



T.C.

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN
YÖNETİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ**

DOKTORA TEZİ

Mustafa ARSLAN

MALATYA-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN
YÖNETİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ

DOKTORA TEZİ

Mustafa ARSLAN

Danışmanlar

Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN

II. Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Osman ÖZOKÇU

MALATYA, 2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Mustafa ARSLAN tarafından hazırlanan **Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri** başlıklı bu çalışma, **25. 06. 2019** tarihinde yapılan sınav sonucunda **Oybirliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

.....


Üye : Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

.....

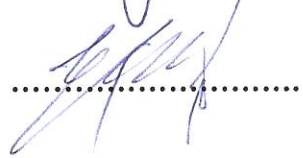

Üye : Doç. Dr. Ahmet KAYA

.....


Üye : Doç. Dr. Ali KIŞ

.....


Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK

.....


O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN ve Dr. Öğretim Üyesi Osman ÖZOKÇU'nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “**Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mustafa ARSLAN

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında ülkelerin gelişmeleri, sahip oldukları insan kaynaklarını verimli kullanma becerilerine; gelişmişlik düzeylerinin göstergesi de yaşlılara ve özel gereksinimi olan bireylere sağladıkları olanaklara bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bu olanakların başında devletlerin ve her kesimden bireylerin çok şey bekledikleri eğitim gelmektedir. Tüm çağdaş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sisteminin en duyarlı alanını özel gereksinimi olan bireyler oluşturmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim olanaklarından yararlanmaları konusu Anayasamızın 42. maddesi “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ve “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadeleriyle garanti altına almıştır. Bu konuda insan hakları evrensel bildirgesinde de taraf devletler, eğitim hakkının; mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik, uygulanabilirlik gibi temel unsurlarına saygı duyarak, bunları korumak ve yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. Bu ifadelerin özüne bakıldığında eğitimin, güvenli fiziksel erişim içinde, ayrımcılık yasağına uygun biçimde, kanunen ve fiilen herkes için, özellikle de en savunmasız gruplar için erişilir olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamaları ve topluma uyum sağlamaları, bireysel gereksinimlerine uygun eğitim olmadan neredeyse olanaksız görünmektedir. Bu eğitim gereksinimlerini karşılayacak en önemli adres olarak da en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan genel eğitim okulları gösterilmektedir. Gün geçtikçe daha fazla ÖEGO (Özel Eğitime Gereksinimi Olan) birey genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu durum genelde tüm okul çalışanlarının, özelde okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetleri konusunda üst düzeyde yeterliğe sahip olmalarını gerektirmektedir. Çünkü bu öğrencilerin normal gelişim gösterenlerle eşit şartlarda eğitim almaları ve başarılı olmalarından en başta okul yöneticileri sorumludur. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda yeterli olmasının kaynaştırma/kapsayıcı eğitimin daha etkili ve sorunsuz sürdürülmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Doktora eğitimimin her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli birçok kişiyi anmayı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Tez çalışmam ile ilgili uzun ve zorlu

süreçte çok yoğun mesailerine rağmen değerli vakitlerini bana ayıran ve çok büyük akademik titizlikle tezimin tamamlanmasında bana katkı sağlayarak tez danışmanlığını yapan sayın Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN ve Dr. Öğretim Üyesi Osman ÖZOKÇU'ya, çok teşekkür ederim. Bu süreçte yeterli motivasyona sahip olmam konusunda beni destekleyerek; akademik bilgi, deneyim ve vizyonları ile bana katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Dr. Öğretim Üyesi Yüksel ÇIRAK'a, Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Prf. Dr. Ahmet KARA'ya Prof. Dr. Süleymen Nihat ŞAD'a, Türkçe dil uzmanı olarak yardımcı olan Saim KISTIRAK'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi için beni teşvik eden rahmetli annem ve babama, doktora sürecinin her aşamasında manevi destekleriyle her zaman büyük bir sabırla yanımda olan, bana güç veren eşime, çocuklarıma çok teşekkür ederim.

Mustafa ARSLAN

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN YÖNETİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ

ARSLAN, Mustafa

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN

II. Danışman Dr. Öğretim Üyesi Osman ÖZOKÇU

June, 2019, X+157 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini belirlemektir. Araştırma, var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçladığından tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya Büyükşehir Belediyesi merkez ilçelerindeki (Battalgazi ve Yeşilyurt) anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 712 okul yöneticisi ve 8445 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 408 okul yöneticisi ve 813 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacı ile Johnson (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılan "Okul Yöneticileri için Özel Eğitim Hizmetleri Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde ve verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına göre t-testi, Varyans analizi, Mann-Whitney-U gibi anlamlılık testleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerini özel eğitim hizmetlerine ilişkin olarak "orta" düzeyde yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri de kendilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin olarak "orta" düzeyde yeterliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinde, okul yöneticilerinin puan ortalamaları ile öğretmenlerin puan ortalamaları arasında fark gözlenmiştir ($\bar{X}_{\text{Yönetici}}=70,44$; $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=65,97$). Söz konusu bu farkın anlamlı olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir ($t=4,531$; $p<0,05$). Bu sonuca göre öğretmenlere kıyasla okul yöneticileri kendilerini daha yeterli görmektedirler. Tüm okul yöneticilerinin, özellikle fen - edebiyat

fakültesi mezunu olan yöneticilerin ve lise yöneticilerinin yeterliklerini artırmak için araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler; yöneticilerin hizmet içi eğitim almaları ve okullarda açılması gereken destek eğitim odalarının açılarak, yöneticilerin özel eğitime olan ilgi ve yetkinliklerinin artırılması yönünde olmuştur.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, özel eğitimin yönetimi, genel eğitim okullarında özel eğitim, kaynaştırma eğitimi



ABSTRACT

SCHOOL ADMINISTRATORS' COMPETENCE IN MANAGEMENT OF SPECIAL EDUCATION SERVICES

ARSLAN, Mustafa

Ph. D. InonuUniversity, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisors

Advisor: Dr. Mahire ASLAN

II.Advisor: Dr. Osman ÖZOKÇU

January, 2019, X+157

The purpose of this research is to determine the competences of school administrators regarding the management of special education services. This research used casual comparison method based on "associaitional survey model" because it aims to describe an existing situation. The population of the work consists of 408 school administrators and 813 teachers working in kindergarten, primary school, junior high school and high school in central districts of Malatya. The "School Manager Special Education Services Proficiency Scale", that was developed by Johnson (1990) and adapted into Turkish by the researcher, was used in order to collect data. For the analysis of the obtained data, descriptive statistics (frequencies and percentage), significance tests such as t-test, variance analysis and Mann-Whitney-U (depending on the normal distribution of the data) were performed using SPSS package program.

As a result of the research, it was found that teachers perceive school administrators "moderately" enough about special education services. School administrators also stated that they had "moderate" competence in special education services. In the qualifications of the school administrators regarding the special education services, there was a difference between the average scores of the school administrators and the average scores of the teachers (\bar{X} school administrators = 70,44; \bar{X} teachers =

65,97). In other words, the independent groups that made this difference meaningful were determined by t test ($t = 4,531$, $p < 0,05$). According to this result, school administrators consider themselves more adequate than teachers. Some suggestions were made based on the results obtained from the research in order to increase the competencies of all school administrators, especially administrators who have graduated from faculty of science - letters and high school administrators. These suggestions were directed to the managers to receive in-service training and to open the support training rooms which are required to be opened in schools and to increase the interest and competence of managers about special education.

Key words: Special Education, Special Education Management, Special Education in General Education Schools

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY.....	
ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM	
I. GİRİŞ	
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi.....	8
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6.Tanımlar.....	9
II. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Özel Eğitim.....	11
2.1.1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama.....	12

2.1.2. Kaynaştırma Eğitimi	15
2.1.2.1 Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri	18
2.1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı	20
2.1.4. Aile Eğitimi.....	23
2. 2. Yeterlik.....	24
2.2.1. Yönetici Yeterlikleri	25
2.2.2. Okul Yöneticisinin Yeterlikleri.....	29
2.2.3. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yeterlikleri .	32
2.2.3.1. Okul Örgütü ve liderlik	34
2.2.3.2. Personel Yönetimi ve Personel Geliştirme.....	38
2.2.3.3. Özel Eğitim Programı ve Öğretim	42
2.2.3.4. Okul-Çevre İlişkileri:	45
2.2.3.5. Yasal ve Mali İşlemler:	48
2.3. İlgili Araştırmalar.....	52
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	52
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66
III. YÖNTEM.....	74
3.1.Araştırmanın Modeli	74
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	74
3.3.Verİ Toplama Aracı	78
3.3.1. OYÖEHYÖ'nin Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması	78
3.3.2. OYÖEHYÖ'nin Okul yöneticileri formu uyarlama çalışmaları.....	79
3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışmaları.....	79

3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışmaları	82
3.3.3. OYÖEHYÖ'nin Öğretmen Formunun Oluşturulması	88
3.3.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışmaları.....	88
3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışmaları	92
3.4. Verilerin Analizi	94
IV. BULGULAR ve YORUMLAR.....	96
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumu.....	96
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumu.....	97
4.2.1. Cinsiyet Açısından	97
4.2.2. Yaş Açısından	98
4.2.3. Mesleki Kıdem Açısından.....	99
4.2.4. Görev Yapmakta Oldukları Okul Türü Açısından	100
4.2.5. En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Açısından.....	101
4.2.6. Özel Eğitim İle İlgili Kurs/Seminere Katılma Durumları Açısından	103
4.2.7. Şimdi ya da Daha Önce ÖEGO Öğrencisinin Olup Olmaması Açısından	104
4.2.8. Özel Eğitim Okulunda / Biriminde Görev Yapmış Olma Durumları Açısından	105
4.2.9. Özel Eğitime Gerekisini Olan yakınlarının Olup Olması Açısından	106
4.2.10. Okullarında Destek Eğitim Odası Olup Olmaması Açısından.....	107
4.2.11. Okullarında Destek Eğitimi Odası veya Özel Eğitim Sınıfı Açılmasını İsteme Durumları Açısından.....	108

V. SONUÇ ve ÖNERİLER	110
5.1. Sonuçlar	110
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma... 110	
5.1.2.. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma ... 110	
5.1.2.1 Cinsiyet açısından	110
5.1.2.2 Yaş açısından	111
5.1.2.3. Mesleki kıdemleri açısından	111
5.1.2.4. Görev yapmakta oldukları okul türü açısından	111
5.1.2.5. En Son Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Açısından 111	
5.1.2.6. Özel Eğitim İle İlgili Kurs/Seminere Katılmaları Açısından..... 112	
5.1.2.7. Şu Anda veya Daha Önce ÖEGO Öğrencinin Olup Olmaması Açısından	112
5.1.2.8. Özel Eğitim Okulunda ya da Biriminde Görev Yapmış Olma Açısından	112
5.1.2.9. Özel Eğitime Gereklinimi Olan Yakını Bulunup Bulunmaması Açısından	113
5.1.2.10. Okullarında Destek Eğitim Odası Olup Olmadığı Açısından 113	
5.1.2.11. Okullarında Destek Eğitimi Odası veya Özel Eğitim Sınıfı Açılmasını İsteyip İstememe Açısından	113
5.2. Öneriler	114
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	114
5.2. 2. Araştırmacılar İçin Öneriler	114
KAYNAKÇA	116
EKLER	
EK-1 ÇALIŞMA İZİN BELGESİ	133

EK-2 OYÖHY Ölçeği Yönetici Formu.....	134
EK-3 OYÖHY Ölçeği Öğretmen Formu.....	136

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa</u>
1. Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam Katılımcı Sayısı İle Yüzdesi	76
2. Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Sayı ve Yüzde Olarak Dağılımı	77
3. Toplam Açıklanan Varyans	81
4. OYÖEHYÖ Yönetici Formu, Alt Maddelerin Faktör Yükleri	81
5. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	84
6. Birinci Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	88
7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Özel Eğitimin Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri Ölçeğine ait Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	90
8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri	90
9. DFA için Çalışma Grubu Betimsel Verileri	92
10. Uyum Değerleri Aralıkları	94
11. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	94
12. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri Açısından Yönetici ve Öğretmen Algılarının Dağılımı	96
13. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine ilişkin Yeterliklerinin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	97
14. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine ilişkin Yeterlikleri Açısından Yönetici ve Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	98
15. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine ilişkin Yeterlikleri Açısından Yönetici ve Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.	99

16. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine ilişkin Yeterlikleri Açısından Yönetici ve Öğretmen Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	100
17. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine ilişkin Yeterlikleri Açısından Yönetici ve Öğretmen Algılarının Göre Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	102
18. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlik Düzeyleri Açısından Katılımcı Algılarının, “Özel Eğitimle İlgili Kurs/Seminere Katılıp Katılmama” Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	103
19. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine ilişkin Yeterliklerinin Şimdi ya da Daha Önce Özel Eğitime Gereksinimi olan Öğrencilerinin Olup Olmadığı Yönünden Bağımsız Gruplar t Test Sonuçları.	104
20. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine ilişkin Yeterliklerinin “Özel Eğitim Okulunda ya da Biriminde Görev Yapmış Olma” Yönünden Bağımsız Gruplar t Test Sonuçları.	105
21. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine ilişkin Yeterliklerinin “Özel Eğitime Gereksinimi Olan Yakınlarının Olup Olmaması” Yönünden Bağımsız Gruplar t Test Sonuçları	106
22. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine ilişkin Yeterliklerinin “Okullarında Destek Eğitim Odası Olup Olmaması” Yönünden Bağımsız Gruplar t Test Sonuçları.	107
23. Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine ilişkin Yeterliklerinin “Okullarında Destek Eğitimi Odası veya Özel Eğitim Sınıfı Açılmasını İsteme/İstememe” Yönünden Bağımsız Gruplar t Test Sonuçları.	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Sayfa</u>
1- Yöneticilerin OYÖEHY ölçeğinin Faktörlerin Özdeğerlerine Ait Saçılma Diyagramı.....	80
2- Modelin İlk Hali.....	85
3- Birinci Modifikasyon Sonrası Elde edilen Model.....	86
4- İkinci Modifikasyon Sonrası Elde edilen Model	87
5- Öğretmenlerin OYÖEHY ilişkin Faktörlerin Özdeğerlerine ait Saçılma Diyagramı.....	89
6- DFA Sonucunda Faktör Yükleri, Hata Varyansları ve Modifikasyonları İçeren Yol Diyagramı.....	93

KISALTMALAR LİSTESİ

Araştırmada bazı kavramların kısaltmaları kullanılmıştır. Bunlar;

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖEGO: Özel Eğitime Gereksinimi Olan

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

OYÖEHYÖ: Okul Yöneticileri için Özel Eğitim Hizmetleri Yeterlik Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra ise araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca eğitim insanların talep ve gereksinimleri doğrultusunda onların davranışlarını değiştirmeye çalışırken; bu talep ve gereksinimlere göre de kendini yenilemiş ve değiştirmiştir. Bu yönüyle eğitimin canlı, dinamik, pragmatik ve sorun çözücü özelliğinden söz edilebilir. Eğitimin bu özelliği, bazen bir öğrencinin bireysel gereksinimini karşılamak için herhangi bir dersin planlamasında görülürken, bazen de bütün dünyayı etkileyecek bir paradigma değişikliği şeklinde ortaya çıkabilmektedir.

Bireylerin yaşam kalitelerini artırabilmesi, devletlerin varlıklarını koruyabilmeleri için eğitim, gereklilikten öte zorunluluktur. Bu nedenle günümüzde bütün birey ve toplumların öncelikli amacı haline gelen eğitim sisteminin bu beklentileri karşılayacak şekilde yapılanmaları gerekmektedir (Akpınar ve Özer, 2008; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde, toplumların bu değişimi gerçekleştirmelerini sağlayacak olan en önemli etkenlerden biri eğitim sistemleridir (Ergen, 2013).

