiyle izlenmesini önermektedirler. Bu durum özel eğitim sınıflarında genellikle özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçları, davranış yönetim teknikleri, sınıf içerisinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda yeterli donanıma sahip olmayan ücretli öğretmenlerin

çalışması ve bunun sonucunda velilerin çocuklarının gelişimsel açıdan ilerlemelerine yönelik kaygılara sahip olmalarıyla açıklanabilir. Veliler ayrıca okulların fiziki yapısının çocuklarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini önermekle birlikte ve sınıfların da özel eğitim materyalleri açısından donanımlı hale getirilmesinin önemine işaret etmektedirler. Son olarak veliler öğrencilerin eğitsel performans açısından değerlendirilerek öğrenme ortamlarına yerleştirilmesi aşamasında yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne yönelik bu yerleştirme kararlarında, öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine göre daha detaylı ve titiz bir değerlendirmeden geçmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte veliler öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ayrı sınıflarda bulunmalarının birbirlerini modelleme açısından daha doğru bir uygulama olacağı konusunda görüşlerinde dile getirmektedirler.

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmetinin sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler öğretmenlerin yazılı görüşleriyle de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32’de görüldüğü üzere öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “okul müdürlerinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”, “uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” ve “tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan “mevcut koşulların yetersizliğinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde öğretmenler en fazla kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesi (f=12) ile okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesine (f=10) yönelik görüşlerini belirtmektedirler.

“Öğretmenlerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması (f=14) ile öğretmenlere özel eğitim alanında eğitim verilmesine (f=9) yönelik önerilere öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. “Okul müdürlerinden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri alt kategori ise müdürlere özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitim verilmesi (f=4) gerektiğine yöneliktir. Benzer şekilde “velilerden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler”

Tablo 32

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasındaki Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f*
Mevcut Koşulların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesi	12
	Okul ve sınıf düzeyinde özel gereksinimli çocuklara yönelik fiziki şartların iyileştirilmesi	10
	Özel eğitim okullarının sayı ve nitelik bakımından artırılması	5
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması	14
	Öğretmenlere eğitim verilmesi	9
	Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında özel eğitim derslerine yeterli düzeyde yer verilmesi	1
	Okul müdürlerine eğitim verilmesi	4
Okul Müdürlerinden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmalarda öğretmenleri desteklemesi	2
	Özel eğitim okullarına müdürlerin görevlendirilmesinde özel eğitim alan mezunu olma şartının getirilmesi	1
Velilerden Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Velilere eğitim verilmesi	17
	Velilerin sosyal faaliyetlere katılımının sağlanması	2
Uygulamada Yapılan Hatalardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Kaynaştırma sınıflarında sınıf mevcudunun az tutulması	3
	Özel eğitim sınıflarına yerleştirme işlemlerinin öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine, sınıf düzeylerine göre yapılması	3
	Rehberlik servisinin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalarını artırması	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının artırılması	2
	Özel gereksinimli öğrencilerin güvenliğini sağlamaya yönelik önlemlerin artırılması	1
	Özel eğitim mevzuatında yer alan eksikliklerin giderilmesi	1
Tutum ve Davranışlardan Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler	Okul çalışanlarına özel gereksinimli öğrenciler hakkında farkındalık çalışmalarının yapılması	2
	Toplumun özel gereksinimli bireyler hakkında bilinçlendirilmesi	2
Toplam		94

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

kategorisinde de öğretmenler en fazla özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin bilinçlendirilmelerine yönelik eğitimler verilmesini (f=17) önermektedirler.

“Uygulamada yapılan hatalardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde öğretmenler en fazla “kaynaştırma sınıflarında sınıf mevcudunun az tutulması” (f=3), “özel eğitim sınıflarına yerleştirme işlemlerinin öğrencilerin özel gereksinim tür ve derecelerine, sınıf düzeylerine göre yapılması” (f=3) ve “rehberlik servisinin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalarını artırması” (f=3) alt kategorilerindeki önerileri dile getirmektedirler. Son olarak “tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin öneriler” kategorisinde ise öğretmenlerin en fazla okuldaki tüm çalışanların (f=2) ve özellikle toplumun tüm bireylerinin (f=2) özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artıracak çalışmaların yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

Altı kategori birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde yaşadıkların çözümüne yönelik en çok “kaynak ve materyal bakımından eksikliklerin giderilmesi” (f=12), “özel eğitim branşında öğretmen istihdamının artırılması” (f=14) ve “velilere eğitim verilmesi” (f=17) konularında önerilerini dile getirdikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öneriler hakkında katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda mevcudun az tutulması. Destek eğitim odalarının fiziki yapılarının iyileştirilmesi ve materyal açısından donanımlı hale getirilmesi (Ö1)

Öğretmenlere yönelik özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili hizmet içi kurslar düzenlenmeli. Ailelere çocuklarının eğitimleri ve sahip oldukları haklar hakkında bilgilendirici seminerler verilmeli. Özel gereksinimli öğrencilerin okuldaki sosyal faaliyetlere daha fazla katılımı sağlanmalı. (Ö5)

Okul binalarının asansör, engelli rampası gibi fiziksel donanımlarla özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli hale getirilmesi. Araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi. Eğitim ve seminerlerle, atölye çalışmalarıyla öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi. (Ö10)

Okullarda ücretli öğretmenler yerine özel eğitim öğretmenleri görev yapmalılar. Aileler düzenli olarak eğitimden geçmeliler. (Ö18)

Okul müdürleri ve öğretmenler özel eğitim ve farkındalık konusunda seminer ve daha farklı etkinliklere katılabilirler. Velilerin eğitilmesi için rehberlik servisi düzenli olarak seminerler düzenleyebilir. (Ö20)

Okullardaki rehberlik hizmetleri bölümünün özel gereksinimli öğrencilerle ilgili daha aktif çalışması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi aşamasında daha titiz davranılmalı, öğrencinin özel gereksinim türü ve bu gereksinimin derecesi iyi bir değerlendirmeden geçmelidir. (Ö30)

Yukarıdaki yanıtlardan da yola çıkarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin öncelikle okulların fiziki yapıları itibariyle özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler sınıfların da araç-gereç ve materyal bakımından donatılarak bu öğrencilerin eğitimine daha iyi katkı sağlayacak hale getirilmesini önermektedirler. Öğretmenlerin yaşanan sorunlara dayanarak çözüm önerisi olarak dile getirdikleri bir diğer konu özel eğitim öğretmenlerinin istihdamının artırılması gerektiği yönündedir. Öğretmenler ayrıca hem kendilerini hem de okul müdürlerini özel eğitimde yeterli görmemekte ve dolayısıyla bu alanda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin de bilinçlendirilmeleri ve çocuklarına daha faydalı olabilmeleri için eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bunların dışında öğretmenler kaynaştırma öğrencileriyle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutlarının az tutulması gerektiğini dile getirmektedirler. Özel eğitim sınıflarında özel gereksinim türleri ve düzeyleri açısından çok farklı öğrencilerin bir arada bulunmasından kaynaklı sorunların çözümünde ise öğretmenler bu öğrencilerin yerleştirme işlemlerinde ilgili birimlerin daha detaylı ve titiz değerlendirmeler yapmalarını önermektedirler.

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öğretmen, müdür ve veli görüşlerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, her üç katılımcı grubunun yaşanan sorunların çözümü için okulların fiziksel yapı ve gerekli materyaller açısından iyileştirilmesiyle birlikte özel eğitim branşında öğretmen sayısının artırılmasını önerdikleri gözlemlenmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitilmeleri, özel eğitim sınıflarına öğrencilerin yerleştirilmesinde daha detaylı değerlendirme işlemlerinin yapılarak uygun kararların verilmesine yönelik önerilerde öğretmen ve velilerin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin eğitilmesi gerektiği konusunda ise müdür ve öğretmenlerin görüşleri örtüşmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde sunulmakta ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun şekilde başlıklara ayrılmış ve sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki mevcut rollerini yerine getirirken dikkate aldıkları “özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik sahip oldukları bilgi düzeylerine” ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

1) Okul müdürleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kavramsal bilgilere temel düzeyde sahiptir.