Eğitimin öncelikli amaç haline gelmesi nüfus hareketliliği sonucu farklılıkların artması, birçok alandaki gelişmeler ve değişim, okulların işlevi, vizyonu, misyonu ve yapısını değiştirmektedir (Balyer, 2012). Ulusal ve uluslararası yaşanan bu değişim, sosyal ve açık sistem olan eğitim sisteminde kendini çeşitli şekillerde gösterip, süreç içinde ve dışındaki bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Karataş, 2016). En temel anlamıyla bir durumdan başka bir duruma geçmek biçiminde betimlenen değişim, günümüzde sosyal, kültürel, siyasi, teknolojik ve daha birçok alanda (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006) olduğu gibi eğitim ve okul yönetimi alanında da bazı dönüşümlere yol açarak yeni yaklaşımları zorunlu hale getirmiştir (Bozkurt ve Aslanargun, 2015).

Genel eğitim kadar özel eğitim politikaları da anılan değişimden doğrudan etkilenmiştir. Yaşanılan bu gelişmeler engelliliğe bakış açısını da değiştirmiştir. Bu süreçte, eğitimciler genel eğitim sınıflarında ÖEGO çocukların öğrenmeleri için "en iyi" yöntemin ne olduğu üzerinde tartışarak sorunun çözümüne yönelik iki ana strateji belirlemişlerdir. Ya bu çocuklar homojen bir şekilde gruplandırılıp özel eğitim okullarına yerleştirerek normal ortamdan izole edilecek ve korunacak ya da genel eğitim ortamında tutulacak ve bu bağlamda kendilerine yardım edilecektir (Leinhardt ve Pally, 1982). Bu tartışmaların sonucunda; özel gereksinimi olan bireylerin toplumla her yönden bütünleşebileceği bir modele vurgu yapılarak, bu bireylerin haklarının toplumdaki tüm insanları içine alacak şekilde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir (Akçamete, Büyükkarakay, Bayraklı ve Sardohan, 2012). Bu modelin de ancak özel gereksinimli öğrencilerin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği, aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" olan genel eğitim okullarında ve sınıfında eğitilmeleri ile gerçekleşebileceği görülmüştür (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Gül ve Vuran, 2015).

Özel eğitime gereksinimi olan bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıfında öğrenimini sürdürmesi, eğitim ortamlarındaki temel hedef olmuştur. Genel eğitim sınıfında tam zamanlı eğitimi savunan bu görüş, İnsan hakları, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalete dayalı bir felsefe ve prensiplere sahip, aynı zamanda özel eğitimde öğrencinin gereksinimine dayalı olarak en iyi eğitimin verilmesini hedefleyen bir uygulamadır (Öncül, 2003; Kargın, 2004; Rombo, 2006; Kırcaali-İftar ve Batu, 2005). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde "Herkesin eğitim hakkı vardır" ifadesi ile her bireyin kendini geliştirmesi yönünde eğitim almasının önemine değinilmektedir. Bildirge, ÖEGO bireylerin, normal gelişim özelliği gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından yararlanmaları için yasal, yönetsel ve eğitsel düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Orhan ve Genç, 2015).

Kaydedilen gelişmeler sonucunda ilk defa 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde kaynaştırma yasası çıkartılarak kaynaştırma uygulamaları başlamış ve daha sonra diğer ülkelere yayılmıştır. Bununla beraber ÖEGO bireylerin topluma aktif katılımları ile yaşam kalitelerini artırabilmek için engelli olmayan akranları ile birlikte

erken yaştan başlayarak eğitim görmeleri neredeyse ön koşul olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2004). Bu yaklaşımdan Türk eğitim sistemi de etkilenecek ÖEGO bireyler ile ilgili yeni uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu konuda Ülkemizde 2006 yılında yetersizlikten etkilenen bireylerin eğitim ortamlarını düzenleyen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bu yönetmelik, ÖEGO çocukları sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğunca ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitimlerini sürdürmeleri için düzenlemeler getirmiştir (MEB,2006-a). ÖEGO öğrenciler, öğrenci nüfusunun özellikle korunmasız bir bölümünü oluşturdukları ve gerçekten de, çok savunmasız oldukları için özel olarak tasarlanmış yasalar tarafından korunmaktadır (Schulze, 2014). Buna rağmen “bu bireylerin eğitim hizmetinden yararlanma düzeyleri beklentileri karşılamaktan uzaktır (Doğru, Özlü, Kançeşme, Doğru, 2015). Çünkü bu çocukların normal eğitim ortamına dâhil edilmesi, eğitimde çok karmaşık ve ilginç bir konu olarak çoğu zaman yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki tartışılmış (Hatchell ve Lehmann 2009) olup hala büyük bir tartışma konusu olarak devam etmektedir.

Ülkemizde uzun yıllardan beri eğitimde karşılaşılan sorunlarını gidermek ve beklenen sonuçları elde etmek amacıyla birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle hiyerarşik bir yapı içerisinde merkezden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) başlayan ve merkezden yönlendirilen çalışmalardır (Şahin, 2013). Ancak özel gereksinimli bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda merkezi yönetim tarafından belirlenen politikaların ve alınan kararların başarılı olması, okullardaki etkili uygulamalara bağlıdır. Bu da en başta okul yöneticilerinin yeterliğine bağlıdır (Karataş, 2016). Eğitim ile ilgili kararların büyük kısmının merkezde alınıyor olması, okullarla ilgili yerel ve özgün birçok problemin çözümünü okul yöneticilerinin kontrolünün dışında bırakmaktadır. Ancak, yöneticilerin yeterliklerini artırmak yoluyla kontrol alanları genişletilebilir ve bürokratik engellerin büyük bir kısmı etkisiz hale getirilebilir.

Son yıllarda eğitimde etkililiği artırma yönünde yapılan araştırmalar, okul yöneticiliğinin önem bakımından birinci sırada yer aldığını ve okullarda başarının anahtarının okul yöneticilerinde olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986; Holmes Group, 1986 Akt. Karip ve Köksal,1999;

Özmen ve Kömürlü, 2010). Genel eğitim okullarındaki özel eğitim hizmetlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasında da okul yönetimi kilit bir unsur olarak belirlenmiştir (Yıkılmış, Çiftçi ve Altun, 2002). Türkiyede kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı; yasalar, yapılan araştırma sonuçları, ebeveyn gruplarının baskıları gibi nedenlerle giderek artarken ÖEGO öğrencilerin eğitimlerinin niteliğini artırma yönündeki çabalar da artmaktadır

Günümüzde okulların ÖEGO öğrencilerin genel müfredata kolay erişimini ve etkili öğretim desteğini sağlaması, öğrenci ilerlemesini yakından izlenmesi gerekirken bu konuda okul yöneticileri büyük zorluklar yaşamaktadır (DiPaola ve Walther-Thomas, 2003). Kalabalık sınıf mevcutları, öğretmenin ÖEGO öğrenciye zaman ayıramaması, gereksinim duyduğu daha fazla ilgiyi bulamaması, destek eğitim hizmetlerinden yoksun kalması, eğitim ortamlarının ve programlarının ÖEGO bireyin gereksinimine göre düzenlenmemesi bu çocukların nitelikli bir eğitim almalarını engellemektedir (Yigen, 2008). Bunun sonucunda ÖEGO öğrenciler belirlenen öğretim amaçlarını gerçekleştiremeyen başarısız ya da problem öğrenciler olarak okul hayatlarını sürdürmektedir (Konukman, 2010; Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004). Bu nedenle okullar, çoğunlukla hızla değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayamadığından modası geçmiş sistemler olarak değerlendirilmektedir (Yavuz, 2009). Bu nokta özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda yapılan “değişimin önemi kadar bu değişimin yönetilmesinin de önemli olduğunu” (Barutçu, 2000) göstermektedir. Genel eğitim sınıflarında eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların sağlıklı olarak kaynaştırılması, bu çocukların okul yöneticileri, okul çalışanları, öğretmenleri ve ailesi için zorlu bir süreci gerektirmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014).

Doğası gereği karmaşık olan okul yöneticiliği görevi, eğitimden beklentilerin artması sonucu daha da karmaşık bir hal almış; roller önemli oranda değişmiş, rol yelpazesi çeşitlenmiş, iş yükü artmış ve eğitim kurumları üzerinde baskılar da yoğunlaşmıştır. Okul yöneticilerinden beklenenlerin çeşitlenmiş olması ve baskıların artması okul yöneticisinin değişime ve yeniliklere uymasını zorunlu hâle getirmiştir (Çelik, 2002; Wassink, Slegers ve Imants, 2003; Balyer, 2012). Bu nedenle okullar, değişime hazırlıklı olması gereken örgütlerin başında gelmektedir. Toplumları değiştirme

görevi en çok okul örgütlerinden beklenildiğinden eğitim sürecinde yaşanacak her türlü sonuçtan, yetiştirdiği bireyler etkilenecektir. Okullar bu süreçte, değişimi kontrol altına alarak, planlı bir biçimde işlevsel hale getirmeleri gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan 2010). Bunu gerçekleştirmek için okulda değişimi başlatacak olan yönetici kendini yenilemek ve en uygun yöntemi belirleyip uygulanmak, okulu yeniden örgütlemek ve yapılandırmak zorundadır (Akyürek ve Polatcan, 2016). Okulların amaçlarını gerçekleştirmesi ve başarı ile yönetilebilmesi, çevrenin beklentilerine duyarlı ve sürekli gelişime değişime açık bir örgütlenmeye bağlı görünmektedir (Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013). Okul, toplumdaki çeşitli güç odaklarının merkezinde yer aldığından, okula ilişkin toplumsal beklentileri karşılamak görevi de en başta yöneticilere düşmektedir.

Okul yöneticileri kendine özgü özellikleriyle, yüksek moral üreterek ve bu konudaki zorlukları ortadan kaldırarak insan ilişkileri temelinde işleri kolaylaştırmalıdır (Töremen ve Karakuş, 2008). Bütün bunların gerçekleşme düzeyi ise okul yöneticisinin bilgi ve becerisi ölçüsünde mümkün olabilmektedir (Argon ve Özçelik, 2008). Yönetici bu süreçte güven, eşitlik gibi değerlerle hareket etmeli, insanların duygularını anlayabilmeli, insanın karmaşık psikolojik yapısını tanıyabilmeli, (Töremen ve Yasan, 2010), okuldaki tüm öğrencilere, dürüstlikle adil davranarak motive etmeli ve eğitimsel bir lider olmalıdır (Seltzer, 2011). Bunlar olmadığında genel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme anlayışının tüm eğitim işgörenleri tarafından kolayca kabul edilip, içselleştirilmesi ve başarılı bir şekilde uygulanması olanaklı görünmemektedir.

Genel eğitim okullarında özel eğitim hizmetlerinin uygulanması noktasında planlı değişimi sağlamak, eğitimin niteliğini yükseltmek; hem okulun hem de öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirecek koşulların ve iklimin oluşturulması okul yöneticisi ve onun yeterliği ile ilişkilidir. Sezer (2016), nitelikli eğitim için nitelikli okul yöneticilerine gereksinim olduğunu, okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamını, eğitim yönetimi açısından öncelikli konular olarak görmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin seçimindeki kriterler önem kazanmaktadır. Eğitim yöneticiliği ile ilgili doğru kriterler belirlenmeden ve nitelikli bir eğitim verilmeden yapılan atamalar, belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde başarısızlık yaratmaktadır. Eğitim yöneticiliğinin bir meslek mi yoksa görev mi olduğu konusunda bile henüz zihinlerde bir netlik oluşmadığından

(Turan, Aydoğdu, Taş ve Oyman, 2010), ülkemizde eğitim yöneticilerinin atanmasında teorik bilgi, öğretmenlikteki başarı ve deneyim yeterli görülmektedir (Gökçe, 2004;Şişman, 2016).

Açıkalın (1994) eğitim hizmetinin üretildiği yer olan okulların, yöneticisi kadar okul olabileceğini, bu nedenle, sistemin verimli çalışmasının okul ve yöneticisinin görevlerini algılaması ve değerlendirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Sistemin başarısının okul yöneticisine, okul yöneticisinin ne kadar yeterli olacağının ise onun seçimindeki kriterlere bağlı olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için, öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri çevreleyen dinamiklerden haberdar olmaları, geçmişteki meslektaşlarına göre daha çok şey bilmeleri ve yeni koşulların gereğine uygun yeterliklere sahip olmaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Gümüşeli, 2001: Peker ve Selçuk, 2011).

Günümüz okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili araştırma sonuçlarına baktığımızda çoğunlukla klasik yönetici yeterliklerinin konu alındığı görülmektedir (Ağaoğlu vd., 2012; Karakuş ve Töremen, 2006; Argon ve Özçelik, 2008; Yıldız, 2012; Özdemir vd., 2015). Oysa okul yöneticilerinin bu belli başlı yeterliklerine sahip olmalarının yanında, eğitim örgütlerinin özgün durumunun ve günümüz koşullarının ortaya çıkardığı bir takım özgün yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Bugün yönetici yeterliklerine ilişkin herkes tarafından kabul edilen kapsamlı bir tanımın yapılmamış olması bu konuda yapılan bilimsel araştırmalarda klasik konulara değinilmesi ya da özgün konulara dikkat edilmemesiyle açıklanabilir (Hale ve Moorman, 2003; Agut, Grav ve Peiro 2003; Akt. Gökçe, 2004). Bu açıdan bakıldığında genel eğitim okullarındaki okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusundaki yeterliklerinin göz ardı edildiği ileri sürülebilir. Genel eğitim okullarına her geçen gün daha fazla ÖEGO öğrencinin dâhil olması, okul yöneticilerinin sahip olması gereken özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlikleri gittikçe önemli hale getirmektedir.

Okul yöneticiliğinin sadece geçmişe ve deneyim sonuçlarına dayandığı devrin çok gerilerde kaldığı dikkate alınarak, günümüz karmaşık toplumlarında ortaya çıkan güncel eğitim sorunlarının bilimsel bir yaklaşımla ele alınması esastır (Taymaz, 1989). Bu

noktadan hareketle okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi önemli görülmüş ve aynı zamanda bazı değişkenler açısından bu yeterliklerin analiz edilmesinin genelde eğitim yönetimi; özelde ise özel eğitim alanına katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yöneticiler ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Mesleki kıdem,
- ç) Görev yapılan okul türü,
- d) En son mezun oldukları yükseköğretim kurumu,
- e) Özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katılıp-katılmama,
- f) Şimdi veya daha önce ÖEGO öğrencisi olup olmama,
- g) Özel eğitim okulu veya biriminde çalışıp çalışmama,
- ğ) Özel eğitime gereksinimi olan yakını bulunup bulunmama,
- h) Okullarında destek eğitim odası olup olmama,
- ı) Okullarında destek eğitim odası açılmasını isteyip istememe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmeleri; bunların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin sunulmasıyla mümkündür. Günümüzde İnsan hakları, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet gibi kavramlar ÖEGO çocukların eğitimi için en uygun ortamının, düzenli olarak akranları ile aynı sınıfta eğitimlerini savunan kaynaştırma uygulamaları olduğunu göstermektedir (Çitil, 2009). Engelliler idaresi Başkanlığının yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre Türkiye nüfusunun yaklaşık % 12,29'u özel gereksinimli bireyler tarafından oluşmaktadır (Genç ve Çat, 2013). Ülkemizdeki özel gereksinimli bireylerin de diğer bireyler gibi sosyal, kültürel ve siyasal açıdan eşit haklara sahip olmaları ve eğitim imkânlarından yararlanmaları gerekmektedir. Doğru, Y., Özlü, Kançeşme ve Doğru C. (2015) özel gereksinimi olan bireylerle normal gelişim gösteren bireyler arasında ortaya çıkan farklılıkları gidermek ve sosyal hakların sağlanması yönünde yasal düzenlemeler yapmak çağdaş devletlerin bir görevidir. Bunun için devletler yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler yapmalıdır.

ÖEGO öğrencilerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan genel eğitim okullarında eğitilmeleri yönünde evrilen paradigma ve yapılan yasal düzenlemeler genel eğitim okullarına her geçen gün daha fazla sayıda özel gereksinimi olan öğrencinin katılımına neden olmaktadır (Kleinhammer-Tramill, 2003). Bu değişim ve dönüşümler genel eğitim okullarında yöneticilerden beklenen rolleri ve yeterlikleri farklılaştırmış; okul yöneticilerinin sorumluluklarını artırmıştır. Okul yöneticilerinden beklenen, özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin olarak yeterlikler, yönetmelikte yer alan "Eğitim Programının ve Eğitim Ortamının Yönetimi" yeterlikleri başlığı altına sığmayacak kadar önemli boyuta ulaşmıştır. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda ve okul yöneticilerinin taşınması gereken yeterliklerinin özgün bir araştırma ile ortaya konulması oldukça önemli görülmektedir.

Öğretimsel bir lider olan okul yöneticileri aynı zamanda okullarındaki özel eğitim hizmetlerinin planlanmasından, yürütülmesinden ve değerlendirilmesinden sorumludur. Ancak konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde genel eğitim okullarında "Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi" konusunda yapılmış yeteri kadar

araştırma olmadığı görülmektedir. Araştırma; hem bu alandaki boşluğu giderme hem de Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişine uyarlanarak geliştirilen ölçek açısından özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe merkezlerinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri ile ilgili görüş bildirebilmeleri için okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) en az bir yıl çalışmış olması yeterli varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan bazı kavramlar aşağıdaki anlamı ile kullanılmıştır:

Yeterlik: Yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet (TDK, 2018)

Özel eğitim: Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim (MEB; 2006-a).

Özel eğitime gereksinimi olan birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey(MEB; 2006-a).

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları (MEB; 2006-a).

Tanımlama: Eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci (MEB; 2006-a).

Engel: Bir güçlük ya da yetersizliği olan bireyin çevre ile etkileşiminde yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal kabul edilen bir rolü yerine getirmede sınırlılıklara yol açan ya da bireyi alıkoyan bir problem durumunu tanımlar (Akçamete, 2010).

Okul: Araştırma kapsamındaki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseler.

Okul Yöneticisi: Araştırma kapsamındaki okulların müdürleri ve müdür yardımcıları.

Öğretmen: Araştırma kapsamında okullarda görev yapan öğretmenler.



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusunu içeren kuramsal bilgiler ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Öncelikle, özel eğitim, yeterlik, yönetici yeterliği ve okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlikleri ile ilgili kuramsal bilgilere; sonra bu kavramlara ilişkin yurt içinde ve dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

Eğitimde kaybedilecek tek bir fert yoktur ve her birey bir değerdir sözleri, okullarda bireysel gereksinimlerin dikkate alınması ile öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitimin, niteliğini artırarak öğrencinin gereksinimlerini karşılaması yaklaşımını gündeme getirmiştir (Diken, 2017). Her bireyin gelişim özellikleri diğerinden farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar bireyin öğrenme kapasitesinde, hızında ve duygularında da farklılıklar oluşturmaktadır. Eğer bu farklılıklar normal dağılım içerisinde ise, birey genel eğitim okullarından yaralanabilmektedir. Genel eğitim ortalamadan farklı özelliklere sahip bireylerin gereksinimi karşılayamadığından bunların özel eğitim almaları gerekmektedir (Eripek, 1998).

Genel eğitimden yararlanamayan veya kısmen yararlanan özel gereksinimli çocukları, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanacak şekilde, toplumla bütünleştiren, bağımsız, üretici, kendine yeterli, bireyler haline gelmelerini destekleyen, özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocuklara uygun ortamda sunulan eğitime özel eğitim denir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988; MEB, 2006,a,b). Özel eğitimin tanımlarının ortak noktalarına baktığımızda, normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede farklılaşan öğrencilerin gereksinimine göre planlanıp bireyi kendi kendine yeter hale getirmeyi hedefleyen eğitim hizmetleri olarak görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminden farklı olarak onların gereksinimlerini giderecek bazı özel düzenlemelere gidilmesi özel eğitimi “özel” yapmaktadır. Genel eğitimde, normal gelişim gösteren çocukların gelişim düzeylerine uygun gelişme ve ilerlemeler, yaş gruplarına göre önceden tanımlanmakta ve eğitim programları ve ortamları buna göre düzenlenmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde neyin nasıl öğretileceği noktasında bu öğrencilerin bireysel gereksinimleri dikkate alınmaktadır.

Normal gelişim gösteren çocukların gelişim sürecinde kolaylıkla kazandıkları yeterliklerin büyük bir kısmını ÖEGO çocuklara, belki daha uzun sürede ve farklı yöntemlerle öğretmek gerekmektedir. (MEB, 2006-b). Bu yönüyle yorucu ve özverili çalışma gerektiren özel eğitim Aksoy’a (2016) göre de her geçen gün gelişmesi, bilgi birikimi ve tecrübesini, alan uzmanları, aileler ve toplumla paylaşan eğitim alanının en dinamik dallarından biridir.

2.1.1 Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Özel gereksinimi olan bireyler binlerce yıldır kültürler arasında ayrımcılığın hedefi haline gelmiştir. Neredeyse her kıtada engelli kişilerin tecrit edilmesi, dışlanması ve hatta imha edilmesi ile ilgili kayıtlar vardır. Bazı kültürlerde farklılık gösterse de özel gereksinimi olan bireyler için yapılan yasal düzenlemeler, engellilere eğitimde yeni fırsatlar sunduğundan, işgücü, eğitim, istihdam, bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve diğer tüm yaşam alanlarında başarı elde edilmesini ve engelliliğin yeniden tanımlanmasını sağladılar (Martin, E. W., Martin, R ve Terman, 1996; Fisher, 2012). Bu çalışmalar sonucunda özel gereksinimli çocukların var olan yeteneklerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmek için erken tanılanmaları ve eğitimlerine olabildiğince erken başlanması gerektiği ortaya konmuştur (MEB, 2006-a). Bozarslan ve Batu’ya (2014) göre erken dönemde çocuğa zengin fırsatlar sağlanıp, yaşam kalitesini artırıcı önlemler alınırsa yaşamın diğer dönemlerinde eksikliklerin giderilmesi daha kolay olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylere yeteneklerini geliştirme fırsatını verebilmek için öncelikle erken tıbbi ve eğitsel tanılanmanın yapılarak eğitim gereksiniminin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü tanılama, uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları açısından

önemlidir (Yılmaz ve Batu, 2016). Bireylerin özel eğitime gereksinimlerinin olup olmadığının belirlenmesi, gereksinimi var ise ne tür bir eğitime ve ne kadar süre gereksinimi olduğu “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama” ile olanaklıdır. Gelişim süreçlerindeki sorunlar ne kadar erken tanılanırsa, eğitime o kadar erken başlanacaktır. Erken tanı ve erken eğitim özel eğitimin ilkelerinin en başında gelmektedir

Ülkemizde yasalar ÖEGO bireylerin tespitine yönelik tarama çalışmalarını ve tespit edilen bireylerle ilgili eğitim hizmetlerini planlamayı Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun görevleri arasında göstermektedir. Ancak okul yönetimi, ÖEGO ve risk altındaki öğrencilerin erken tanılanması, erken müdahale edilmesi ve Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmesi amacıyla okulda tarama sürecini informal ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanılarak planlayabilir. Bu planlamayı yaparken okulun olanakları sınırlıysa, gerektiğinde RAM'dan da destek alarak ön değerlendirme ve tarama çalışmaları yapılabilir.

Tarama çalışmalarının amacı, ÖEGO ya da risk durumunda olduğu düşünülen öğrencileri belirleme, sınıflama ve programa yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygun hedef ve amaçları seçme, öğrenme stratejilerini belirleme ve uygulanan program sonucunda gelişimin değerlendirilmesi olarak sıralanabilir “ (Taylor, 1997; Akt. Kargın, 2007). ÖEGO ve risk altındaki öğrenciler için RAM'a gönderme öncesi süreç düzenli olarak uygulanmalıdır. Bu süreçte, okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve öğrencinin dersine giren diğer öğretmenler ile aile, öğrenci hakkında sağlıklı bilgilerin toplanması ve devam ettiği sınıfta eğitimini sürdürmesi için gerekli desteği sağlamalıdır.

Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılanması ile ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından çeşitli testler ve bireyin özelliklerine uygun diğer ölçme araçlarıyla yapılır. Kurul kararları oy çokluğu ile alınır. Çocuğun eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla eğitsel değerlendirme ve tanılama, çocuğun tüm gelişim özellikleri ile akademik yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları bütünlük içerisinde değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır. Tanılama sürecinin başlayabilmesi için ailenin kabulü önemlidir (MEB, 2006-a).

Aileler çocuklarının ileride evlenemeyecekleri, askere gidemeyecekleri ve/veya işe giremeyecekleri gibi nedenlerle tanılama sürecini yavaşlatmak isteyebilmektedir. Sorun varsa bunun öğretmenin ilgisizliğinden veya çocuklarını sınıfta istememelerinden kaynaklandığını düşünebilmektedirler (Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016). Ailenin kabulü ve desteği önemli olduğundan yapılacak bu değerlendirmelerin, çocuğun nitelikli ve gereksinimlerini giderecek bir eğitim alabilmesi için gerekli olduğu konusunda ailenin ikna edilmesi gerekmektedir.

Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır. Tanılamada çocuğun bireysel gelişim raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim hikâyesi, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik alanlardaki eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve tıbbî değerlendirme raporu dikkate alınır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu ve Eğitim Planı düzenlenerek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilirler (MEB, 2006-a).

Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürlüğünün teklifi ve il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda oluşturulur. Kurul RAM müdürünün görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında;

- a) Özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı,
- b) En az bir rehberlik öğretmeni,
- c) En az bir özel eğitim öğretmeninden, oluşur.

Öğrenci veya velisi kurula üye olarak katılabilir. Gereksinim duyulduğunda görüşlerini almak için ilgili kurum ve kuruluşların yetkilileri kurula katılabilir. Ayrıca, özel eğitim değerlendirme kuruluna üyelerin dışında gerektiğinde eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, uzman hekim gibi diğer meslek elemanlarından seçilecek birer kişi üye olarak çağrılabilir (MEB, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bireyin veya velinin görüşü alınır” denilmesine rağmen uygulamada

buna dikkat edilmediği görülmektedir. Benzer şekilde değerlendirme ve tanılama süreci için belirtilen özellik ve niteliklere sahip yeterli personelin ve güncel ölçme aracının olmadığı da söylenebilir. Özak, Vural ve Avcıoğlu'na (2008) göre de ÖEGO öğrenciler için hazırlanan eğitim programında, öğrencinin ve ailelerin söz sahibi olmadıkları görülmektedir.

2.1.2 Kaynaştırma Eğitimi

Bireysel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanındaki değişen paradigmalara bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Geçmişte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için ayrı yatılı ve/veya gündüzlü özel eğitim okulları uygun görülüyordu. 1960'lardan sonra ise bu okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu tüm dünyada ve ülkemizde kabul görmüş ve en az sınırlandırılmış ortamda sürdürülen eğitimin yararlı olduğu fark edilmiştir.

Bu dönüşümün dayandığı bazı varsayımlar şunlardır (Kırcaali İftar,1998):

- *ÖEGO çocukları normal gelişim gösteren akranlarından ayırmak insan haklarına aykırıdır.*
- *Normal gelişim gösteren akranlarından ayrı ortamlarda eğitim görmeleri; ÖEGO öğrencilerin normal toplum yaşamına uyumlarını zorlaştırmaktadır.*
- *Etkili öğretim yöntemlerinin büyük bir çoğunluğu genel eğitim ile özel eğitimde ortaktır ve tüm öğrencilerde işe yaramaktadır.*
- *ÖEGO öğrencilerin bir kısmının eğitim gereksinimleri normal eğitim ortamlarında, özel eğitim ortamlarına göre daha iyi karşılanabilir.*
- *Kaynaştırma, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.*

Yukarıda ifade edilen varsayımlar sonucunda ÖEGO öğrencilerin yaşamsal becerilerini kazanmaları ve sosyalleşmelerini arttırmak amacıyla eğitimin her aşamasında normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada olmalarının önemli olduğu görülmüştür (Metin, 1992). Bunun sonucunda ise ÖEGO bireyin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda, ailesiyle ve normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasının sağlanmasına (Kırcaali-İftar, 1998) çalışılmıştır. Birbirinden

farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrencilerin farklılıklarına göre ayırmadan, aynı okulda ve aynı sınıfta eğitim görmelerini sağlayan bu uygulama kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile kaynaştırma, normal okulda ve sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda öğretmene ve/veya öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak eğitilmesidir. Yıkılmış ve Gözün (2004) ile Salend (1998 Akt. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005) de benzer şekilde kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitimlerini akranlarıyla beraber, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikte olmalarını amaçlayan bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının etkili olabilmesi aşağıdaki ilkelerin uygulanmasını gerektirmektedir (MEB;2006-a):

- *ÖEGO her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır,*
- *Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil; bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır,*
- *Hizmetler okul merkezli olur,*
- *Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir,*
- *Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir*

Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin, genel eğitim okullarında akranları ile birlikte akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal, duygusal gereksinimlerinin karşılanması, toplumsal kabulün ve uyumun sağlanması olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede tartışılmıştır. Sonuçta konuyla ilgili çıkarılan yasalar, yapılan araştırma sonuçları, anne-baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimi gittikçe daha fazla uygulanmaya başlanmış ve öğretmenler genel eğitim sınıflarında her geçen gün daha çok farklı gereksinimlere sahip olan öğrencilerle karşılaşmıştır (Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu, Ünsal, Özokçu; 2004; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sağlanmasıyla, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşam içinde yer alan

yeterlikleri yerine getirmeleri, aynı zamanda sosyal yaşamda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri mümkün olabilmektedir (Gül ve Vuran, 2015; Gözün ve Yıkmış, 2004). Bunun için de pek çok unsurun bir araya gelmesi, bu unsurların tamamının kaynaştırmaya hazırlanması ve işlevlerini eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir (Batu, 2000). Başta okul yöneticileri olmak üzere, öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve veliler kaynaştırma uygulaması konusunda yeterli bilgiye, olumlu düşünce ve desteğe sahip olmalıdır.

Kaynaştırma, destek hizmeti sunulmadan ve diğer uyarlamalar yapılmadan, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği bir uygulama değildir. Kaynaştırma süreci bu öğrencilerin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri gerektiren bir uygulamadır. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının ne kadar başarılı olarak uygulandığı özel eğitimin en önemli tartışma konularındandır. Kaynaştırmada destek hizmet olmadan uygulanması, başta ÖEGO öğrenci olmak üzere sınıf öğretmenine, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere çok çeşitli zorluklar oluşturmaktadır (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998; Gürgür, 2005). ÖEGO öğrencilerin giderilebilecek eksikliklerinin giderilmesi, akademik başarısının sağlanması (Ersever,1993) için öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilere göre hazırlanmış eğitim programını uygulayıp aynı sınıfta, aynı anda özel gereksinimi olan öğrenciler için de en etkili öğretim yöntemlerini planlamak ve uygulamak gibi zor ve karmaşık bir süreci yönetmek zorundalar. Sürecin zor ve karmaşık olması kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmetlerinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenleri engel türleri ve özellikleri konusunda bilgilendirmek, öğretmenlerin ÖEGO öğrencileri daha kolay anlamalarını ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, bu konuda yapılacak olan toplantılarla, öğretmenlere; kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için kendilerinin yaşadığı benzer sorunları diğer öğretmenlerin de yaşadığı anlatılmalıdır (Batu, 2000).

Genel eğitim sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerinin kaynaştırmaya hazırlanması konusunda sınıf öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Kaynaştırma sürecinde öğretmenin en büyük yardımcısı, normal gelişim gösteren öğrenciler olacaktır.

Öğrencilerinin kaynaştırmaya hazırlanması konusunda sınıf öğretmenin gerçekleştirebileceği etkinlikler şöyle sıralanabilmektedir (Batu, 2000):

- Normal gelişim gösteren öğrencilerle toplantılar düzenlemek,
- ÖEGO öğrenciler ve özellikleri konusunda bilgilendirmek,
- Kendilerini ÖEGO öğrencilerin yerine koyma empati çalışmaları yapmak,
- Sınıfa konuşmacı çağırarak sınıfta deneyimlerini anlatmasını sağlamak.

2.1.2.1. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; Destek Eğitim Hizmetleri , “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlama” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006-a).