2) Okul müdürleri BEP, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim sınıfları, öğrencinin tanı ve derecesine göre uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi gibi konularda temel düzeyde bilgi sahibiyken; bu öğrencilerin bireysel gelişimleri, akademik açıdan ilerlemeleri ve sosyalleşebilmeleri için sınıf içerisinde kullanılabilecek yöntem ve stratejiler ile davranış yönetim teknikleri gibi konularda yeterli bilgiye sahip değildirler.

3) Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kavramsal bilgi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri “cinsiyet”, “okul türü”, “branş” ve “mesleki kıdem” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4) Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kavramsal bilgi düzeylerine ilişkin “özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma” değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

5) Özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenler, bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kavramsal bilgi açısından daha donanımlı olduklarını düşünmektedir.

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken başvurdukları mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin öğretmen, okul müdürü ve veli görüşlerinden elde edilen sonuçlar bu başlık altında yer almaktadır.

1) Okul müdürleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevzuata hâkim olmakla birlikte uygulama konusunda yetersizdir.

2) Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi mevzuatını uygulamaları konusunda okul müdürleri ve velilerin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

3) Okul müdürleri mevzuatın uygulanması hususunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmekle birlikte bu duruma gerekçe olarak okulun fiziki şartlarındaki eksiklikleri göstermektedir.

4) Okul müdürlerini mevzuatı uygulama konusunda yetersiz gören veliler bu durumun müdürlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlarından, sorumluluk almak istememelerinden kaynaklandığını düşünmektedir.

5) Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6) Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri “okul türü”, “branş”, “mesleki kıdem” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma” değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

7) Özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşünmektedir.

8) Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını belirtmektedirler.

9) Meslektaşlarına göre görece daha düşük kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim olduklarını düşünmektedir.

10) Özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan öğretmenler, bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili mevzuata daha fazla hâkim oldukları yönünde görüş belirtmektedir.

Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1) Öğretmenlere göre okul müdürleri “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ve örgütlemeye yönelik yönetsel beceriler” konusunda yeterlidir. Okul müdürleri de okulun ve sınıfların fiziksel açıdan özel gereksinimli öğrenciler için uygun hale getirilmesine yönelik uygulamaları işe koştuklarını, velilerle ve öğretmenlerle iletişim halinde olduklarını belirterek, özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında kendilerini yeterli görmektedir.

2) Okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin çocuğu kaynaştırma sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında olan veliler ile çocuğu özel eğitim okulunda bulunan velilerin görüşleri farklılaşmaktadır.

3) Çocuğu özel eğitim okulunda bulunan veliler, okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrenciler ve veliler için okullarında daha fazla uygulama ve etkinliklere yer verdiklerini düşünmektedirler.

4) Çocuğu kaynaştırma sınıflarına veya özel eğitim sınıflarına devam eden velilere göre okul müdürleri öğretmenlerle ve kendileriyle iletişim kurma, yaşadıkları sorunlara çözüm bulma, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamaları işe koşma konularında sorumluluk almaktan kaçınmaktadır.

5) Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda, okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri “cinsiyet”, “mesleki kıdem” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6) Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda, okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin

öğretmen görüşleri “okul türü” ve “branş” değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşünmektedir. Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu belirtmektedirler.

7) Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme boyutunda, okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri “cinsiyet” ve “mesleki kıdem” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

8) Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme boyutunda, okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri “okul türü”, “branş” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma” değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu düşünmektedir. Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Özel eğitim/kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenler bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla yönetsel beceriye sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında rollerini yerine getirirken “karşılaşılan sorunlara” ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1) Öğretmenler, okul müdürleri ve veliler, okul ve sınıflardaki mevcut fiziki şartların yetersizliği, özel eğitim alan mezunu öğretmen sayısının yetersizliği ve özel eğitim sınıflarında özel gereksinim türü, derecesi ve sınıf düzeyi dikkate alınmadan öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi konularında ortak sorunlar yaşamaktadır.

2) Okul müdürleri ve veliler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve kendilerini geliştirmek adına çaba göstermedikleri yönünde ortak görüşe sahiptir.

3) Öğretmen ve veliler özel gereksinimli öğrencilerin kabul görmesiyle (dışlanmamasıyla) ilgili olarak öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve onların velilerinin olumsuz tutum ve davranışlar sergilenmesinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır.

4) Okul müdürlerinin ve velilerin okulun mevcut şartlarından ve özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin beklentilerinin karşılanamamasından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir.

5) Müdürler maddi yetersizliklerden dolayı okulun sunduğu hizmetlerin velilerin beklentilerini karşılamadığını ve bu nedenle velilerle sorunlar yaşadıklarını ileri sürmektedir.

6) Veliler gerek müdürlerin gerekse öğretmenlerin kendilerini bu süreçte destekleme ve anlama konusunda ilgisiz davrandıklarını dile getirmekle birlikte yaşadıkları sorunların paylaşılması ve çözülmesi adına kendileriyle iletişim kurmada müdürlerin yetersiz kaldıklarını belirtmektedir.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında rollerini yerine getirirken karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin elde edilen sonuçlar bu başlık altında yer almaktadır.

1) Öğretmenlere, okul müdürlerine ve velilere göre, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar, okullardaki özel eğitim öğretmenlerinin sayıca çok az olmasından, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ayrılan bütçenin yetersizliğinden ve özel eğitim alanında hem müdürlerin hem de öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.

2) Okul müdürleri ve öğretmenler, özel gereksinimli çocuğa sahip bazı velilerin bilinçsiz olmaları ve çocuklarının eğitimlerini destekleme konusunda ilgisiz davranmaları ile müdür, öğretmen ve veliler arasında sağlıklı iletişimin kurulamamasıyla ilgili nedenlerden dolayı sorunlar yaşamaktadır.

3) Öğretmen ve veliler, özel gereksinimli öğrencinin sosyal açıdan kabul görmesiyle ilgili olarak normal gelişim gösteren diğer öğrenciler ve onların velilerinin önyargılı tutum ve davranışlardan kaynaklı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okul Müdürlerinin Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Rollerini Yerine Getirirken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında rollerini yerine getirirken karşılaşılan “sorunların çözümüne” ilişkin önerilerle ilgili elde edilen sonuçlar bu başlık altında yer almaktadır.

1) Öğretmenler, okul müdürleri ve veliler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik okulların fiziki yapı bakımından özel gereksinimli öğrenciler için uygun hale getirilmesini, sınıfların kaynak ve materyal açısından iyileştirilmesini ve özel eğitim branşında öğretmen sayısının artırılmasını önermektedir.

2) Okul müdürleri ve öğretmenler, özel gereksinimli çocuğa sahip velilere çocuklarının eğitiminde daha faydalı hale gelebilmeleri için okullarda eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

3) Öğretmenler ve veliler, okul müdürleri ve öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili gerekli seminer veya hizmet içi eğitimleri alarak eğitilmelerini önermektedir.

4) Öğretmenler ve veliler özel eğitim sınıflarına öğrenci yerleştirme işlemlerinde ilgili kurum ve kişiler tarafından daha detaylı değerlendirme işlemlerinin yapılarak uygun kararların verilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5) Çocuğu özel eğitim okullarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden veliler, sınıf içerisinde yapılan uygulamalarla ilgili öğretmenlerin gözlemlenmesini ve buna göre sınıfların kamera sistemiyle izlenmesini önermektedir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre karar alıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler bu başlık altında sunulmaktadır.