Destek eğitim hizmeti; öğrenciyi genel eğitim sınıfından ayırmadan öğretmene sınıf içinde sağlanan hizmetler ve kaynak oda uygulaması ya da sınıf dışında verilen gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Batu,2000):

a) Öğrenciyi Sınıftan Ayırmadan Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri:

Öğrencinin eğitim gördüğü sınıf içerisinde verilen destek eğitim hizmetlerdir. Bu tür destek eğitim hizmetleri genel eğitim sınıfında; danışman yardımcı, özel eğitim öğretmeni yardımıyla ve yardımcı öğretmen ile uygulanmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın,2006; Batu,2000):

- *Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı:*

Özel gereksinimli öğrencinin doğrudan özel eğitim almadığı okuldaki gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirdiği bir uygulamadır. Bu uygulama ile sınıfında ÖEGO öğrencisi bulunan öğretmene özel eğitim danışmanı özel eğitim bilgisi gerektiren konularda destek olur. Ancak sınıfın ve ÖEGO öğrencinin eğitimden doğrudan sorumlusu sınıf öğretmenidir.

- *Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı ile Genel Eğitim Sınıfı:*

ÖEGO öğrencinin, eğitimini genel eğitim sınıfında sürdürdüğü ve öğretmenden özel eğitim desteği aldığı bir destek eğitim hizmet türüdür. Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına uyumu, öğretmene öğrenci ile çalışmada yardımcı olmak, öğrenciler arasında olumlu etkileşimi oluşturarak engelli olmayan öğrencilerle çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmek, doğrudan sınıfta öğretim yapmak gibi konularda destek olur.

- *Yardımcı Öğretmenle Genel Eğitim Sınıfı:*

Genel eğitim sınıfında iki öğretmenin birlikte çalıştığı kabul gören bir sistemdir. Bu sistemde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin sınıftaki öğrencilerin eğitiminden birlikte sorumludurlar.

b) Öğrenciye sınıf dışında sağlanan destek eğitim hizmetleri: Destek hizmetlerden bir diğeri ise ÖEGO öğrenciye sınıf dışında, destek eğitim odası/kaynak oda ya da gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sunulan hizmet türüdür.

- *Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası:*

Okul ve kurumlarda, kaynaştırma /bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2015-c). Bu hizmet türü normal sınıfa yerleştirilmiş ancak yalnızca kaynak oda desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir (Batu, 2000). Genel eğitim sınıfındaki ÖEGO öğrencinin geri kaldığı derslerdeki eksikliklerini gidermek veya bazı davranışları kazandırmak amacıyla ek çalışmaya gereksinim duyduklarında genel eğitim sınıfından kaynak oda/destek eğitim odasına alınarak gereksinimleri giderilmeye çalışılır. Genel eğitim sınıfındaki öğretmen özel eğitim öğretmeni ile işbirliği yaparak ÖEGO öğrencinin özel eğitim öğretmeninden bireysel ya da küçük grup şeklinde eğitim alması sağlanır.

Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır (MEB, 2015-c).

ÖEGO öğrenciye sağlanacak destek, genel eğitim programına paralel ya da öğrencinin konuyla ilgili eksikliğini giderecek nitelikte olmalıdır (Batu, 2000). Aynı zamanda kaynak oda/destek eğitim odası ile genel eğitim sınıfı arasında işbirliği olmalıdır. Aksi halde eğitimde tutarsızlık oluşabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

- *Gezici Özel Eğitim Öğretmeni:*

Özel eğitim desteğinin sınıf dışında doğrudan ÖEGO öğrenciye yönelik bir okuldan diğerine giderek gezici özel eğitim hizmeti veren öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir uygulamadır. Okul gününün çoğunu sınıfta geçirilen ÖEGO öğrenci hazırlanan BEP'e uygun olarak gereksinimi olan belirli zamanlarında sınıftan ayrılarak gezici öğretmenden destek eğitimi alır.

2.1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

Yasalarda okul çağı gelen ÖEGO tüm çocukların, gereksinimlerine uygun parasız eğitimden yararlanma haklarının bulunduğu ve okulların ÖEGO öğrencilerin okula kayıtlarını yapmakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Gereksinimlerine uygun programların olmaması, çocuğun öğrenme yetersizliği ya da maddi yetersizliklerinin bulunması gibi nedenlerin öğrencinin kaydının yapılmasına engel olamayacağına karar verilmiştir (Kargın, T.2004). Bu konu, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde; ÖEGO bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri halinde “eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır” şeklinde yer almaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan her öğrenci için hazırlanan ve öğrencinin öğretmenlerini, anne-babasını ve öğrenciyi de kapsayan BEP, kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülmesinde, önemli unsurlardan biridir. Gürsel'e (2005) göre Özel gereksinimli her birey için hazırlanması yasal olarak zorunlu olan BEP'in temel amacı, bu öğrencilere en üst düzeyde yararlanacakları eğitim fırsatları sunmaktır.

Bir öğrencinin özel eğitime gereksinimi olduğu tanısı konulduktan sonra RAM'lardaki özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından düzenlenen “Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu” ve “Eğitim Planı“ doğrultusunda öğrencinin

gereksinimlerini karşılayacak önemli öğretimsel kararlar almak ve BEP hazırlamak için kurulan BEP birimi, okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- a) Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen,
- b) Bir rehber öğretmen,
- c) Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen,
- ç) Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- d) Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri,
- e) Öğrencinin velisi,
- f) Öğrenciden oluşur.

BEP geliştirme birimine, gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı sağlanır (MEB, 2006-a).

ÖEHY’de belirtilen BEP geliştirme biriminin görevleri şunlardır:

- a) BEP’in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda koordinasyonu sağlamak.
- b) Öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim ihtiyaçları doğrultusunda BEP’inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak.
- c) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal geliştirilmesi ve temini konusunda okul yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunmak.
- ç) Okuldaki diğer birim ve kurullarla iş birliği yapmak.
- d) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerden destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, eğitim hizmeti sunulacak dersleri ve haftalık ders saati sayısını belirlemek.
- e) İlköğretim ya da mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek.

f) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerini belirlemek.

g) Özel eğitim sınıflarına kayıtlı öğrencilerden yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alacak öğrencileri belirlemek ve katılacakları dersler ile saatlerini planlamak.

ğ) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sınavlarda refakat edilmesi gerekenleri belirlemek.

h) Özel eğitim programı uygulayan okullardaki öğrencilerden grup eğitimine uyum sağlayamayanların grup eğitimine hazırlanması amacıyla bire bir eğitime başlamasına ve bire bir eğitimin sona erdirilmesine karar vermek.

ı) Velinin yazılı talebi üzerine, ilkokulda öğrencilerin bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yapmasına karar vermek.

i) Farklı sebeplerle okula başlaması gecikmiş olan ve il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararıyla ilköğretim kademesinde özel eğitim programı uygulayan okul ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarına devam etmesine karar verilen öğrencilerin; yaş, gelişim özellikleri ve eğitim performansına uygun kademedeki sınıfa yerleştirilmesine karar vermek.

j) Okuldaki diğer kurul ve birimlerle iş birliği içinde çalışmak.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak hazırlanan BEP programında;

a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara,

b) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına,

c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine,

ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere,

d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklere,

e) Öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilir (MEB, 2018).

2.1.4. Aile Eğitimi

Gerek özel gereksinimi olan çocukların genel gelişiminin hızlandırılması ve uygun eğitimden yararlandırılarak çocuğun tüm kapasitesinin ortaya çıkmasını sağlamak gerekse anne-baba açısından olumlu sonuçlar elde etmek için aile eğitimi gereklidir.

Aile eğitimi, her tür ve kademedeki ÖEGO öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir. Bu hizmetler Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür (MEB, 2018).

Yetersizliğin türünden bağımsız olarak, aile eğitiminin amaçları aşağıda özetlenmiştir (Doğan, 2015):

1. Bilgilendirme,
2. Gerçekçi beklentiler oluşturma,
3. Çocuğun aile içindeki konumunu netleştirme,
4. Çocuğun genel becerilerini geliştirme,
5. Anne-baba-çocuk etkileşimin değerlendirilmesi,
6. Anne-babanın çocuktaki değişimleri fark etmelerine yardımcı olma.

Aile eğitimine mümkün olduğunca erken başlanması ve amaçların gerçekleşmesi için maksimum çabanın gösterilmesi büyük öneme sahiptir. İyi planlanmış bir aile eğitimi programı ile özel gereksinimi olan çocuğun toplumca benimsenen davranışlarının sayısı artırılabilir.

Özel gereksinimi olan çocukların bu davranışları çocukluk döneminde kazanmaları ne kadar kolay ise yetişkinlikte bir o kadar zor olmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuğun toplumca kabul gören davranışları fazla olması ise onun toplumda sosyal kabul görmesini kolaylaştıracaktır (Metin, 1992).

Yaşamları boyunca ilk kez özel gereksinimi olan bir çocukla karşılaşan anne-babalar başlangıçta, şok, anlamlandırma, reddetme, kabullenme ve yeniden yapılanma gibi tepkisel süreçlerden geçerken bu konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarından, çocuklarının geleceğiyle ilgili kaygılanırlar. Aile eğitiminde özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip aileler bir araya geldiğinde bu durumu sadece kendilerinin yaşamadığı ve yalnız olmadıklarını görerek, uzmanlardan da sorularına ve sorunlarına ilişkin yardım alarak kaygı ve korkularını daha kolay aşabilirler.

Özel gereksinimi olan çocukların aileleri kabullenme ve yeniden yapılanma süreci ile beraber çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmek için bir çaba içerisine girerler. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi bu çocukların da eğitime gereksinimleri vardır. Ancak gereksinim duydukları eğitimin türü, eğitim ortamı, süresi, yöntemi ve araç-gereçler yönünden farklılık gösterir. Bu çocukların nitelikli bir eğitim alabilmeleri için eğitimin bir parçası olan aileler çocuklarının engeli ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Özel eğitime gereksinim duyan çocuğun eğitiminde ve gelişiminde çok önemli görevi bulunan aileler eğitim kurumlarında verilen eğitimleri tekrar etmede ve buradaki eksikleri evde gidermede önemli role sahiptir. Çünkü özel eğitimciler ile özel eğitime gereksinimi olan çocukların ailelerinin birlikte çalışmaları daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Anne-babalar çocukların ilk ve yaşam boyu devam eden öğretmenleridir. Çocuğun eğitimindeki üç sacayağından (okul, aile ve çevre) biri olan ailenin çocuklarının eğitimlerine etkin katılımlarının sağlanması çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Çünkü aile bireyleri çocuğun yaşamındaki en önemli kişilerdir. Aile eğitimi planlarken anne-babanın çocukla güvenli, duyarlı ve sorumlu etkileşimler geliştirmeleri yönünde destekleyici olmasına dikkat edilmelidir.

Aile eğitiminde öncelikle aileye çocuğun yetersizliği ile ilgili doğru ve yeterli bilgi verilmelidir. Hayal kırıklıkları yaşamamak için çocuğun engelinin türü ve derecesine göre gerçekçi ulaşılabilir amaçlar belirlenmelidir. Çocuğu diğer çocuklardan farklı bir yere koymamalı, ancak onun engelli olduğu da unutulmamalıdır.

Okul ve kurumlarda çocuğun becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılırken, ailenin bu çalışmaları öğrenip evde uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Zaman yetersizliği nedeniyle eğitim ortamında gerçekleştirilemeyen çalışmalar aileye öneri şeklinde ayrıntılı olarak aktarılmalı ve ailenin uygulamaları denetlenmelidir. Çocuktaki ilerleme hızı, zaman zaman düşünüldüğünden daha yavaş seyredebileceğinden, anne-babanın çocuktaki değişimleri fark etmelerine yardımcı olunmalıdır (Doğan, 2015).

2.2. Yeterlik

Yeterlik, görevleriyle ilgili rollerini örgütsel amaçlara uygun bir biçimde yerine getirmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması anlamına gelir (Kayıkçı, 2001).

Bir başka ifade ile yeterlik; bireyin belirlenmiş görev tanımına uygun donanıma sahip olup, o donanımı davranışa dönüştürebilmesidir. Bir personel alınırken veya atanırken görev tanımına uygun şartlar istenir. Bazen bu şartlar görevin özelliklerine göre artırılabilir (yabancı dil, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul ve bölüm gibi). Ancak bütün bu yazılı şartları taşıyan bireyin, o görevin gerektirdiği yeterliğe sahip olduğunu her zaman söyleyemeyiz. Aynı zamanda bu görevi yerine getirme hususunda bir irade de gösterebilmeli ve görevden beklenen sonucu, ürünü ortaya koyabilmelidir. Bu nedenle örgütler personel alımında mülakatla daha fazlasını ölçmeye çalışmaktadır.

2.2.1 Yönetici Yeterlikleri

Birçok önemli görevlerde bulunmak, yeterli düzeyde pek çok tür bilgi sahibi olmayı gerektirir. Eskilerin “bilgi kuvvettir” sözünde gerçeğin büyük payı vardır (Hicks, ve Gullett, 1981). Yeterli düzeyde bilgi sahibi ve güçlü olmayı gerektiren görevlerden biri olan yöneticilik, özel bir uzmanlık alanıdır. Yönetici liyakatli, yaratıcı düşünme, problem çözme, hızlı karar verme becerisi olan ve sorumluluk alabilen kimse olmalıdır (Akçaylı, 1978). Görevi ile ilgili gerekli yeterliği bulunan bir yönetici aynı zamanda personel üzerinde bu yeterliğinden doğan bir yaptırma gücüne de sahip olur (Başaran, 1983: 50).

Katz, (1974) yöneticinin sahip olması gereken yeterlikler konusunda yaptığı çalışmasında, yöneticiyi diğer kişilerin faaliyetlerini yönlendiren ve bu çabalarla belirli hedeflere ulaşma sorumluluğunu üstlenen kişi olarak görmektedir. Etkili yönetimin ise *teknik, insani ve kavramsal* olarak adlandırılan üç temel kişisel beceriye bağlı olduğundan bahsetmektedir. Ona göre yöneticilerin aşağıdaki becerilere sahip olmaları beklenmektedir:

- 1) Sorumlu olduğu belirli bir işin mekaniğini gerçekleştirmek için yeterli teknik beceri;
- 2) Etkili bir grup üyesi olmak ve liderlik ettiği ekip içinde işbirlikçi bir çaba oluşturabilmek için başkalarıyla birlikte çalışma konusunda yeterli insani becerisi;

- 3) Durumunun dâhil olduğu çeşitli faktörlerin birbiriyle olan ilişkilerini tanımak için yeterli kavramsal beceri, bu da onu, toplam örgütlenme için maksimum yararı elde etmesi muhtemel olan eylemi gerçekleştirmesine götürecektir.

Teknik beceri: Teknik beceri belki de uzmanlığın önemli olduğu çağımızda, çok sayıda insanın sahip olması gereken beceridir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının çoğu, bu uzmanlık gerektiren teknik beceriyi geliştirmeye çalışmaktadır (Katz, 1974).

TDK(2018) teknik kavramını “Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi” olarak tanımlamaktadır. Teknik beceri ise kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği ve uzmanlık bilgisine bağlı yöntemler, işlemler, prosedürler veya teknikleri içeren belirli bir faaliyet türüne ilişkin becerileri ifade eder” (Açıkgöz, 1994). Bir başka ifadeyle teknik beceriye sahip bir yönetici işini iyi bilen, alanında uzman, çalışanlardan gelebilecek sorulara cevap verebilecek bilgiye sahip otorite durumunda olmalıdır. Teknik becerinin kaynağı (a) örgün eğitim, (b) hizmet içi eğitim, (c) deneyim ve (d) kişisel gelişim hırısıdır (Şencan, 2018). Bu nedenle örgütler çalışanlarını işe alırken hazır oluşluk düzeylerini ölçüp daha sonra da hizmetiçi eğitim ve kişisel gelişimlerini destekleyerek deneyimlerini artırmalarını hedeflemektedir.

İnsani (Sosyal) Beceri: Yöneticinin bir grup üyesi olarak örgütün her seviyesinde çalışanlarla etkin bir şekilde çalışıp, iletişim ve etkileşim içine girmeye imkân sağlayan işbirliğine dayalı çaba oluşturma yeteneğidir. Süreçler veya fiziksel nesnelere ilgili teknik becerilere sahip olan yöneticiler, önceliği insanlarla çalışmak olan insani becerilere de sahip olmalıdır (Katz,1974). Duygusal ve sosyal zekânın özellikleri açısından baktığımızda, insani ve sosyal becerilere sahip olan yöneticilerin duygusal ve sosyal zekâlarının da gelişmiş olacağı görülebilir.

İnsanlarla birebir ve grup halinde çalışabilme yeteneği yöneticinin insani ve sosyal becerilerini yansıtır. Yöneticinin insani becerilere sahip olması; grup dinamiğini anlamasına, insanları güdüleyebilme, etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme yeterliğine bağlıdır (Töremen ve Kolay, 2003). Oldukça gelişmiş insani beceriye sahip olanlar, diğer bireyler ve gruplar hakkındaki kendi

tutumları, varsayımları ve inançlarının farkındadırlar. Bu duyguların yararlılığını ve sınırlarını görebilirler. Kendi bakışından farklı olan bakış açılarının, algıların ve inançların varlığını kabul ederek, başkalarının gerçekte kendi sözcükleri ve davranışları ile ne anlama geldiğini anlamakta yeteneklidirler (Katz, 1974).

Yöneticinin insan ilişkileri imajını düzeltmesi için şu üç alanda kendisini geliştirmesi gerekir:

- 1) Diğerlerinin duygu ve hislerini tanıma,
- 2) Gerçekleştireceği hareket tarzının sonuçlarını tahmin edebilme,
- 3) Kendi değerlerini ve çalışma anlayışını gözden geçirerek onları daha yararlı bir şekilde kullanabilme (Şencan, 2018).

Geliştirilmesi gereken bu becerilerin en başında ise empati yeteneğinin geliştirilmesi gelmektedir. Empatinin özünde başkalarının hissettiklerini onlar söylemeden sezme vardır. İnsanlar hissettiklerini genellikle sözel anlatım yerine beden diliyle anlatırlar. Bu incelikli yetiyi sezme yeteneği daha temel yeterliliklere, özellikle de özbilince ve özdenetime dayanır. Kendi hislerimizi sezme ya da bu hislerin baskısına engel olma yeteneğimiz yoksa, başkalarının ruh halinin farkına varamayız (Golleman, 2013).

Katz (1974), başkaları ile çalışma becerisinin, doğal ve sürekli bir faaliyete dönüşmesi gerektiğini söylemektedir. Bu sadece karar verme zamanlarında değil, aynı zamanda bireyin günlük davranışında da hassasiyeti içerir. İnsani beceri teknikleri rastgele uygulanamaz, kişilik özellikleri bir giysi gibi yerleştirilemez veya kaldırılmaz. Bir yöneticinin söylediği ve yaptığı her şeyin iş arkadaşları üzerinde bir etkisi olduğu için, zaman içinde gerçek öz iradesi ortaya çıkar. Bu nedenle, etkili olabilmeleri için, bu beceri doğal olarak geliştirilmeli ve aynı zamanda bireyin her eyleminde tutarlı olarak gösterilmelidir. Bütün varlığının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Kavramsal Beceri: Kavramsal beceriler “zihin dünyasında” gerçekleşir. Bir yöneticinin beyni bir bilgisayar gibidir. Kavramsal beceriler örgütün dinamosu gibidir. Örgütün itici gücüdür. Özellikle üst yönetim düzeyinde görev yapan kişilerden yüksek entelektüel zekâ sergilemeleri beklenir. Onlar iyi düşünmek, doğru kararları vermek ve

sonuç almak zorundadırlar (Şencan, 2018). Kavramsal beceriye sahip olmak, yönetim biliminin kuramsal bakış açısını kazandıracak konularda bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Sezgin, 2009, s: 93). Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak gerekir. Bunu yapabilmek, yöneticinin yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 1987:7). Örgütte alınan herhangi bir kararın başarısı da kararı veren yöneticilerin ve bunu uygulayanların kavramsal becerilerine bağlıdır. Bu bilgi birikimine sahip olan yönetici bunu örgütün başarısını artıracak şekilde kullanabilmelidir. Katz (1974) bir örgütün başarılı olması, politika kararlarının oluşturulması ve yerine getirilmesinin yöneticilerin kavramsal becerilerine bağlı olduğunu, bu becerinin yönetim sürecinin birleştirmede, koordine etmede ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Kavramsal becerilerden bazıları aşağıdaki gibidir•(Katz 1974):

- Hızlı ve isabetli karar verme.
- Derin düşünebilme ve üç hamle sonrası görebilme.
- Plan yapabilme - Kavram, terim üretebilme.
- Karşılaştırma yapabilme.
- Öncelikleri saptama.
- Üç boyutlu görselleştirme.
- Akıl yürütme.
- Neden-sonuç ilişkisi kurma.

Mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlı olan, kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantık yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışabilen “mantıksal-matematiksel zekâ ”ya sahip olan yöneticilerin kavramsal becerilere de sahip olması beklenir.

Kavramsal becerilerin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim ve seminerler yararlı olmasına karşılık yöneticinin düşünmeye, okumaya ve durum değerlendirmesine zaman ayırması daha etkilidir. Yönetici araştırmacı, okuyan ve sürekli değerlendiren bir

pozisyonda olduğu sürece kavramsal becerilerini geliştirmeye devam edecektir (şencan, 2018).

Bu üç yeteneğin (insani, teknik ve kavramsal) nisbi önemi yönetim sorumluluk düzeyine göre değişmektedir. Daha düşük seviyelerde, teknik ve insani becerilere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Daha yüksek seviyelerde, yöneticinin etkinliği büyük ölçüde insani ve kavramsal becerilere bağlıdır. En üstte ise, kavramsal beceri başarılı yönetim için en önemli araç haline gelmektedir (Katz, 1974).

2.2.2 Okul Yöneticisinin Yeterlikleri

Toplumun eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla kurulan eğitim örgütlerinin belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirme sürecini geliştirmek ve değiştirmek eğitim yönetiminin görevidir (Başaran, 1996: 124). Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi için personeli örgütlemek, emirler vermek, onları yönlendirip, koordine etmek ve denetlemek ise okul yöneticisinin sorumluluğudur. Okul yöneticilerinin amacı, eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunun için de her okul yöneticisinin belli yeterliklere sahip olması, görev yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmesi gerekir (Gürsel, 1997:77). Ancak bunun her yönetici tarafından yeterince bilindiği söylenemez. “Asıl mesleği öğretmenlik olan yöneticilerimiz, yönetim ile ilgili bir eğitimden geçmeden, kendilerini yönetim konusunda bilgili sanabilmektedir. Kişinin yetersizliklerini anlayabilmesi, ancak o konuda belli bir eğitimden geçtikten sonra mümkün olabilir” (Kaya, 1991: 217-218).

Okul yöneticilerinden beklenen yeterlikler yıllardır birçok çalışmanın konusu olmuştur. Yapıldığı dönemin özelliklerini içeren bu çalışmalar, okul yöneticilerinin yeterlik alanlarını ortaya koymaktadır (Uslu, 2013). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim yöneticilerinin seçimi ve eğitimi çokça araştırılan ve tartışılan bir konu olmuştur. Aslında burada yapılan araştırma ve tartışmaların nedeni, atanacak yöneticilerde beklenen yeterliklerin neler olması gerektiği konusudur. Atama ile gelen yönetici statü lideridir. Bu statünün verdiği formel yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Yönetici sosyal yetkiyi çevresinden, teknik yetkiyi ise yönetim bilgisi vb. becerilerinden alır (Bursalıoğlu, 1987:8). Göreve yeni atanan okul yöneticisinin yeterliği başlangıçta uygun olabilir. Ancak zamanla bu yeterliklerin bir kısmı geçersiz olacak ve yeni birtakım

yeterliklere gereksinim duyulacaktır. Bu durum yöneticinin ortaya çıkan yeni gereksiniminin karşılanmasıyla gerçekleştirilebilir (Açıkalın, 1994:6).

Her okul yöneticisi teknik, insani ve kavramsal becerilere sahip olmalıdır. Okul yöneticisinin teknik becerisi; eğitim yönetimi alanındaki uzmanlık bilgisini, bu uzmanlık alanındaki analitik düşünme yeteneğini ve eğitim yönetiminin tekniklerini kullanmasıdır. Teknik beceri açısından baktığımızda eğitim yöneticilerinin; öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzman olmaları beklenmektedir. Günümüz eğitim örgütlerinde daha çok okul yönetimi düzeyinde kullanılan teknik beceriler, ortaya çıkabilecek sorunlara müdahale edebilme, eğitimde kullanılan teknoloji hakkında bilgi sahibi olma ve teknolojiyi kullanabilme, eğitimle ilgili güncel gelişmeleri yakından izleyerek, eğitimde yenilikler yapabilme ve eğitim bilimleri konularına hâkim olma şeklinde görülmektedir. Okul yöneticisinin insani ya da sosyal becerileri ise; geçmişte kendisinin de öğretmen olduğunu hatırlayarak empatik yaklaşımla okul çalışanlarına kendilerini özgür hissedecekleri, onay ve güvenlik atmosferi içerisinde çalışacakları ortamı sağlamaktır. Okul yöneticisinin sahip olması beklenen bir başka beceri ise kavramsal beceridir. “Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme yeteneği, kavramsal becerilerin özünü oluşturur” (Sezgin, 2009:93). Bir başka ifadeyle yöneticinin okulu bir bütün olarak görme yeteneğini içerir. Okul yöneticisi okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme yeteneğine sahip ise kavramsal becerilere de sahiptir. Bu temel beceri okulu bütünleyen tüm parçalarla olan ilişkisini görebilmeyi gerektirir. Okulun çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağımlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır.

Okul yöneticisinden beklenen, görevi ile ilgili gerekli yeterliğe sahip olması ve içinde bulunduğu eğitimci grubunu en iyi temsil eden özellikleri taşıyan, örnek gösterilebilecek kişi olmasıdır. Buna rağmen “okul yöneticilerinden, görev alanına giren her alanda derinleşmesi beklenemez. Ancak görevini yerine getirebilmesi için de bu alanlara yabancı olmaması gerekir. Böylece bu alanlardan yararlanarak alan uzmanlarıyla işbirliği yapmayı başarabilecektir” (Bursalıoğlu, 1987: 8). Kısaca en temel anlamda okul yöneticisinin görev tanımına uygun özelliklere, yönetim ve eğitim bilimleri alan bilgisine

sahip olması beklenmektedir. Başaran (2004:159), okul yöneticisinin yeterliği, yönetimde bilgili ve becerikli olmasına ve yönetime karşı olumlu bir tutum takınmasına bağlıdır. Yeterli bir yönetici olmak, yönetim ile ilgili kavram ve kuramları bilmeyi, insan ilişkilerinde, örgütü kurma ve geliştirmede, yönetim işlevlerinde, yönetim teknolojisinde yönetim sürecinde yetkin olmayı gerektirir.

Bursalıoğlu (1981: 202-208)'nun belirlediği okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:

- 1) Okul yönetimine ilişkin karar verme.
- 2) Okul içi-dışı eğitim öğretim çalışmaları planlama.
- 3) Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarını örgütleme.
- 4) Okul içi ve dışı iletişim kurma.
- 5) Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarını koordine etme.
- 6) Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarını denetleme.
- 7) Yetki ve sorumluluk verme.
- 8) Liderlik etme.
- 9) Okulunda olumlu bir hava yaratma.
- 10) Eğitsel kolları kurma, çalışma ve değerlendirme.
- 11) Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini yürütme.
- 12) Disiplin ve devamı sağlama.
- 13) Okul personelini yönetme.
- 14) Okul-çevre ilişkilerini düzenleme.
- 15) Araştırma geliştirme.
- 16) Okulunu işletme ilkelerine göre yönetme.
- 17) Yardımcı hizmetleri sağlama.
- 18) Okul bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma ve bakımı ile ilgili yeterlik şeklinde ele almıştır.

Açıkalın (1994: 6) ise okul yöneticilerinin çağın beklentilerine cevap verebilecek yeterliğe sahip olabilmeleri için;

- 1) Kapsamlı insan bilgisine sahip olma,
- 2) Etkili iletişim becerilerine sahip olma,
- 3) Liderlik özelliklerini taşıma,

- 4) Ana dilini doğru ve güzel kullanma,
 - 5) Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş olma,
 - 6) Yabancı dil bilme,
 - 7) İletişim teknolojisine hâkim olup, bilgiyi yönetme,
 - 8) Beden ve ruh yönünden sağlıklı olma,
 - 9) Eğitime inanmış olma,
- özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmektedir.

Okul yöneticisinin görevleri liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiği okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara kurumun amaç ve politikalarına uygun çözüm yolları bulmakla yükümlüdür (Taymaz, 1989: 19).

2.2.3.Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yeterlikleri

Dünyada bilginin en önemli değer olması, bilişim çalışmalarındaki gelişmeler geleneksel yönetim anlayışının yönetişime doğru evrilmesi, eğitim yönetimini de bu doğrultuda değişime zorlamıştır.

Günümüzde eğitim kurumları geleneksel yönetim anlayışı ile yönetilememektedir Eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeye bağlı olarak, eğitim yöneticilerinden beklentiler artmış, bu da eğitim yöneticisinin tanımının yeniden yapılmasını gündeme getirmiştir (Boydak Özcan ve Akpınar, 2002).

Bir okul yöneticisi salt bir yönetici olmaktan çok yetkilendirici, katılımcı, dönüşümcü, kolaylaştırıcı, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyici olmalıdır. Okuldaki süreçlerin yönetimi ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin denetlenmesi, karar verme, bütçe, finans, program geliştirme, okul-toplum ilişkisi gibi birçok rolü gerçekleştirebilmelidir. Bunun yanısıra etik ve eğitici-öğretici bir lider olması beklenmektedir (Aytaç, 2002; Balyer,2012; Ergen, 2013; Gündüz ve Balyer, 2013; Seltzer, 2011Yılmaz, 2009). Başarılı bir okulun ayrılmaz bir parçası olan yöneticinin liderliği; öğretmenleri, bina yönetimini ve bütçeleri dengelemekten daha önemlidir. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri, deneyim ve inançları; öğrencilerin öğretimi ve çalışmaları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Fisher, 2012).

Okuldaki herhangi bir programın başarıyla uygulanması için okul yönetiminin desteği önemlidir (Sergiovanni,1995). Bu destek ve tutarlılık ÖEGO öğrencilere özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında çok daha önemlidir. ÖEGO öğrencilerin okullarında bilgi ve beceri edinebilmeleri, başarılı, bağımsız olabilmeleri ve yaşam kalitelerinin artması için, özel eğitim hizmetleri konusunda deneyimli, yüksek nitelikli okul yöneticilerine gereksinim vardır. Özel eğitim liderliği yapacak okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları öğrencilerin farklılıkları kadar karmaşık ve çeşitlidir. Bununla beraber özel eğitimin liderliği ve yönetimi, okul yöneticilerinin bilgi ve yeterliklerini sergilemeleri için büyük fırsatlar sunan bir alandır (McLaughlin ve Nolet, 2004; Akt. Fisher, 2012). Etkili bir okul yöneticisinde, rutin görevlerini yerine getirirken, sürpriz koşulların ve taleplerin anında farkına varıp bunları değerlendirerek okulun genel amaçlarına uygun olarak gerektiğinde programı revize edebilme yeterliği bulunmalıdır.

Collins ve White (2002)'a göre okul yöneticileri yeterlik alanlarından biri olan özel eğitim hizmetlerine ilişkin aşağıdaki konularda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar:

- 1) ÖEGO öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri,
- 2) Özel eğitim personelinin denetimi,
- 3) Özel eğitim programlarının yönetimi ve finansmanı,
- 4) Özel eğitim ile ilgili mevzuat,
- 5) Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilere yönelik programlara odaklanma, kaynaştırma programlarını uygulama,
- 6) ÖEGO öğrencilerin, özellikle duygusal ve davranışsal bozukluğu olanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere program tasarımı, uygulanması, müfredatın değerlendirilmesi ve öğretimi,
- 7) Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerin entegrasyonu için müdahale,
- 8) Yasal bilgileri ve en iyi teknikleri, öğretmenlere, velilere ve topluma yayma.

Bu kadar çok kritik öneme sahip olmasına rağmen birçok yönetici, özel eğitim liderliği rolünü gerçekleştirmede yetersiz olduklarını düşünmektedir (Cooner vd, 2005; Akt. Fisher, 2012).