Karar Alıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler

1) Okul müdürleri üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim programları aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları hakkında yeterli bilgi ve beceriyi kazanacak şekilde yetiştirilmelidir.

2) Okul müdürlerine özel eğitim mevzuatının uygulanması kapsamındaki işleyişe yönelik eğitimler (seminer, hizmet içi eğitim vb.) verilmelidir.

3) Okul müdürleri özel gereksinimli çocuğa sahip velilerle çocuklarının ihtiyaçlarını ve yaşadıkları sorunları saptamak üzere iletişim kurmalı, onların bu konulardaki dilek ve şikâyetlerini dikkate alarak çözüm odaklı uygulamaları işe koşmalıdır.

4) Okul müdürleri, öğretmenler ve özel gereksinimli çocuğa sahip veliler arasında işbirliğini ve iletişimi artırmak amacıyla velileri okula çekecek sosyal etkinlikler düzenlemelidir. Bu bağlamda etkinliklere katılım göstermeyen ve çocuklarının eğitimine yönelik ilgisiz tutum ve davranışlar sergileyen veliler için rehber öğretmenlerin de katılımıyla ev ziyaretleri düzenlenerek onların da sürece katılmaları hususunda ikna çalışmaları yapılmalıdır.

5) Özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin bilinçlendirilmesi ve çocuklarını eğitim sürecinde doğru bir şekilde desteleyebilmeleri için okullarda rehberlik bölümünün desteğiyle ailelere yönelik eğitimler verilmelidir.

6) Öğretmenler belirli gün ve haftalarda sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere bireysel performans ve yeterliliklerine göre görevler vermeli ve bu öğrencilerin gezi, tiyatro ve sinema gibi sosyal etkinliklere katılımını sağlamalıdır.

7) Tüm branşlarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ve onların eğitimine yönelik uygulamalar hakkında bilgi ve farkındalıkları artırılmalıdır. Bu nedenle hem üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında hem de hizmet içi eğitim ve seminerlerde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili konulara yeterli düzeyde yer verilmelidir.

8) Üniversiteler ilkokullar ve özel eğitim okulları ile işbirliği yapmalı ve bu kapsamda özel eğitim alanında konunun uzmanı kişiler tarafından öğretmenlere,

yöneticilere ve okul çalışanlarına yönelik özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri konusunda bilgilendirici ve farkındalığı artırıcı seminerler verilmelidir.

9) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimiyle ilgili danışmanlık birimleri kurulmalıdır.

10) Özel gereksinimli öğrencilerin okula geldiklerinde herhangi bir sorunla karşılaşmadan güvenli bir şekilde sınıflarına erişebilmeleri için okullarda rampa, asansör vb. fiziki düzenlemeler yapılmalıdır.

11) Özel eğitim okullarına devlet tarafından sağlanan bütçe artırılmalı ve bu okulların özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulama evleri, atölyeler, spor salonları, tiyatro ve sinema etkinlikleri için çok amaçlı salonlar gibi hizmetler sunarak fiziki yeterliliklerini artırmaları sağlanmalıdır.

12) İlkokullarda ve özel eğitim okullarında velilerin desteği, bağışlar veya özel sektör yardımları aracılığıyla bütçe oluşturularak özel eğitim sınıflarının kaynak ve materyal bakımından eksiklikleri giderilmelidir.

13) Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki özel eğitim kadroları daha cazip hale getirilerek bu alanda istihdam edilen öğretmen sayısı artırılmalıdır.

14) Farklı branşlardan öğretmenlerin çeşitli kurslar alarak özel eğitim alanına geçmesine veya bu alanda ekonomik nedenlerle ücretli öğretmenlerin çalışmasına olanak veren politika ve uygulamalardan vazgeçilmelidir.

15) RAM'larda yapılan tanılama ve yerleştirme işlemlerinde özel gereksinimli öğrenciler daha ayrıntılı değerlendirme işlemlerinden geçerek kendileri için en uygun okul ve sınıflara yönlendirilmelidirler.

16) Özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenler, normal gelişim gösteren akranları ve onların velileri tarafından etiketlenmeden kabul görebilmeleri ve bu süreçte olumsuz tutum ve davranışlardan etkilenmemeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve velilere yönelik seminerler düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim programlarında ve seminerlerde özel gereksinimli çocukların özellikleri ve ihtiyaçları hakkında bilinçlenmeye ve bu çocukların okullarda ve sınıflarda sosyal kabulü açısından farkındalıkları artırmaya yönelik faaliyetlere yer verilmelidir.

17) Öğretim programlarına normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalıklarını artırmaya yönelik ders içerikleri eklenmelidir.

18) Özel eğitim okulları ve ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında denetimler artırılmalıdır. Bu denetimlerde öğretim programının (BEP) uygulanması, sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve problemli davranışlarla başa çıkmada kullanılan davranış yönetimi teknikleri gibi konuların sıkı takibi yapılmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

1) Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve beceriler ile bu süreçte yaşanan sorunları daha geniş kapsamlı ve ayrıntılı ortaya koymak amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinden farklı illerde de benzer araştırmalar yapılmalıdır.

2) Özel eğitim hizmetinin sunulmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri belirlemede daha geniş bir katılımcı kitlesinden bilgi edinebilmek adına ortaokul ve lise düzeyi de dahil edilerek tüm branşlardan öğretmenleri kapsayan benzer araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması: Ulusal ve uluslararası hukukta*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Alper, S., Schloss, P. J., & Schloss, C. N. (1995). Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*, 62(3), 261-270.
- Alston, P., Parker, S., & Seymour, J. A. (1992). *Children, rights and the law*. Oxford University Press.
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Anderson, K. M. (1999). *Examining principals' special education knowledge and the inclusiveness of their schools*. (Unpublished PhD Thesis). University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Angelle, P., & Bilton, L. M. (2009). Confronting the unknown: Principal preparation training in issues related to special education. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 5(4), 5-9.
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. London: Routledge.
- Arick, J., & Krug, D. (1993). Special education administrators in the United States: Perceptions on policy and personnel issues. *The Journal of Special Education*, 27(3), pp. 348-364.
- Arts, K., & Popvoski, V. (2006). *International criminal accountability and the rights of children*. From peace to justice series. London: Cambridge University Press.
- Ashbey, D., Vomberg, J. A., Yerkes, D. M., Whitaker, K. S., & Stone, H. L. (1996). School reform movement: Directions in principal preparation. *International Journal of Educational Reform*, 5(2), 186-197.

- Aspedon, M. (1992). Principals' attitudes toward special education: Results and implications of a comprehensive study. In *A paper presented at the 70th Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Baltimore, MD.*
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Edt.), *Özel eğitime giriş (s. 9- 30)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avery, R. D. (2003). *Special education teachers' perceptions of a principal's leadership characteristics*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Texas at Austin, USA.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. 01.10.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319783.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Bank Street College of Education. (1982). *The school principal and special education: Basic functions for principals who have special education programs in their schools with competencies needed to perform the role*. New York: Author. (ERIC Document Reproduction Service, ED 228 781).
- Barnes, C. A. (2015). *The influence of emotional intelligence on the leadership of effective principals in high performing Title I secondary schools*. (Unpublished PhD Thesis). Lamar University, USA.
- Barnett C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principal's knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial Spec. Educ., 19*(3), 181-190.
- Basser, L. A. (2004). Justice for all-the challenge of realizing the right to education for children with disabilities. *J. Gender Race & Just., 8*, 531.
- Başfıncı, Ç. (2008). Bir pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *Yönetim Dergisi, 19*(61), 52-71.
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2001). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 455 624).
- Bays, D. A. (2004). Science in the schoolhouse: The critical role of the school leader. *Journal of learning disabilities, 37*(3), 256-261.

- Bays, D. A., & Crockett, J. D. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15(3), 143-161.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1992). Searching for a robust understanding of the principalship. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 387-396.
- Beiter, K. D. (2005). *The protection of the right to education by international law*. Brill.
- Bennett, M. R. (1996). *A study of the attitudes of elementary school principals toward the education of students with disabilities in the regular classroom*. (Unpublished PhD Thesis). Ball State University, USA.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Third Edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Berkeley, T. R. (1995). *Leadership training for special educators*. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 381 323).
- Bertrand, L., & Bratberg, W. (2007). Promoting the success of all students. *Academic Leadership: The Online Journal*, 5(3), 14.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition-in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The journal of special education*, 25(4), 453-471.
- Billingsley, B. S., Bodkins, D., & Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *CASE in Point*, 7(2), 23-38.
- Birnbaum, D., & Somers, M. J. (1989). The meaning and measurement of occupational image for the nursing role. *Work and Occupations*, 16(2), 200-213.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action. *Forum*, 47(2), 151-158.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Boscardin, M. L. (2005). The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices. *American Secondary Education*, 21-32.
- Boscardin, M. L. (2004). Transforming administration to support science in the schoolhouse for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 262-269.
- Bradley, M. R. (1999). *A study of the role of the school principal in providing leadership for special education programs in the elementary school setting*. (Unpublished PhD Thesis). University of South Carolina, USA.

- Britto, P. R., & Ulkuer, N. (2012). Child development in developing countries: Child rights and policy implications. *Child development*, 83(1), 92-103.
- Brown, S. E., & Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants and Young Children*, 25(4), 270.
- Broyles, E. (2004). *The principals' responsibility for special education programs and students: A national perspective*. (Unpublished PhD Thesis). Texas Woman's University, USA.
- Brubaker, D. L. (1995). How the principalship has changed: Lessons from principals' life stories. *NASSP Bulletin*, 79(574), 88-95.
- Bujang, M. A., Ghani, P., Soelar, S. A., & Zulkifli, N. A. (2012). Sample size guideline for exploratory factor analysis when using small sample: Taking into considerations of different measurement scales. *Statistics in Science, Business, and Engineering (ICSSBE), 2012 International Conference*, 1-5.
- Burrello, L. C. (1992). *The principal as the special education instructional leader*. Revised. (ERIC Document Reproduction Service, ED 358 641).
- Burrello, L. C., Lashley, C. A., & Van Dyke, R. (1996). Aligning job accountability standards in a unified system of education. *The Special Education Leadership Review*, 3(1), 29-55.
- Burrello, L. C., Schrup, M. G., & Barnett, B. G. (1992). *The principal as the special education instructional leader* (Special Project No. G008730038-88). Bloomington: University of Indiana, Department of Educational Leadership & Policy Studies. 02.01.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358641.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Burton, J. C. (2008). *Principals' assessment and perceptions of their preparation, knowledge and skills in special education in southeastern Pennsylvania*. (Unpublished PhD Thesis). Widener University, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı), Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Calabrese, R. L. (1991). Principal preparation: Ethical considerations for universities. *NASSP Bulletin*, 75(539), 31-36.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carpenter, L. B., & Dyal, A. (2001). Retaining quality special educators: A prescription for school principals in the 21st century. *Catalyst for Change*, 30(3), 5-8.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP bulletin*, 90(3), 221-237.
- Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Edt.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (s. 3-28)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choi, J. O. (2008). *Attitudes and perceptions of South Korean elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*. (Unpublished PhD Thesis). University of Illinois, USA.
- Cistone, P. J., & Stevenson, J. M. (2000). Perspectives on the urban school principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 435-442.
- Clifton, J., & Hodgson, D. (1997). Rethinking practice through a children's rights perspective. *Social Action with Children and Families: A Community Development Approach to Children and Family Welfare*, 43-65.
- Cline, R. (1981). Principals' attitudes and knowledge about handicapped children. *Exceptional Children*, 48 (2). 172-174.
- Coffin, D. E. (2008). *Teacher perceptions of the changing role of the secondary middle school principal*. (Unpublished PhD Thesis). University of South Florida, USA.
- Cohen, C. P., & Naimark, H. (1991). United Nations Convention on the Rights of the Child: Individual rights concepts and their significance for social scientists. *American Psychologist*, 46(1), 60.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Publishers.
- Cologon, K. (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. 14.09.2018 tarihinde http://dev.asksource.info/sites/asksource.info/files/13745%20CDA%20Issues%20P%20on%20Inclusion_updated_web_v21.pdf adresinden indirilmiştir.
- Conderman, G., & Pedersen, T. (2005). Promoting positive special education practices. *NASSP Bulletin*, 89(644), 90-98.
- Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179-201.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336-355.

- Copenhaver, M. B. (2005). *Survey of North Carolina principals' knowledge of special education law*. (Unpublished PhD Thesis). Purdue University, Indiana.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Cramer, E. (2006). "We cannot possibly meet the needs of these children": Complexities of race and disability in the referral process of urban schools. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 9(1), 50-63.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal Yayın Tarihi: 2011).
- Crockett, J. B., & Yell, M. L. (2008). Without data all we have are assumptions: Revisiting the meaning of a free appropriate public education. *Journal of Law and Education*, 37, 381-392.
- Cross, L. H., & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional children*, 60(5), 411-421.
- Crow, G. M., & Glascock, C. (1995). Socialization to a new conception of the principalship. *Journal of Educational Administration*, 33(1), 22-43.
- Cruzeiro, P. A., & Morgan, R. L. (2006). The rural principal's role with consideration for special education. *Education*, 126(3), 569-579.
- CSIE. (2017). *The UNESCO Salamanca Statement*. 10.11.2017 tarihinde <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> adresinden erişilmiştir.
- Cusson, M. M. (2010). *Empirically based components related to students with disabilities in tier I research institution's educational administration preparation programs*. (Unpublished PhD Thesis). University of Texas, USA.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. Ankara: Beta Yayınevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davidson, D. N., & Algozzine, B. (2002). Administrators' perceptions of special education law. *Journal of Special Education Leadership*, 15(2), 43-48.
- Davis, W. E. (2001). An analysis of principal's formal training in special education. *Education*, 101(1), 89-94.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- DeClue, L. J. (1992). *The principal's role in managing special education programs at the elementary level*. (Unpublished PhD Thesis). Indiana University, USA.
- Deering, P. D. (1996). An ethnographic study of norms of inclusion and cooperation in a multiethnic middle school. *The Urban Review*, 28(1), 21-39.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 43-65.
- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. 29.11.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477115.pdf> adresinden indirilmiştir.
- DiPaola, M. F., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10.
- Dolar, J. (2008). *Special education teachers', general education teachers', and principals' perceptions of needs for administrative support*. (Unpublished PhD Thesis). University of California, USA.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., Dworkin, R. J., & Telschow, R. L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 60-72.
- Dyal, A. B., Flynt, S. W., & Bennett-Walker, D. (1996). Schools and inclusion: Principals' perceptions. *The Clearing House*, 70(1), 32-35.
- Eekelaar, J. (1986). The emergence of children's rights. *Oxford Journal of Legal Studies*, 6(2), 161-182.
- English, F. W. (1992). *Leading into the 21st Century. Successful Schools: Guidebooks to Effective Educational Leadership (Volume 9)*. CA: Corwin Press.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Edt.), *Özel eğitim (s. 245-278)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Evans, J. H., Bird, K. M., Ford, L. A., Green, J. L., & Biscoff, R. A. (1992). Strategies for over coming the resistance to the integration of students with special needs into neighborhood schools: A case study. *CASE in Point*, 7(1), 1-16.