Eğer bir okul yöneticisi özel eğitim hizmetlerini etkili bir şekilde yürütüyorsa o okulda genel eğitim de iyi işliyor demektir. Okul yöneticisinden özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin aşağıdaki konularda yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

2.2.3.1. Okul Örgütü ve liderlik:

Bir örgütte yönlendirme, rehberlik etme ve denetleme rolünde başarılı olması yönetici için esastır (Haimann,1962, Akt. Aytek,1978:109). Bir okulun verimli çalışması çok zor bir sorundur. Bunu başarmak için bir okul yöneticisi, öğretmenlere pedagojik liderlik yapmalı, onları sınıfta gözlemlemeli, kurumsal performanslarını değerlendirmeli ve ihtiyaç duydukları mesleki gelişim fırsatlarını elde etmelerine yardımcı olmalıdır. Okul yöneticileri yüzlerce öğrenciyle ve bunların kişisel akademik zorluklarıyla da uğraşmak zorundadır (Saavedra, 2017).

Son yıllarda özel gereksinimli bireyler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilere daha iyi bir eğitim verilmesi için eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılmasına ve öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine gidilmektedir (Sazak, 2008). Ülkemizde ÖEGO öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim görme oranları giderek artmasına rağmen temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında yeterli özel eğitim desteği sağlanamamasıdır. Bu durum ÖEGO öğrenci ile sınıf öğretmenini karşı karşıya getirmekte ve yaşanan sorunları sınıf öğretmeni tek başına aşamamaktadır (Kargın, 2004). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda destek hizmet almadıklarını, ancak buna gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlere yönelik olarak, değişik konularda ve şekillerde uygulanabilecek danışmanlık modellerinin geliştirilmesi, öğretimin planlanması, öğretim süreçleri ve öğretimin değerlendirilmesi konularında bilgi desteği sağlanması gerekmektedir (Çolak, Vuran ve Uzuner 2013; Sivrikaya, Yıkmış, 2016). Alanyazın incelendiğinde genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim konusunda eksikliklerinin olduğunu görülmektedir. Alatl (2014) tarafından yapılan

araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin özel eğitim öğretmenlerine göre daha az olduğu saptanmıştır.

Örgütlenme süreci, en önemli yönetim unsurlarından biridir. Buluç (1996)'a göre örgütlenme, bir amacı gerçekleştirmek, işi yapacak bireyleri tesbit etmek, üretim için gerekli araç-gereç ve yöntemleri belirlemek ve amaca ulaştıracak yapıyı kurma eylemlerinin saptanması gibi özellikleri taşıyan bir süreçtir.

Örgütlenme sürecinde özel eğitim programının felsefe ve hedeflerini anlayarak bunları genel eğitim okulunun fiziki planıyla bütünleştirmek ve erişilebilir imkânlar sağlamak konusunda liderlik yapmak yöneticinin görevidir. ÖEGO öğrencilerin bağımsız olarak eğitimlerini sürdürebilmeleri için, okuldaki tüm birimlere, ulaşım, iletişim araçlarına, teknolojiye, bilgiye erişimlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle eşit şartlarda sağlanması gerekmektedir. Bir okulda nasıl ki sınıfların olmadığı düşünülemezse, rampa, asansör gibi özel gereksinimli öğrencinin gereksinimi olan yapıların da olmaması düşünülmemelidir. Bu gereksinimlerin tespitinde ve giderilmesinde eğitim yöneticisi örgütlenme ve liderlik yetisini kullanabilmelidir.

Eğitimsel amaçları gerçekleştirmek üzere, gerekli araç-gereç ve yöntemleri belirleyip, amaca ulaştıracak yapıyı kurarken, tüm öğrencilere doğal fiziksel çevre başta olmak üzere, ekonomik, sosyal ve kültürel çevreye ulaşabilme, bu çevrelerde verilen hizmetlerden yararlanma olanakları sağlanmalıdır. ÖEGO öğrencinin, başka bir bireyin yardımına gerek duymaksızın, bağımsız olarak, diğer öğrencilerle eşit şekilde, güvenli ve rahatça dolaşımı sağlamalı ve okuldaki her öğrencinin eşit ve aynı şekilde kullanması desteklenmelidir (Çağlar, 2012; Kaymaz, 2015).

Okulun kaynaştırma politikasının olması bu öğrencilerin eğitime erişilebilirliği arttırmada büyük önem taşımaktadır. ÖEGO ve normal gelişim gösteren tüm öğrencilere güvenli öğrenme ortamları, kaliteli bir eğitim ve bütünleşme gereksinimlerini karşılayacak tüm olanaklara eşit erişilebilir imkânlar sağlamak yöneticinin en başta gelen görevlerindedir.

Yeni yapılacak okulların, fiziksel çevrelerinin engelsiz oluşturulması, mevcut okullarda bu yönde iyileştirme yapılarak erişilebilirliğin artırılması özel gereksinimi olan bireylerin yaşamını kolaylaştıracaktır (Yılmaz,2005).

Okul yöneticisi -ÖEGO ve risk altındaki öğrenciler için erken tanılama amacıyla okulda tarama, erken müdahale ve RAM'a yönlendirme sürecini yönetebilmelidir. Bu çocukların tanınması, uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları açısından önemlidir (Yılmaz ve Batu, 2016). Ülkemizde yasalar ÖEGO bireylerin tespitine yönelik tarama çalışmalarını ve tespit edilen bireylerle ilgili eğitim hizmetlerini planlamayı Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun görevleri arasında göstermektedir. Ancak okul yönetimi, ÖEGO ve risk altındaki öğrencilerin erken tanınması, erken müdahale edilmesi ve RAM'a yönlendirilmesi amacıyla okulda tarama sürecini informel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanılarak planlayabilir. Bu planlamayı yaparken okulun olanakları sınırlıysa, gerektiğinde RAM'dan da destek alarak ön değerlendirme ve tarama çalışmaları yapabilmelidir.

Risk altındaki öğrenciler için erken tanılamada amaç; erken müdahale, riskli olduğu düşünülen öğrencileri belirleme ve bunları uygun programa yönlendirme, BEP hazırlama ve öğretim sürecinin değerlendirilmesidir.

Okulun olanaklarıyla yapılan değerlendirme sürecindeki inceleme sonuçları okul yönetimine ve öğretmene öğrenci hakkında bazı bilgiler verir. Ancak bu sonuçlar onun destek eğitimi odasından yararlanması veya özel eğitim sınıfına alınmasına dayanak teşkil etmez. Bunun için RAM'da yapılacak ayrıntılı incelemeye gereksinim vardır. RAM'a gönderme öncesi süreçte okulda yapılan bu çalışmalar neticesinde bazı öğrenciler eğitimini küçük önlemlerle genel eğitim sınıfında sürdürebilecek durumda bulunabilir. Bu öğrencilerin öğretmen ve okul yönetiminin desteği ile sınıfın fiziki yapısında, eğitim yöntemlerinde ve araç-gereçlerde, bazı düzenlemeler yapılarak genel eğitim sınıfında eğitimini sürdürmesi sağlanabilir. Böyle bir uygulama ile hafif düzeyde engeli olan öğrenci, kaynaştırma raporu olmadan genel eğitim sınıfında eğitimini sürdürebilir. Ancak bu konuda okulların donanımı ile yöneticilerin yetkilerinin artırılması gerekmektedir.

Okul yöneticisi okulun insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanma sorumluluklarını yerine getirirken sadece normal gelişim gösteren öğrencileri

değil, tüm öğrencileri dikkate almalıdır. ÖEGO çocukların eğitimsel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticileri bu çocukların eğitimi konusunda özel ve genel eğitim personelinin tümünü ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yardım edecek diğer devlet ve sosyal hizmet kuruluşlarının kaynaklarını da tespit ve koordine ederek planlamaya dâhil etmelidir.

BEP'in geliştirilmesinde farklı disiplinlerden öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerinin alınması daha etkili ve kapsayıcı eğitim planlamasını olanaklı kılacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri özel ve genel eğitim personelinin iş birliğini teşvik ederek ÖEGO çocuklara hizmet sunumunda ve okul başarılarının artırılmasında tüm personelin aktif katılımı sağlamalıdır. Bunun için de "okul yöneticilerinin, salt bir yönetici olmaktan çok, bir öğretim lideri olmaları zorunludur" (Gündüz ve Balyer, 2013). Öğretim lideri, okuldaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin en üst düzeyde başarısı için gerekli önlemleri alırken, okulun insan kaynaklarından öğrencilerin tamamının yararlanması için eğitim ve hizmet sunumunu organize eder. Bunu yapabilmek için, okulun verimliliğini etkileyen tüm fiziksel ve mali kaynakların yönetici tarafından ussal biçimde kullanılması gerekmektedir (Palmer ve Winters, 1993, Akt. Çalık ve Şehitoğlu,2006).

ÖEGO öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarına ne kadar benzerlikleri varsa sosyal kabul o düzeyde kolay olacaktır. Farklılıkların Sosyal kabulde sorun meydana getirmemesi için okul yöneticileri sosyal beceri öğretimine ilişkin çalışmaları okullarında yaparak sorunun çözümüne katkı sağlayabilirler.

Yapılan araştırmalarda, okullarda sosyal beceri öğretimine yeterli uygulamalara yer verilmemesinin, ÖEGO öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az etkileşim içinde olduklarını göstermektedir (Sazak Pınar, 2008). Normal gelişim gösteren akranlarla yapılacak bilgilendirme, canlandırma ve yaşantıya dayalı çalışmaların, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar gelişmesine ve bu bireylerin sosyal olarak kabul edilme düzeylerinin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Yaşaran, Batu ve- Özen, 2014). Sosyal kabulün artırılması için; sınıf işleyişi ve kuralların öğretilmesi, akademik yeterliklerin desteklenmesi, sosyal beceri öğretimi, akranları kaynaştırma programlarına hazırlamak, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşiminin

arttırılması, sosyal etkileşim fırsatları yaratmak, arkadaşlığın devam etmesini sağlamak, olumlu rol model olmak sayılabilir (Aytaç, 2010). Okulda tüm bu özel eğitime ilişkin eylem ve işlemlerin, yöneticinin yeterlik düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

2.2.3.2. Personel Yönetimi ve Personel Geliştirme

Okul yöneticisi tüm öğrenciler için özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlama, arasında ilişki kurma ve uzmanlık hizmetlerini birleştiren uygulamaları tespit ve teşvik edebilmelidir.

Yönetimsel davranış tüm işgörenlerin çabalarını amacı gerçekleştirci biçimde eşgüdümlemeyi gerektirir (Aydın,1991). Bu görev yöneticiye, öğrencilerin başarısını gerçekleştirmek için okuldaki tüm çalışanların uyum içinde hareket etmesini sağlama sorumluluğunu yüklemektedir.

Okulda daha önce ortaya çıkmayan iş birlikçi davranışların ortaya çıkma olasılığını ve paylaşımcı ortam olma özelliğini arttırmak için, öğretmenlerin birbirlerine yardım etmelerini teşvik etmek, yardımcı olup iş birliği içinde çalışanları belirli şekillerde ödüllendirmek gerekmektedir (Stainback, Stainback ve Stefanich, 1996). Okul yönetiminin en önemli rolü, başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere okuldaki tüm insan kaynağının gelişimlerini desteklemek ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için okul yönetimi okuldaki herkesin birlikte çalışabileceği bir ortam oluşturmalıdır (Kurt, 2009).

Kapsayıcı bir eğitimi gerçekleştirebilmek için kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin neler olduğunu bilmek özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlamak ve aralarında ilişki kurabilmek gerekir. Genel eğitim okullarında, başta okul yöneticileri olmak üzere tüm çalışanların özel eğitim hizmetlerinin genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini kabullenmeleri, ÖEGO öğrencilerin nitelikli bir eğitim görmeleri için çok önemlidir.

Genel eğitim okullarında özel eğitime ilişkin amaçların gerçekleşmesinde, başta okul yöneticileri olmak üzere okulun tüm personelinin rol ve sorumlulukları vardır.

Ancak en büyük görev eğitim-öğretim faaliyetlerini birlikte yürütecek olan özel ve genel eğitim öğretmenlerine düşmektedir.

ÖEGO öğrencilerinin eğitimlerinin her aşamasında, destek eğitim odasında evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri genel eğitim öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmak durumundadırlar.

Kaynaştırma bir ekip çalışmasıdır ve kaynaştırmanın başarıya ulaşması ekip çalışmasının başarısına bağlıdır (Gözün ve Yıkımsı, 2004). Özel eğitimin yönetimi açısından bu ekibi oluşturmak, özel ve genel eğitim uzmanlık hizmetlerini tüm öğrenciler için birleştirip teşvik etmek yöneticinin görevidir. Okulda özel ve genel eğitim öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin hizmetlerini ortak amaç doğrultusunda okul yöneticisi aracılığıyla eşgüdümlemek gerekir. Özel eğitim hizmetlerinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere yapılan bu eşgüdümleme sadece okul ile sınırlı kalmamalı; RAM gibi diğer kurum ve kuruluşlarla da planlanmalıdır. Bunu yaparken yönetici ÖEGO öğrenciler ve normal gelişim gösteren tüm öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirecek bir okul kültürü oluşturmalı, öğretmenlerin bu konudaki çabalarını ve kararlarını desteklemelidir. Özel ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte işbirliği halinde takım çalışması yapmalarına fırsat sağlamalıdır.

Okul yöneticisi ÖEGO öğrencilerle çalışan bütün personel için hizmet içi eğitim programını planlayıp koordine edebilmelidir. Okulun gücü ve verimliliği büyük ölçüde personelin niteliğine bağlıdır. (Bozkurt ve Aslanargun, 2015). Bu yüzden örgütler işgörenlerini çağdaş gelişmeler karşısında hazırlıklı bulundurmak ve gereken nitelikleri kazandırmak amacıyla hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yer vermelidirler (Özen, 2015). Özellikle okullar sürekli gelişime odaklanmak ve değişimle başarılı ve etkili bir şekilde baş edebilmek için kapasite ve yeteneğini artırmak zorundadır (Gandolfi, 2006). Bu açıdan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi, eğitim kurumunun önemli bir görevi olarak algılanmalıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi, öğretmenlerin gelişmeleri yakından izlemesi ve benimsemesiyle yakından ilişkilidir (Boilen, 1988; Budak, 1999 Akt. Budak ve Demirel, 2003).

Okul yöneticisi işgörenleri geliştirmek ve etkin şekilde yönetebilmek için onların gereksinimlerini tespit edecek düzeyde özel eğitimle ilgili eğilimlerin, yeni gelişmelerin ve mevcut kaynakların güncel bilgisine sahip olmalıdır.

İhtiyaç duyduğunda karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu bilgileri kullanarak değerlendirebilmeli, kullanabilmeli ve gereksinimi olanlara zamanında ulaştırıp, eğitimle ilgili yenilikleri başlatarak, tüm paydaşlarla beraber okulu geliştirecek, katılımcı anlayışı okulda hâkim kılmalıdır (Açıkgöz, 1994, Buluç, 2007 ve Güngör,2014).

Okul Yöneticisinin genel eğitim öğretmenlerinin yetkinliklerini artırmak ve daha etkili eğitim öğretim hizmeti sunmaları için, ÖEGO öğrencilerin sınıf yönetimi ve eğitimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması ve gereksinim duyulduğunda sınıf öğretmenlerine bu konularda yardımcı olması beklenmektedir.

Okul yöneticisi engel türleri, dereceleri ve özellikleri konusunda öğretmenlere bilgilendirme çalışmaları yapmalı, ayrıca düzenli olarak toplantılar gerçekleştirmelidir. Öğretmenlere, sorunları olduğunda kendilerine yardımcı olabilecek kurum ve kişilerin kimler olduğu anlatılmalı ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalıdır (Batu,2000).

Personelin geliştirmesi ve verimli yönetebilmesi için okul yöneticileri “okullarında sınıfları ziyaret etme, öğretmenlerin diğer sınıfları ziyaret etmesini sağlama; çalışanları okul amaçları, inançları, vizyonlarını oluşturmaya dâhil etme, takımlarla çalışma; öğretmen gereksinmelerini sorma, tutum ve felsefeleri sezme, yeni düşüncelerin denenmesine izin verme, öğretmenlere yardım etme, okulu cazip hale getirme, bilgiyi paylaşma, yüksek performans beklentilerine sahip olma, öğretmenlerin tüm öğrencilerden sorumlu olmalarını sağlama, işbirlikçi planlama yapma, çalıştaylar düzenleme, öğretmenleri ödüllendirme şeklinde stratejileri uygulayabilir” (Liontos, 1992, Akt. Şahin, 2005).