- Farley, G. O. L. (2002). *Barriers and supports affecting the inclusion of special education issues into the preservice training of school principals: Faculty perceptions*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 730. 30.11.2017 tarihinde <http://dc.etsu.edu/etd/730> adresinden erişilmiştir.
- Farley, M. M. (1991). *Principal and teacher perceptions of instructional supervision of programs for students with disabilities*. (Unpublished PhD Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, 4(2), 153-162.
- Faust, J. H. (2006). Response to intervention and problem solving: An administrator's perspective. *In CASE*, 47(4), 1-2.
- Flekkoy, M. G., & Kaufman, N. H. (1997). *The participation rights of the child: Rights and responsibilities in family and society* (Vol. 4). Jessica Kingsley Publishers.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for learning*, 13(3), 105-108.
- Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Boon, R. T., & Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education & Treatment of Children*, 31, 55-72.
- Freeman, M. D. (1983). *The rights and wrongs of children*. London: Pinter Pub Limited.
- Frohoff, K. H. (1999). *The roles of special education administrators and principals in Kentucky*. (Unpublished PhD Thesis). University of Kentucky, USA.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K., & Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Exceptional Children*, 70(1), 81-94.
- Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*. 04.01.2019 tarihinde http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=190851388 adresinden indirilmiştir.

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children*, 67(4), 549-567.
- Global Campaign for Education and Handicap International. (2014). *Equal right, Equal opportunity*. 10.10.2017 tarihinde http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource_attachments/GCE_Equal%20Right_Equal%20Opportunity_2013.pdf adresinden erişilmiştir.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1-17.
- Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School and Clinic*, 32(3), 133-141.
- GPE. (2017). *Children with Disabilities*. 23.09.2017 tarihinde <http://www.globalpartnership.org/focus-areas/children-with-disabilities> adresinden erişilmiştir.
- Grasso, P. C. (2008). *Perceptions and knowledge of special education law among building administrators in a selected Georgia school district*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Southern Mississippi, USA.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. B. (2009). *Statistics for the behavioral sciences* (8. Baskı). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Guzman, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools: A study of principal behaviors. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 439-450.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hallett, C. (2000). Children's rights. *Child Abuse Review*, 9(6), 389-393.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the rights of the child and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12, 97-105.
- Hardman, M. L., & Dawson, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 5-11.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.

- Harlin-Fischer, G. C. (1998). *Perceptions of the knowledge and skills necessary for elementary principals to implement inclusive special education programs*. (Unpublished PhD Thesis). University of Oklahoma, USA.
- Harris, J. D. (2009). *Elementary school assistant principals' attitudes toward inclusion of special needs students in the general education setting*. (Unpublished PhD Thesis). Texas Woman's University, USA.
- Hart, S. N. (1991). From property to person status: Historical perspective on children's rights. *American Psychologist*, 46(1), 53.
- Hehir, T. (2003). Beyond inclusion: Educators' 'albeist' assumptions about students with disabilities compromise the quality of instruction. *School Administrator*, 60(3), 36-39.
- Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education (8th Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hirth, M. A., & Valesky, T.C. (1990). Survey of universities: Special education knowledge requirement in school administrator preparation programs. *Planning and Changing*, 21(3), 165-172.
- Hirth, M. A., & Valesky, T. C. (1989). Principal's knowledge of special education law. *National Forum of Education Administration and Supervision Journal*, 6(3), 130-141.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: CRC Press.
- Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, 6(1), 77-102.
- Hollar, C. (2004). The principal as CEO. *Principal*, 84(1), 42-44.
- House, J. S. (1983). *Work stress and social support*. MA: Addison-Wesley Series on Occupational Stress.
- Howe, R. B. (2001). Do parents have fundamental rights?. *Journal of Canadian studies*, 36(3), 61-78.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91-102.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2000). Schools and the participation rights of the child. *Education and Law Journal*, 10(1), 107-123.
- Hunt, M. (2012). Students with mild to moderate disabilities perceptions of engagement in general education and self-contained educational settings. *Capstone Projects and Theses*. Paper 420.

- Hyatt, N. E. (1987). *Perceived competencies and attitudes of a select group of elementary school administrators relative to preparation and experience in administering special education programs*. (Unpublished PhD Thesis). The College of William and Mary, USA.
- Jacobs, J. E., Tonnsen, S., & Baker, L. C. (2004). Shaping the role of the principal in special education: What do we know and where do we need to go?. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 1(1), 7-13.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- James, A. L., & James, A. (1999). Pump up the volume: Listening to children in separation and divorce. *Childhood*, 6(2), 189-206.
- Johnson, J. A. (2009). Special education: Whose responsibility is it? *International Journal of Special Education*, 24(2), 11-18.
- Jones, M. L. (1993). Role conflict: Cause of burnout or energizer?. *Social work*, 38(2), 136-141.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2000). Helping kids feel safe, valued, and competent. *The Education Digest*, 66(3), 24.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katz Robert, L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 1-12.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Riedel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 542.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Shay Schumm, J., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer?. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Klotz, M. B. (2004). Help Kids WELCOME Disabled Students. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 69(6), 41-42.

- Koh, M. S., & Robertson, J. S. (2003). School reform models and special education. *Education and Urban Society*, 35(4), 421-442.
- Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Kritsonics, M. A. (1992). *A study of Tennessee elementary school principals' perceptions of their knowledge about special education and Tennessee special education teachers' perceptions of their principals' knowledge of special education*. (Unpublished PhD Thesis). Memphis State University, USA.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Labby, S., Lunenburg, F. C., & Slate, J. R. (2012). Emotional intelligence and academic success: A conceptual analysis for educational leaders. *International Journal of educational leadership preparation*, 7(1).
- Langer, S., & Boris-Schacter, S. (2003). Challenging the image of the American Principalship. *Principal*, 83(1), 14-18.
- Lashley, C. (2007). Principal leadership for special education: An ethical framework. *Exceptionality*, 15(3), 177-187.
- Lashley, C., & Boscardin, M.L. (2003). Special education administration at a crossroads: Availability, licensure, and preparation of special education administrators. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 477 116).
- Lashley, C., & Smith, G. R. (1993). *School restructuring in practice*. Policy Bulletin No. PB-B21. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 363 937).
- Lashway, L., & Anderson, M. (1997). Developing school leaders. In S. Smith & P. Piele (Eds.). *School leadership: Handbook for excellence*. (4th Edition), (pp.72-100).
- Leinhardt, G., & Pally, A. (1982). Restrictive educational settings: Exile or haven?. *Review of Educational Research*, 52(4), 557-578.
- Liebel, M. (2012). *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. Springer.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56(2), 78-81.
- Littlechild, B. (2000). Children's rights to be heard in child protection processes—law, policy and practice in England and Wales. *Child Abuse Review*, 9(6), 403-415.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.

- Lonbay, J. (1992). Implementing the right to education in England. In *Economic, Social and Cultural Rights* (pp. 163-183). Palgrave Macmillan UK.
- Loreman, T., & Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5-8.
- Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Lowe, M. A., & Brigham, F. J. (2000). *Supervising Special Education Instruction: Does It Deserve a Special Place in Administrative Preparatory Programs?* 03.01.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448530.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ludlow B. L., & Wienke WD (1995). *Preparing teacher educators for rural special education: A leadership training program*. 15.09.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381320.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lytle, R. K., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79.
- Maricle, S. L. (2001). *Attitudes of New Jersey public secondary school principals toward inclusive education and educational strategies related to its practice*. (Unpublished PhD Thesis). Seton Hall University, USA.
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.
- Martínez, R. S., & Humphreys, L. A. (2006). The best choice. *Principal Leadership*, 6(5), 12-15.
- Maurizio, G. L. (1998). *A descriptive study of the elementary public school principal in the implementation of inclusive education*. (Unpublished PhD Thesis). University of La Verne, USA.
- Mayer, C. L. (1982). *Educational administration and special education: A handbook for school administrators*. Allyn & Bacon.

- McFadden, C.C., Colaric, S. M., Buckner, K., Kilburn, R. Sugar, W. and Warren, S. (2006). Professional development modules for school administrators: a tool for creating and sustaining supportive school cultures for all students. *School Leadership Review*, 2(1), 97-105.
- McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E., Terry, P. M., & Farmer, J. L. (2010). Principals' Perceptions of Preparation and Practice in Gifted and Special Education Content: Are We Doing Enough?. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1), 1-22.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special needs education across Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melton, G. B. (1991). Socialization in the global community. *American Psychologist*, 46(1), 66-71.
- Messer, A. (1992). Supporting system in special education. *Tel-Aviv: Open University*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londra: Sage Publication.
- Militello, M., Schimmel, D., & Eberwein, H. J. (2009). If they knew, they would change: How legal knowledge impacts principals' practice. *NASSP Bulletin*, 93(1), 27-52.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Miller, M. J. (2000). *A descriptive study of the high school administrator in the implementation of inclusive education for severely disabled students*. (Unpublished PhD Thesis). University of La Verne, USA.
- Minor, V. B. (1992). *An analysis of special education training received during university administrative preparation programs for building principals in Kansas*. (Unpublished PhD Thesis). Kansas State University, USA.
- Misner, P., Schneider, F., & Keith, L. (1963). *Elementary school administration*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Books, Inc.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 417-428.
- Monteith, D. S. (1998). *Special education administration training for rural minority school leaders: A funded proposal*. A paper presented at the eighteenth conference proceedings of the American Council on Rural Special Education, Charleston, S.C. (ERIC Document Reproduction Service, ED 417918).
- Monteith, D. S. (1994). *Special education training: A must for today's school leaders*. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 377 549).

- Moorhead, L. J. B. (2002). *The role of the elementary principal in special education*. (Unpublished PhD Thesis). The University of South Carolina, USA.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (2013). *Employee—organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Newyork: Academic Press.
- Muncie, J. (1995). *Understanding the family*. Sage: London.
- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal*, 78(1), 13.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2004), *Research on Preparation Program in Educational Administration: An Analysis*, UCEA Monograph Series, University Council for Educational Administration, Columbia, MO.
- Nashatker, J. (2010). Caught in the Middle: Disciplining Students with Disabilities. *Principal Leadership*, 11(2), 46-50.
- Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. G. Douglas and L. Sebba (ed) *Children's Rights and Traditional Values*. Aldershot: Ashgate.
- Nelson, P. E. (2002). *A needs assessment of Louisiana administrator preparation programs: Do they adequately prepare school administrators to effectively lead special education programs?*. (Unpublished PhD Thesis). University of Mississippi, USA.
- Neumann-Cieslak, K. M. (2011). *Special education teachers' perceptions of PK-12 principals as instructional leaders*. (Unpublished PhD Thesis). North Dakota State University, USA.
- Nikku, B. R. (2013). Children's rights in disasters: Concerns for social work: Insights from South Asia and possible lessons for Africa. *International Social Work*, 56(1), 51-66.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106.
- O'Brien, E. (1998). *Provision of services for exceptional students: Perceptions of principals and special education teachers*. Unpublished doctoral dissertation. (Unpublished PhD Thesis). University of Alabama, USA.
- Ortiz, F. I. (1982). *Career patterns in education: Women, men, and minorities in public school administration*. Newyork: Praeger Publishers.
- Osborne, A. G. (1993). *Effective management of special education programs. A handbook for school administrators*. New York: Teachers College Press.

- Özgür, İ. (2015). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim*. Karahan Kitabevi.
- Parker, S. A., & Day, V. P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *Nassp Bulletin*, 81(587), 83-89.
- Passman, B. (2008). CASE in point: Knowledge, skills, and dispositions. *Journal of Special Education Leadership*, 21(1), 46-47.
- Patterson, J., Marshall, C., & Bowling, D. (2000). Are principals prepared to manage special education dilemmas?. *NASSP Bulletin*, 84(613), 9-20.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.
- Pazey, B. L., Cole, H. A., & Garcia, S. B. (2012). Chapter 11 toward a framework for an inclusive model of social justice leadership preparation: Equity-oriented leadership for students with disabilities. In *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (pp. 193-216). Emerald Group Publishing Limited.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., & Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 11-20.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management decision*, 42(10), 1297-1308.
- Pillay, J. (2014). Advancement of children's rights in Africa: A social justice framework for school psychologists. *School Psychology International*, 35(3), 225-240.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.
- Plan International. (2013). *Include us! A study of disability among Plan International's sponsored children*. Retrieved September, 19, 2017, from http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource_attachments/Plan_Include_Us%21_Report_2013_En.pdf
- Polat, O. (1997). *Çocuk ve hakları*. İstanbul: Analiz Yayıncılık.
- Portin, B. (2004). The roles that principals play. *Educational Leadership*, 61(7), 14.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Powell, P. R. (2009). *An exploratory study of the presentation of special education law in administrative preparation programs for aspiring administrators*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Alabama, USA.
- Protz, B. M. (2005). Administrators' understanding of special education law in the schoolhouse. *Journal of Special Education Leadership*, 18(2), 15-23.

- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rascoe, P. A. (2007). *An Analysis of Virginia's High School Principals Educational Background, Knowledge and Perceptions Related to Special Education*. (Unpublished PhD Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Reiter, S. (1994). Special education: Methods and basic principles. *Tel-Aviv: The Open University*.
- Richardson, M. D., & Lane, K. E. (1993). Principal preparation: From training to learning. *PSSAS Notes*, 9(2), 6-7.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70(1), 55-81.
- Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Robicheau, J., Haar, J., & Palladino, J. (2008). *Preparation and leadership in special education*. 25.11.2017 tarihinde <http://cnx.org/content/ml18123/1.1/> adresinden erişilmiştir.
- Roche, J. (1995). Children's rights: in the name of the child. *The Journal of Social Welfare & Family Law*, 17(3), 281-299.
- Rogers, C. M., & Wrightsman, L. S. (1978). Attitudes toward children's rights: Nurturance or self-determination?. *Journal of Social Issues*, 34(2), 59-68.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Newyork: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Rousmaniere, K. (2007). Presidential address: Go to the principal's office: Toward a social history of the school principal in North America. *History of Education Quarterly*, 47(1), 1-22.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*. (M. Baştürk ve Y. Kızılcım, Çev.). Ankara: Kilit Yayınları.
- RTE [The Right to Education Initiative]. (2017). *Persons with disabilities*. 20.10.2017 tarihinde <http://www.right-to-education.org/issue-page/marginalised-groups/persons-disabilities> adresinden erişilmiştir.

- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child development, 69*(2), 404-417.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., & Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of adolescence, 21*(3), 275-289.
- Rude, H., & Rubadeau, R. (1992). Priorities for principals as special education leaders. *The Special Education Leadership Review, 1*(1), 55-61.
- Sage, D. D., & Burrello, L. C. (1994). *Leadership in Educational Reform: An Administrator's Guide to Changes in Special Education*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(1), 70-82.
- Scarre, G. (1989). *Children, parents and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schechter, C., & Feldman, N. (2013). The professional learning community in special education schools: The principals role. *Educational Research and Reviews, 8*(12), 785-791.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online, 8*(2), 23-74.
- Sergiovanni, T. J., & Carver, F. D. (1980). *The new school executive: A theory of administration*. Newyork: HarperCollins Publishers.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership, 52*(4), 18-21.
- Shellard, E. (2003). Defining the principalship. *Principal, 82*(4), 56-60.
- Short, C. L. (2004). *Knowledge and application of special education law by selected principals and assistant principals*. (Unpublished PhD Thesis). Baylor University, Texas.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know? *Child Abuse Review, 12*(4), 251-260.
- Sirotnik, K. A., & Kimball, K. (1994). The unspecial place of special education in programs that prepare school administrators. *Journal of school leadership, 4*(6), 598-630.