Okul yöneticisi özel eğitimde görevli öğretmenlerin performansını denetleyip değerlendirebilmelidir. Okul yöneticilerinin rollerinde meydana gelen değişimler öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini denetlemeleri ve bunları geliştirici yönde çaba göstermelerini gerekli kılmaktadır. (Yılmaz, 2009). Denetim, örgütsel faaliyetlerin örgütün amaçları doğrultusunda, belirlenmiş ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması sürecidir (Aydın, 1993). Denetimden ve sonuçlarından yararlanmayan örgütlerin etkililiklerinin, gelişimlerinin ve problem çözme yeteneklerinin rastlantılara kaldığı söylenebilir (Gökçe, 1994). Var olan durumu saptayan denetim aynı zamanda eğitimsel

amaçların gerçekleşmesi yönünde nelerin yapılması gerektiğini ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını da tespit eder (Özmen ve Güngör, 2008). İyi bir denetim, genel eğitimin olduğu kadar özel eğitimin de önemli bir ögesidir. Ancak özel eğitimin kendine özgü yönlerini bilmeden, özel eğitimin denetiminden, beklenen yararın elde edilmesi olanaklı görülmemektedir.

Okul yöneticisi görev yaptığı okuldaki özel eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olarak, ÖEGO öğrencinin eğitiminde görev alan öğretmenlerin performansını denetlerken, şu soruların yanıtlarına odaklanmalıdır (MEB,2006-a):

- 1) BEP geliştirme birimiyle iş birliği yaparak BEP hazırlıyor mu?
- 2) BEP'i uyguluyor ve BEP'te yer alan amaçların gerçekleştirilmesini sağlıyor mu?
- 3) Öğrencinin okula gelmeden önceki eğitim durumu hakkında bilgi toplamış mı?
- 4) Öğrencinin kişisel cihaz ve aletlerinin kullanımı ve bakımına ilişkin tedbirleri almış mı?
- 5) Öğrencinin yetersizliği ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyor mu?
- 6) Eğitimin etkililiğini artırmak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla aile eğitimi programlarına katılması ve aile ile iş birliği içinde çalışıyor mu?
- 7) Öğrencinin yetersizlik türü ve eğitim ihtiyaçlarına uygun ölçme değerlendirme araçları ile eğitim materyallerini kullanıp, gerektiğinde bu araç ve materyalleri hazırlıyor mu?
- 8) Eğitim ortamında etkileşimi kolaylaştıracak ve dersin etkililiğini sağlayacak biçimde düzenlemeler yapıyor mu?
- 9) Öğrencinin eğitsel ve tıbbî değerlendirmesinin yapılması için gerekli tedbirleri almış mı?
- 10) Öğrencilerin sosyal bütünleşmesini sağlayamaya yönelik tedbirler almış mı?
- 11) Ders planlarını BEP'de yer alan amaçları gerçekleştirecek şekilde hazırlamış mı?

2.2.3.3. Özel Eğitim Programı ve Öğretim

Nitelikli öğrenci yetiştirmeye elverişli olmayan bir eğitim programının uygulanması okulu etkili kılamaz (Başaran, 2000: 22). Okul yöneticisi Özel eğitim programlarının etkinliğini denetleyip değerlendirebilmelidir. “Ölçtüğümüzü geliştirebiliriz” anlayışıyla özel eğitim programlarının etkinliği takip edilip değerlendirildiğinde; programın hedefe yönelik olup olmadığı ve eğitimin verimliliği ölçülebilir.

Okul yöneticisi özel eğitim programlarının etkinliğini değerlendirirken, genel değerlendirme ilke ve yöntemleri ile beraber ayrıca BEP’te yer alan konu ve içeriğin öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluğu, eğitim yönteminin uygunluğu, eğitime ayrılan sürenin yeterliliği, eğitim dokümanlarının yeterliliği, eğitim yerinin fiziksel koşulları ve konuların tüm öğrenme stillerine hitap edecek şekilde sunulmasına dikkat etmelidir (TEGEP, 2013).

Okul yöneticisinin özel eğitim programlarının etkinliğini takip ve değerlendirmeden önce aşağıdaki çalışmaları yapmış olması gerekir:

1. Öğretim yılı başlamadan kaynaştırma öğrencisi hakkında RAM bilgilerinin alınması.
2. Okul ve sınıfta kaynaştırma öğrencileri için uygun fiziki düzenlemelerin yapılması.
3. Destek eğitim odasında araç-gereç ve materyal donanımı sağlanması.
4. Destek eğitim odasında ya da sınıf içi yardım ile kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim hizmeti verilmesi.
5. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf dağılımının yönetmeliğe uygun olması.
6. Kaynaştırma sınıf öğretmenleri zümre iş birliğinin sağlanması.
7. Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmenle iş birliği yapmalarının sağlanması.

8. Okulun tüm öğrencileri ve ailelerine düzenli bir program dâhilinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilendirme yapılarak kaynaştırma eğitime yönelik hazır oluşlarının sağlanması.

9. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine diğer ailelerden ayrı olarak düzenli bir program dâhilinde bilgilendirme toplantıları veya görüşmeleri yapılarak eğitime duyarlılıkları artırılması (Varol, 2010).

Okul yöneticisi ÖEGO öğrenciler için program temelli ve diğer alternatif değerlendirme süreçlerini uygulayabilmelidir. Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısının geleneksel yöntemle değerlendirildiği, alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmadığı, görülmektedir. Bu değerlendirme yönteminde ise, genellikle süreç değil ürün değerlendirilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu durum çocuğun problem çözme, yaratıcılık ve analiz yapma gibi işe yarar yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini engellediği gibi, başta özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm öğrencilerin özerklik ve girişim kapasitesini geliştirmelerini de engellemektedir (Özdemir ve Çalık, 2012).

ÖEGO öğrenciler için program temelli değerlendirilmesinin yanı sıra diğer alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yetersizlik türü, gelişim özellikleri ve eğitim performansları dikkate alınmalı; bu doğrultuda süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemeler yapılmalı ve bunlara ilişkin bilgiler de BEP'e yansıtılmalıdır (MEB, 2015).

Okul yöneticisi ÖEGO öğrencilerin okul dışı ve okul sonrası çevrelerde çalışmaya hazırlayacak yaşam yeterlikleri ve iş tecrübesi faaliyetlerini düzenleyebilmelidir. Bu faaliyetleri düzenlemek ÖEGO öğrencilerin toplumla bütünleşmesi açısından önemlidir. Yaşam yeterlikleri ve iş tecrübesi kazandırmayı amaçlayan bu etkinlikler, öğrencilerin sosyal normları öğrenmeleri, toplumun etkin bir üyesi olarak yetişmeleri, okulda sınırlı olarak sunulan çeşitli bilgi ve yeterlikleri kazanma olanağı sağlamaktadır. Okul yönetiminin bilgisi ve ilgili öğretmenlerin rehberliği altında öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınarak yapılan bu etkinlikler, ÖEGO öğrencilerin eğitim amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunabilir.

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan her öğrenci için hazırlanan ve öğrencinin öğretmenlerini, anne-babasını ve öğrenciyi de kapsayan BEP birimi, kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülmesinde, önemli unsurlardan biridir. RAM’da eğitsel değerlendirmesi yapıp özel eğitime gereksinimi olduğu belirlenen öğrenci için “Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu” ve “Eğitim Planı” düzenlenir. Okulda bu rapor ve plan doğrultusunda oluşturulan BEP birimi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak önemli öğretimsel kararlar almak için toplanır. Bu aşamada “öğrencinin çeşitli alanlardaki kaba değerlendirmesi yapıp mevcut performans düzeyi belirlendikten sonra, öğrenci için yıllık amaçlar ve kısa dönemli hedefler oluşturularak program düzenlenir. Eğitim Programı yılda en az bir kez, gerektiğinde daha sık gözden geçirilerek” (Lewis ve Doorlag, 1999; Akt. Varol, 2010) hazırlanan öğretim planlamasının (BEP’in) öğretimsel amaçları gerçekleştirme düzeyi değerlendirilir. BEP birimi yaptığı değerlendirmelerle yerleştirme kararlarının uygunluğu ve öğrencinin aldığı eğitimden ne kadar yararlandığını tespit ederek, yerleştirme kararının tekrar gözden geçirilmesini isteyebilir veya BEP’te yeniden düzenlemeye gidebilir. Zigmond’a (2003) göre de bugüne kadar yapılan araştırma sonuçları göz önüne alındığında, yerleştirme kararının, bir çocuğun kendi hedeflerine ulaşması için gereken etkili öğretim uygulamalarını destekleyip desteklemediği konusunda belirsizlikler görülmektedir.

Gerek yerleştirme kararının ÖEGO öğrenciye uygunluğunu, gerekse hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planının etkililiğini görebilmek için BEP geliştirme biriminin denetimine ihtiyaç vardır. Bu denetim sürecinde okul yöneticileri için şu soruların yanıtları oldukça önemlidir.

- 1) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların koordinasyonunu sağlıyor mu?
- 2) Eğitimde etkililiği sağlamak amacıyla araç-gereç ve eğitim materyali geliştirilmesinde, sağlanmasında, kullanımında özel eğitim hizmetleri kurulu ve özel eğitim değerlendirme kurulu ile iş birliği yapıyor mu?
- 3) Öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gerektiğinde

BEP’inde değişiklik ve düzenlemeler yapılmasını ya da yeniden BEP hazırlanmasını sağlıyor mu?

4) Öğrenciler için hazırlanan eğitim planlarını değerlendirerek her yıl yeniliyor mu?

5) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi konusunda okul/kurum yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunuyor mu?

6) Öğrencilerin eğitimi konusunda yapılacak düzenleme ve alınacak tedbirlerle ilgili olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonuyla iş birliği yapıyor mu?

7) BEP birimde görev alan özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi, öğrenci için belirlenen destek eğitim hizmetlerinin uygulanmasına rehberlik ediyor mu?

Öğrencinin bireysel gelişimini izliyor mu?

8) Veli, BEP geliştirme sürecine katılıyor mu? Öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş bildirip ve öğrencinin eğitiminde etkililiği sağlamak amacıyla gerektiğinde araç-gereç ile eğitim materyali desteği sağlıyor mu?

9) Öğrenci, BEP geliştirme sürecine katılıyor mu? Bu süreçte eğitim ihtiyaçlarını belirterek, eğitimine ilişkin alınacak kararlarda görüş bildiriyor mu?

2.2.3.4. Okul-Çevre İlişkileri

Toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli özelliklerinden birisi, insan odaklı olmasıdır. Girdisini içinde yaşadığı toplumdan alarak bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunar. Okul bireyi bir taraftan eğitirken, bir taraftan da onun toplumu ve çevresini tanmasını, onunla bütünleşmesini yani toplumsallaşmasını sağlar. Okulların çevreyle olan ilişkisinin önemi ile beraber ortaya çıkan yeni bakış açıları, okullara çevreyle sıkı bir işbirliği gerçekleştirme zorunluluğu ve sorumluluğu yüklemiştir. Bu nedenle ÖEGO bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için okulun çevreyle iş birliği yapması bir ilke olarak benimsenmiştir.

Eğitim yöneticilerinin çevre ile olan ilişkileri genel olarak dört esasa dayanmaktadır (Taymaz, 1989: 178):

1. Demokratik düzende okulun ne yapacağını çevrenin bilmesi, öğrenmek istemesi doğal hakkıdır.

2. Okul yöneticisi çevrenin ve toplumun okuldan beklentilerini öğrendiğinde karşılama yollarını arayabilir.

3. Okul çevreye ve topluma beklediği hizmeti verebilmeli ve yararlı olabilmelidir.

4. Çevre ve toplumun istek ve ihtiyaçları sıralanırken okula da gerekli yararlar ve destekler sağlanmalıdır.

Bu esaslara dayalı olarak okul-çevre ilişkilerinin genel amaçları şöylece sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1987: 208).

- a) Okulun çalışmaları konusunda çevreyi bilgilendirme ve onların okulun etkinliklerine gönüllü katılmalarını sağlamak
- b) Halkın okula olan güvenini artırmak ve onları okul yararına yöneltmek
- c) Çevrenin maddi ve manevi desteğini sağlamak,
- d) Halkla okul arasında işbirliği gereğini duyurmak,
- e) Çevre, ev ve okulu bütünleştirmek,
- f) Okulun çevreye katkılarını değerlendirmek,
- g) Okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurarak, okula ilişkin yanlış anlamları düzeltmek ve eleştirileri cevaplamak,
- h) Yerel basını okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek,
- i) Çevredekilerin hobi, bilgi, yetenek ve deneyimlerinden öğretim süreçlerinde yararlanmak.

Okul sistemleri içinde özel eğitimin öngördüğü amaçların gerçekleşebilmesi için, okul yöneticilerinin çevre ile ilişkileri konusunda şu yetilere sahip olması önemli görülmektedir (Johnson,1990):

1. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yardım edecek sivil toplum kuruluşlarının sunacağı hizmetleri belirleme ve koordine edebilme,
2. Özel eğitim programlarının hedef, ihtiyaç ve başarılarını personel, ebeveyn ve topluma anlatabilme,

3. Özel eğitimle ilgili danışmanlık ve destek hizmeti veren sivil toplum örgütleriyle etkin bir şekilde çalışabilme,
4. ÖEGO öğrencilerin ebeveynlerine iletişim ve danışmanlık hizmeti verebilme,
5. Aileleri özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini planlamaya dâhil edebilme,
6. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada bölgesel ve yerel eğitim kurumlarının sağlayabileceği kaynakları belirleyerek bunlardan faydalanabilme.

Okul eğitim amaçlı kurulmuş sistem olarak, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin karşılamaya çalışmaktadır. Çevresinden girdi olarak aldığı öğrencilerin davranışları üzerinden bir takım değişiklikler yaparak onu tekrar topluma kazandıran okul, bir yandan bireyi kendi kendine yeterli hale getirirken, diğer yandan da toplumun gereksinimi olan eğitilmiş insan gücünün topluma sunmaktadır (Ensari ve Gündüz, 2006: 29). Bu nedenle okul ve çevrenin işbirliği önemlidir. Okul ve çevre işbirliğini sağlamaya ilişkin yapılacak çalışmaların başarısı için iyi bir planlamanın yapılması gerekir. Plan, okulun hedeflerini gerçekleştirecek, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirecek, toplumun her yönden kalkınmasına katkıda bulunacak, veli ve yakın çevre üyelerinin okulun işleyişine katılımını ve desteğini sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 73).

Aileler, ÖEGO öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini planlamaya dâhil edebilmelidir. Okuldaki eğitimi rastlantıya bırakmamak ve çocuklara olumlu davranışlar kazandırmak için ailenin ve çevrenin etkin olarak desteğini almak gerekir. Bu desteği sağlamak ve okuldaki eğitim sürecine katmak ancak iyi bir planlama ile olanaklıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 73). Ailelerin, eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmaları sağlanmalıdır. Bu katılım tanılama sürecinden ÖEGO çocuğunun BEP'nin hazırlanma süreci dâhil her aşamada devam ettirilmelidir. Aileler ÖEGO çocukların eğitiminin en önemli ögesidir. Bu nedenle ÖEGO öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini planlarken ailelerin planlamaya dâhil edilmesi planlamanın başarısı açısından önemlidir.

Okul aile ilişkilerini artırmanın öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi birçok araştırmada vurgulanmasına rağmen, bu öğeler arasındaki ilişkinin nasıl geliştirileceği

belirgin değildir (Çalık, 2007). Genellikle okul-aile işbirliği kaynak sorunlarıyla birlikte gündeme gelmektedir. Oysa özellikle ÖEGO öğrencilerin eğitim ve öğretiminde aile neredeyse okul kadar önemlidir. Okulda ve ailede verilen eğitim bazen farklı konularda olurken bazen aynı konuda birbirini destekleyici özellikte veya devamı niteliğindedir. Özel eğitimin temel ilkelerinden birisi, ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanmasıdır.