- Sloper, T., & Tyler, S. (1992). Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9(4), 35-45.
- Smith, J. O., & Colon, R. J. (1998). Legal responsibilities toward students with disabilities: What every administrator should know. *NASSP Bulletin*, 82(594), 40-53.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stevenson-Jacobson, R., Jacobson, J., & Hilton, A. (2006). Principal perceptions of critical skills needed for administration of special education. *Special Education Leadership*, 19(2), 39-45.
- Stile, S. W., Abernathy, S. M., & Pettibone, T. J. (1986). Training and certification of special education administrators: A 5-year follow-up study. *Exceptional Children*, 53(3), 209-212.
- Stile, S. W., & Pettibone, T. J. (1980). Training and certification of administrators in special education. *Exceptional Children*, 46(7), 530-533.
- Sutton, P. B. (2003). *The relationship between parents' attitude toward children's rights, parenting styles and children's right to sexuality education*. (Unpublished PhD Thesis). Alliant International University, USA.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, 315-337.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Edt. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Takanishi, R. (1978). Childhood as a social issue: Historical roots of contemporary child advocacy movements. *Journal of Social Issues*, 34(2), 8-28.
- Tan, M. (2006). Çocukluk: dün ve bugün. *Tophumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*, 23-24 Nisan 1993. Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-88.

- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-8.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tonnsen, S. (2000). *What principals should know about...: A primer on schools subjects*. Charles C. Thomas Publisher.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. USA: Falmer Press.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme)*. 10.11.2017 tarihinde http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf adresinden erişilmiştir.
- UN. (1993). The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar). 05.11.2017 tarihinde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> adresinden erişilmiştir.
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child (Çocuk Hakları Sözleşmesi)*. 20.10.2017 tarihinde <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UN. (1982). *World Programme of Action concerning Disabled Persons (Engelliler İçin Dünya Eylem Programı)*. 03.11.2017 tarihinde <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm> adresinden erişilmiştir.
- UN. (1966). *International Convention on Economic, Social and Cultural Rights (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi)*. 01.11.2017 tarihinde https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&clang=_en adresinden erişilmiştir.
- UN. (1948). The Universal Declaration of Human Rights (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi). 22.10.2017 tarihinde http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2015). *The right to education for persons with disabilities*. 30.10.2017 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592E.pdf> adresinden erişilmiştir.

- UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms*. 15.09.2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf> adresinden indirilmiştir.
- UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education (Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme)*. 25.10.2017 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2016). *School violence and bullying global status report*. 20.10.2017 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. 25.09.2017 tarihinde https://www.unicef.org/eca/UNICEF_Right_Children_Disabilities_En_Web.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. United Nations Publications.
- UNICEF. (2007). *Promoting the rights of children with disabilities*. 25.10.2017 tarihinde http://www.un.org/esa/socdev/nyin/documents/children_disability_rights.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Türkiye.
- Van Bueren, G. (Ed.). (1998). *International documents on children*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Van Horn, G. P., Burrello, L., & DeClue, L. (1992). An instructional leadership framework: The principal's leadership role in special education. *Special Education Leadership Review*, 1(1), 41-54.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), 19-19.
- Wakeman, S. Y. (2005). *Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education*. (Unpublished PhD Thesis). University of North Carolina, USA.
- Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C., & Ahlgrim-Delzell, L. (2006). Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education. *Nassp Bulletin*, 90(2), 153-174.
- Walton, V. (2008). *The assistant principal's role in special education: An inquiry into the supervision of special education at the building level*. (Unpublished PhD Thesis). The College of William and Mary, USA.

- Ward, H. C. (1994). *An exploratory study of leadership practices of principals relative to special education*. (Unpublished PhD Thesis). University of Texas, USA.
- Webb, C. G. (1997). *The Perceptions of principals regarding their roles in special education service delivery and the perceptions of teachers of the principals' roles*. (Unpublished PhD Thesis). Union Institute, USA.
- Weinstein, D. F. (1989). The school administrator and special education programs: Quality control of placement and instruction. *ERS Spectrum*, 1(3), 35-40.
- Westling, D. L., & Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional children*, 62(4), 319-335.
- WHO (2011). *World report on disability*. 04.09.2018 tarihinde http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf adresinden indirilmiştir.
- Wigle, S. E., & Wilcox, D. J. (1999). The special education competencies of general education administrators. *Reading Improvement*, 36(1), 4.
- Wilson, E. K. (1971). *Sociology; rules, roles, and relationships*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaretsky, L., Moreau, L., & Faircloth, S. (2008). Voices from the field: School leadership in special education. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 161.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- <https://www.cec.sped.org/Policy-and-Advocacy/CEC-Professional-Policies/Special-Education-in-the-Schools> Erişim Tarihi: 01.09.2018
- <http://www.uft.org/files/attachments/doe-continuum-of-services.pdf> Erişim Tarihi: 01.09.2018.

EKLER

EK 1. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul

Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçme aracı, kamu okullarında (ilkokullar, I. kademe özel eğitim okulları, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları) öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel ve mesleki bilgilerinize” yönelik ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise “okul müdürlerinin, özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerileri” ortaya koymaya yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölüm, okul müdürlerinin, bu rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara, bu sorunların nedenlerine ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmeye dönük açık uçlu sorularla tamamlanmaktadır. Lütfen her bölümü başındaki açıklamaya göre yanıtlayınız/doldurunuz.

Bu ölçme aracı ile elde edilecek veriler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Geçerli ve güvenilir bulguların elde edilebilmesi için ölçme aracındaki maddelerin değerlendirilmesinde samimi ve titiz davranmanız çok önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ederim.

Sevda KATITAŞ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Doktora Öğrencisi

E-posta: sasevda@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

1.	Cinsiyetiniz	:	☐ Erkek	☐ Kadın		
2.	Öğrenim durumunuz	:	☐ Ön Lisans	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
3.	Yaşınız	:	yaşımdayım			
4.	Çalıştığınız okul türü	:	☐ İlkokul	☐ Özel Eğitim Okulu		
5.	Branşınız	:	☐ Sınıf Öğrt	☐ Özel Eğitim Öğrt	☐ Rehber Öğrt	
6.	Öğretmenlikteki kıdem süreniz	:	yıl			
7.	Özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?	:	☐ Evet		☐ Hayır	
➤	Cevabınız “ Evet ” ise eğitim türünü belirtiniz.		☐ Lisans Eğitimi			
			☐ Lisansüstü Eğitim			
			☐ Yükseköğretimde Ders			
			☐ Seminer - Konferans			
			☐ Hizmet İçi Eğitim- Kurs			
			☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)			

BÖLÜM II

Bu bölümde, okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında mevcut rollerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bu ifadelere-maddelere hangi düzeyde katıldığınızı, size uygun gelen seçeneğin altındaki kutuyu işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.

A. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul müdürümüz,					
1. Özel gereksinimli öğrencilerin engel türleri hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Yetersizlik türlerine göre öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimin uyarlanması konusunda bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Özel eğitimde kullanılan öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. BEP'in (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan olumlu davranış yönetimi teknikleri hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐

B. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul müdürümüz,					
10. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevzuatta yer alan temel kavramlar (özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, BEP vb.) hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Özel gereksinimli öğrencilerin disiplin konularını ilgilendiren mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Özel gereksinimli öğrencilerin devam-devamsızlık, sınıf tekrarları gibi durumlarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir.	☐	☐	☐	☐	☐

C. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
Okul müdürümüz,					
1. Özel eğitim programlarının/kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verir.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Özel gereksinimli öğrenciler için okulun fiziki yapısıyla ilgili gerekli düzenlemeleri yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Özel gereksinimli öğrencileri okul içinde destek eğitim (destek eğitim odası gibi) almaları konusunda yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Özel gereksinimli öğrencileri okul dışından yardım alabilecekleri yerler (RAM, rehabilitasyon merkezi vb.) konusunda yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluk almasını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐

C. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
Okul müdürümüz,					
6. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin temin edilmesi için gerekli adımları atar.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında ziyaret eder.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenler için toplantılar düzenler.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Çalışanları (öğretmenler, yardımcı personel, hizmetli vb.) özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. BEP toplantılarına katılır.	☐	☐	☐	☐	☐
11. BEP’te alınan kararların ilgili tüm öğretmenler tarafından uygulanması için çaba gösterir.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli donanımına sahip olmayan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Özel gereksinimli öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlere (satranç, sportif faaliyetler vb.) katılma konusunda yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Özel gereksinimli öğrenci velileriyle yaşanan sorunlar hakkında iletişim kurar.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki destek eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Özel gereksinimli öğrenci velilerini çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayacak okul dışı hizmetler hakkında bilgilendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Özel gereksinimli öğrenci velilerini sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Özel gereksinimli öğrenci velilerini özel eğitimle ilgili temel konularda (evde çocuk eğitimi, davranış yönetimi vb.) eğitim almaları için yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde sizce ne tür sorunlar yaşıyor? Lütfen örnekler vererek yazınız.

2. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde sizce karşılaşılan sorunların nedenleri nelerdir?

3. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen yazınız.

EK 2. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul

Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür Görüşme Formu

Merhaba, ben Sevda Katıtaş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı öğrencisiyim. Ankara ili kamu okullarında (ilkokullar, I. kademe özel eğitim okulları, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları) öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin doktora tezi yapmaktayım. Tezin gerektirdiği bazı verileri siz okul müdürleriyle görüşme yaparak sağlamayı düşünüyorum.

Araştırmadan ortaya çıkacak bulguların, okullarda özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanması kapsamında yürütülen uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma kapsamında kullanılacak, sizinle ilgili bilgilere araştırma raporunda yer verilmeyecektir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Sevda KATITAŞ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Doktora Öğrencisi

Görüşmeyi Yapan: Sevda KATITAŞ

Görüşme Tarihi: .../.../2018

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
2. Çalıştığınız okul türü : () İlkokul () Özel Eğitim Okulu

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizden biraz bahseder misiniz?
 - a) Kaç yaşındasınız?
 - b) Öğrenim durumunuz nedir?
 - c) Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?
 - d) Özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha önceden herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin türü (lisans eğitimi, seminer, konferans, hizmet içi eğitim, vb.) ve içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili bildiklerinizi benimle paylaşır mısınız?
 - a) Özel eğitim hakkında neler biliyorsunuz?
 - b) Kaynaştırma eğitimi hakkında neler biliyorsunuz?
 - c) Sizce özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili okul müdürleri hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duymaktadırlar?
3. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını düzenleyen mevzuat hakkında bildiklerinizi benimle paylaşır mısınız?
 - a) Bu konuda bildiğiniz kanun ve yönetmelikler hangileridir?
 - b) Sizce özel eğitim/kaynaştırma eğitimini düzenleyen mevzuat hakkında okul müdürleri hangi konularda gelişmeye ihtiyaç duymaktadırlar?
4. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkından yararlanmaları için okul müdürü olarak neler yapıyorsunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
5. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ne gibi sorunlar yaşanıyor? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
6. Sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir?
7. Sizce bu sorunlar nasıl çözülebilir?

EK 3. Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul

Müdürlerinin Rollerine İlişkin Veli Görüşme Formu

Merhaba, ben Sevda Katıtaş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı öğrencisiyim. Ankara ili kamu okullarında (ilkokullar, I. kademe özel eğitim okulları, ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları) öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin doktora tezi yapmaktayım. Tezin gerektirdiği bazı verileri siz velilerle görüşme yaparak sağlamayı düşünüyorum.

Araştırmadan ortaya çıkacak bulguların, okullarda özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanması kapsamında yürütülen uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma kapsamında kullanılacak, sizinle ilgili bilgilere araştırma raporunda yer verilmeyecektir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Sevda KATITAŞ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Doktora Öğrencisi

Görüşmeyi Yapan: Sevda KATITAŞ

Görüşme Tarihi: .../.../2018

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
Yaşınız:
Medeni durumunuz: () Bekar () Evli
Sahip olduğunuz çocuk sayısı:
Öğrenim durumunuz:
Mesleğiniz:

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzdan biraz bahseder misiniz?
 - a) Çocuğunuz kaç kaşında ve kaçıncı sınıfta okuyor?
 - b) Çocuğunuzun şu an eğitime hangi okulda devam ediyor?
 - c) Çocuğunuzun tanısı ve özellikleri hakkında bilgi verebilir misiniz?
2. Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulu düşündüğünüzde, sizce okul müdürünüz özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili neler biliyor?
 - a) Özel eğitim hakkında neler biliyor?
 - b) Kaynaştırma eğitimi hakkında neler biliyor?
 - c) Sizce okul müdürünüzün bu alanlarda (özel eğitim/kaynaştırma eğitimi) kendisini geliştirmesi gereken konular nelerdir?
3. Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulu düşündüğünüzde, sizce okul müdürünüz özel eğitim/kaynaştırma eğitimi düzenleyen mevzuat hakkında neler biliyor? Hangi alanlarda kendisini geliştirmesi gerekiyor?
4. Çocuğunuzun eğitim hakkından yararlanmasını sağlamak için okul müdürünüz neler yapıyor? Örnekler vererek açıklar mısınız?
5. Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulda özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili ne gibi sorunlar yaşanıyor?
6. Sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir?
7. Sizce bu sorunlar nasıl çözülebilir?

EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7707935
Konu : Araştırma İzni

16.04.2018

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi'nin 09/04/2018 tarih ve E.1749 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Sevda KATITAŞ'ın "**Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri**" konulu tez çalışmasını uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (9 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe millî eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazınız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
Uygulama formu (9 sayfa)
Okul Listesi(5 sayfa)
DAĞITIM:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut
Keçiören-Mamak-Gölbaşı
Sincan-Yenimahalle-Pursaklar

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cdfa-71cb-36fa-af1f-2153 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etik Kurul Onay Formu

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/02/2019

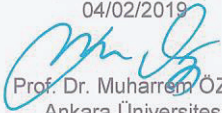
Toplantı Sayısı : 02

Karar Sayısı : 42

42- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü doktora öğrencisi **Sevda Katıtaş**'ın "Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 30/04/2018 tarih ve 6/88 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü doktora öğrencisi **Sevda Katıtaş**'ın "Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
04/02/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

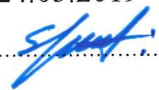
“Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.04.2019
Gönderim Numarası	: 1113551493
Sayfa Sayısı	: 186
Sözcük Sayısı	: 49672
Karakter Sayısı	: 371690
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 24.05.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Sevda KATITAŞ

Tarih: 24.05.2019

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Sevda KATITAŞ
E-Posta Adresi : sasevda@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2007-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu: Yüksek Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Boğaziçi Üniversitesi	2002-2007
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Harran Üniversitesi	2010-2012

Yayınlar:

Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.

Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.

Şimşek, H., & Katıtaş, S. (2014). Reasons for and impacts of school dropout: A case study in Sanliurfa, Turkey. In H. Arslan, G. Rață, E. Kocayörük & M. A. İçbay (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Education* (pp. 187-194). Cambridge Scholars Publishing.

Çanak, M. ve Katıtaş, S. (2016). Aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 111-130.

Coşkun Demirpolat, B., Turpçu, M. ve Katıtaş, S. (2017). Okul yöneticilerinin öğrencilerin cinsel istismarına yönelik görüşleri. S. Akbaba Altun, D. Örüçü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı ve S. Koşar (Editörler), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap)*. (ss. 273-291). Ankara: Pegem Akademi.

Katıtaş, S. (2018). Norveç Eğitim Sistemi üzerine bir inceleme: Türk Eğitim Sistemi için bazı çıkarımlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(6), 40-52.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Denetimin değişen içeriği (S. Katıtaş, Çev.). A. Ünal (Ed.), *Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim* (ss. 3-47). Ankara: Anı Yayıncılık.