Okul yöneticisi ÖEGO öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yardım edecek diğer devlet ve sosyal hizmet kuruluşlarının kaynaklarını tespit ve koordine edebilmelidir. Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için başta MEB'in sağladığı kaynaklar olmak üzere bazı gelir kaynakları bulunmaktadır. Bunlardan biri de velilerden sağlanan maddi kaynaklardır. Veliler de öğrencilerinin daha iyi eğitim alması için zaman zaman okula katkıda bulunurlar. Ancak bu katkılar velilerin sosyo-ekonomik düzeyi başta olmak üzere çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Sosyal devlet olmak, özel gereksinimi olan bireylere sunulacak hizmetlerin finansmanın devlet eliyle yapılmasını gerektirmektedir. Ancak zor ve pahalı olduğu bilinen özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için büyük finansman gerekmektedir. Özel eğitim hizmeti maliyetinin karşılanmasını sadece Milli Eğitim Bakanlığından beklenilmesi okulun bazı gereksinimlerinin karşılanmasında yetersizliğe neden olabilir. Bu nedenle, bu alanda hizmet veren okullara; bağış, teşvik ve destek verecek diğer devlet ve sosyal hizmet kuruluş kaynaklarının tespit edilmesi, harekete geçirilmesi ve koordine edilmesi görevi okul yöneticilerine düşmektedir.

2.2.3.5. Yasal ve Mali İşlemler:

Okul yöneticisi özel eğitimin yasal çerçevesi ile ilgili kullanılabilir/işe yarar bilgiye sahip olmalı ve bu bilgiyi ÖEGO öğrenciler ve ebeveynlerinin hak ve güvenliklerini sağlayacak şekilde kullanabilmelidir.

2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2000) İlköğretim okulları müdürlerinin görev tanımında, "Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar; organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir; uygulama ve denetimini yapar ifadesi yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78.maddesinde ise müdür; Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Her ne kadar okul yöneticilerinin rolleri günümüzde değişip çeşitlendiyse de, yasal mevzuatı bilmek ve uygulamak hala önemini ve geçerliliğini korumaktadır. Yasalar yöneticilerin yol haritasıdır. Yapacağı iş ve işlemlerde yöneticinin hesap vermesini kolaylaştıracak en önemli delildir. Onu örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yapacağı eylemlerde yetkilendirir. Bu nedenle okul yöneticisi özel eğitimin yasal çerçevesi olan kanunlar, yönetmelikler, politikalar, mahkeme ve yargılama süreci kararları gibi kullanılabilir/iş yarar bilgiye sahip olmalıdır. Aksi takdirde görevini deneme-yanılma yoluyla yapması, bunun sonucunda görevinde hata ve ihmallerin olması kaçınılmazdır. Yasal bilgilerdeki eksiklik yöneticinin özgüvenini de olumsuz etkiler. Yöneticinin hata yapma endişesi yönetimin tüm süreçlerinde bir olumsuzluk olarak karşısına çıkabileceği gibi diğer personelin ve velilerin güvenini kaybetmesine, otoritesinin sarsılmasına da yol açabilir. Dolayısıyla yöneticinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmedeki etkililiği azalabilir.

Özel eğitimin yasal çerçevesi ile ilgili bilgiye sahip olan okul yöneticisi, özel eğitim hizmetleri konusunda kendi ve diğer personelin yetki ve sorumluluklarını bilir. Okul yöneticisi sahip olduğu bu bilgiyi aynı zamanda ÖEGO öğrenciler ve ebeveynlerinin hak ve güvenliklerini sağlamada da kullanabilir. ÖEGO öğrencilerin eğitimi konusunda yasal belgelerde açıkça belirtilmemiş olan bir sorun ortaya çıktığında, okul yöneticileri mevcut yasal belgeleri yorumlayabilme ve gerektiğinde özel gereksinimi olan öğrencilerin lehinde inisiyatif kullanabilme iradesini gösterebilmelidir. Eğitim yöneticileri her öğrencinin bireysel, akademik ve toplumsal gelişimlerini sağlayan önlemlerin alınmasında yasaları uygulayacak en etkili ve yetkili kişidir. Yönetici bu gücü kullanmak zorundadır.

Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler şunlardır:

Ulusal Yasal Düzenlemeler:

Anayasa ve Yasalar

- 1961-1982 Anayasaları
- 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”
- 14.06.1973 tarih 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu “
- 30.05.1997 tarih ve 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”
- 01.07.2005 tarihli 5378 sayılı “Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”
 - 03.12.2008 tarih ve 5825 sayılı “Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun”
 - 08.6.2011 tarih ve 27958 sayılı “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”
 - 14.09.2011 tarih 652 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”
 - 24.07.2008 tarih ve 5793 sayılı “Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”
 - 14.02.2007 tarih 5580 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanunu”

Yönetmelikler ve Genelgeler

- 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”
- 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”
- 02.05.2006 tarih ve 26156 sayılı “Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik”
- 02.09.2008 tarih ve 3061 sayılı “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi”
- 20.03.2012 tarih ve 28239 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”

- 18.5.2112 tarih ve 28296 sayılı “Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği”
- Kamu Binaları, Kamuya Açık Alanlar ve Toplu Taşıma Araçlarının Özürlülerin Kullanımına Uygun Duruma Getirilmesi ile İlgili 2006/18 Sayılı Başbakanlık Genelgesi
- 30.03.2013 tarih ve 28603 sayılı “Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları hakkında Yönetmelik”(DESÖP, 2013)

Uluslararası Yasal Düzenlemeler:

- 1948- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- 1952- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960- UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966- BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 1971- BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975- BM Özürlü Hakları Bildirgesi
- 1981- UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
- 1982- BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1982- Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi
- 1989- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990- Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
- 1993- BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
- 1994- UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996- BM Özürlülük Strateji Belgesi
- 2000- Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2000- Dünya Eğitim Forumu
- 2003- BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
- 2006- BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2004-2010 Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
- 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin yeterliği ve özel eğitim hizmetleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde genel eğitim okullarındaki okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetleri konusundaki yeterlikleri ile doğrudan ilgili araştırmaların olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların ise genellikle okul müdürlerinin farklı alanlardaki yeterliklerini ortaya koymayı amaçladığı saptanmıştır. Bunlar arasında, insan ilişkileri ve iletişim eğitim- çatışma yönetimi, sosyal beceri, liderlik, yöneticilik, yönetim süreçleri, değişim yönetimi, denetim, toplantı yönetimi ve bilgi yönetimi ile ilgili yeterlikler sayılabilir. Bu araştırmaların da tüm eğitim kademelerinde yapılmadığı ağırlıklı olarak ilkokul/ilköğretim okullarında yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında ise sınırlı az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırma konusuyla en fazla ilgili olabilecek araştırmalar incelenmiştir.

Yerlikaya (2017) yaptığı araştırma ile ortaöğretim okullarında insan kaynağının değerlendirilmesi açısından okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını belirleyerek, algılar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmeği amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin eğitimde yetenek yönetimi düzeylerine yönelik öğretmenlerin algı düzeyleri ölçeği puanlarında "bazen", yöneticilerinin öğretmenlerin farklılıklarını fark etmesi ölçeğinde ise "sıklıkla" düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca örneklem içerisindeki öğretmenler okul yöneticilerinin öğretmenlerin farklılıklarını yönetmesi algılarının eğitimde yetenek yönetimi algı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Sevinç (2017) okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi, konulu araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin elde edilmesi ve bu deneyimlerin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin yönetici oldukları süreçte yönetsel deneyimler

elde ettiğini, deneyimler elde ettikçe okul yöneticiliğinde daha yeterli hale geldiğini göstermektedir. Yeterlik sahibi oldukça okul yöneticileri entelektüel liderlik yetkinliklerinde daha yetkin olmaktadır. Genel olarak yöneticilik süresi arttıkça yönetsel deneyimlerinin içeriklerine bağlı olarak okul yöneticilerinin yeterliklere sahip olma düzeylerinin arttığı ve yeterliği artıkça da daha yetkin bir düzeyde entelektüel lider oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Nguluma (2017) yapmış olduğu çalışmada, bazı okul yöneticilerinin engelli çocukların genel eğitim okullarına dâhil edilmesi yönünde endişeleri olmasına rağmen genel tutumlarının önemli ölçüde olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, Sakarya'daki okul yöneticilerinin tutumlarının, okul türü, özel eğitimle ilgili eğitim, engellilik düzeyi, genel okullarda iş pozisyonu ve öğretim deneyimi gibi çeşitli bağımsız değişkenler tarafından etkilendiği anlaşılmıştır. Ancak, yaş, cinsiyet, özel eğitim okullarında öğretim deneyimi, engelli öğrenci sayısı, idari deneyimler, özürle bireylerle kişisel deneyim, okula kayıtlı öğrenci sayısı gibi bağımsız değişkenlerden bazıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ve okul yöneticileri arasında engelli çocukların genel okullara dâhil edilmesine yönelik olumlu tutumları öngörmemiştir.

Çoban (2016) tarafından yapılan ve MEB merkez teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği, araştırmadan elde edilen sonuçlar, stratejik liderlik davranışları ile örgütsel değişim yönetimi yeterlikleri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Stratejik liderlik davranışlarının çalışanların cinsiyetine göre anlamlı fark göstermesi hususu incelendiğinde, yönetsel liderlik ve politik liderlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Görgülü'nün (2016) yaptığı özel eğitim kurumlarındaki görevli yöneticilerin okulu yönetme yeterliliklerinin incelenip belirlenmesi amacını taşıyan araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir: Kadın öğretmenler daha olumlu görüş belirterek, özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterliliklerine erkek öğretmenlere oranla daha yüksek görüşte oldukları belirlenmiştir. Ayrıca rehber öğretmenler yaptıkları çalışmalarda, okul idaresi ile daha çok birlikte çalıştıklarından dolayı daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Daha önce özel eğitim

kurumundan başka bir kurumda çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin okulu yönetme yeterlilikleri ile ilgili daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve bulunduğu kurumdaki görev süresi değişkeni, okul yöneticilerinin, okulu yönetme yeterliliklerinin belirlenmesi açısından bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler, okulu yönetmede "Çoğu Zaman Katılıyorum" düzeyinde yeterlidir sonucu belirlenmiştir.

Yıkılmış ve Sazak (2015) yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, ilköğretim okulu müdürlerinin, kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve kaynaştırma esnasında neler yapılması gerektiği hususları hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, ayrıca müdürlerin büyük bir kısmının kaynaştırmaya karşı olumsuz tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Özdemir, Sezgin ve Kılıç'ın (2015) yaptıkları okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri konulu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik yeterliği envanterinin faktörlerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeylerde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ve okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin liderlik yeterlikleri algıları ile öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin liderlik yeterliği algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Sonuç olarak, okul yöneticileri liderlik yeterlikleri konusunda kendilerine ilişkin daha olumlu bir değerlendirmede bulunmuşlardır.

Ata'nın (2015) Anadolu liseleri ve meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin öz yeterlilik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin öz yeterlilik inançları ile öğretmen görüşlerine göre etkili okul liderliği düzeyleri arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen görüşlerine göre etkili okul liderliği düzeyleri yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri okul türlerine göre, müdürlük kıdemlerine göre ve sınavla ya da atamayla göreve başlama biçimlerine

göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri okul türlerine ve sınavla ya da atamayla göreve başlama biçimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Fırat (2015) yapmış olduğu araştırma ile Bolu ilinin Merkez ilçesinde ilkokullar ve ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri ve yönetici görüşlerinin kendi aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri "yetkin" düzeyinde, hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri "çoğunlukla" hesap verebilir düzeyindedir. Öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerinin düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Saylık'ın (2015) okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmenin; cinsiyet, kıdem, öğretmenlerin boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik ve öğretmenlerin kendilerini daha çok yansıtan bireysel özellikler açısından farklılaştığını bulmuştur.

Alatlı'nın (2014) yaptığı araştırmasının amacı genel eğitim (GE) ve özel eğitim (ÖE) öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada ayrıca bazı değişkenlerin GE ve ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimlerine ilişkin öz yetkinliklerine etkisi incelenerek; her iki grup öğretmen için sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının ÖE öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ancak ölçeğin sınıf yönetimi boyutunda, ÖE öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. İki grup öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri karşılaştırıldığında ise ÖE öğretmenlerinin GE öğretmenlerinden daha çok bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Yine ÖE

öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenleri sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Göçüncü'nün (2014) yaptığı çalışmanın temel amacı Türkiye'de 1983-2002 yılları arasında uygulanan özel eğitim politikaları ile 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitim politikalarının benzeşen ve farklılaşan yönlerinin analiz edilerek uygulanabilirliği ve etkinliğini araştırmak olmuştur. 1983-2013 yılları arasında özel gereksinimli bireyler ile ilgili yasal düzenlemeler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu düzenlemeler arasında farklılıklara rastlanmıştır. Araştırmaya katılan uzman ve öğretmenlerin 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitim alanına ilişkin politikalar ile ilgili genelde olumlu; ancak eğitim içeriği ve müfredat ile ilgili olumsuz görüş belirttikleri saptanmıştır.

Karahasanoğlu'nun (2014) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre etkili okul müdürü özellikleri konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada; etkili okul müdürü özelliklerinin belirlenmesinde öğretmen algıları cinsiyet değişkeninde, kadın öğretmenlerin algıları “astlarının bireysel eğitimlerini teşvik eder” ve “kararların uygulanması sürecine tüm astlarını katar” etkili okul müdürü özellikleri erkek öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. “Bireysel yaratıcılığa en alt düzeyde değer verir”, “astların karar almalarına izin vererek şahsi sorumluluğunu en aza indirir.” ve “sorun çözümünde astlarının yargılarını kullanmasına izin verir” etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin erkek öğretmenlerin algıları ise kadın öğretmenlerin algılarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem yılı değişkeninde ve “etkili okul müdürü anketi”nin diğer maddelerinde öğretmen algılarının ortak olduğu görülmektedir.

Uslu (2013) okul yöneticilerinin sahip oldukları yeterlikler ve bu yeterliklere ilişkin mevcut sorunları ile sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan akademisyenlerin, görüşlerini incelemiş ve sonuçta akademisyenler okul yöneticilerinin teknik, insancıl ve kavramsal yeterliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu yeterliklerin; örgütün yapısı, yönetim süreçleri, finansman, motivasyon, işbirliği oluşturabilme, bireysel farklılıkları gözetme, yönetim kuramları, eğitim felsefesi, liderlik kuramları olduğu vurgulanmıştır.

Balkar (2012) yaptığı araştırma ile öğretmen algıları doğrultusunda; ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik yeterliklerini gösterme düzeylerinin ve liderlik yeterliklerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünün belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada: Ortaöğretim Okulu müdürleri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik yeterliklerini “çoğu zaman/sık sık” göstermektedirler. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortaöğretim okulu müdürleri; ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişim konusunda cesaretlendirme liderlik yeterliklerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler.

Göl ve Bülbül (2012) tarafından yapılan ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile ilgili araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinin “Yenilik Yönetimi Yeterliği” ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin algıları “Çok Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir.

Bülbül ve Çuhadar (2012) tarafından okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda kendilerini genel olarak yüksek düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin, teknoloji liderliği boyutları arasında kendilerini en çok “Vizyoner Liderlik” boyutunda yeterli gördüklerini, bunu sırasıyla “Profesyonel Uygulamada Mükemmellik”, “Dijital Vatandaşlık”, “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü” ve “Sistemik Gelişim” boyutlarının izlediğini ortaya koymuştur.

Aksoy (2012) öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile eğitim-öğretim işlerinin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı betimsel araştırma sonucunda öğretmen görüşleri açısından ilköğretim okul müdürlerinin teknik yeterliklerinin diğer yeterliklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yıldız (2012) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ölçeğin alt

boyutlarından; “Okulda değişim gereksinimini belirleme”, “Okulda değişimim sürecine hazırlama”, “Okulda Değişim Uygulama” boyutlarında “çok yeterli”, “Okulda değişimi değerlendirme” boyutunda ise “pek çok” yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algıları arasında; yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemleri göre görüşleri arasında bir farka rastlanmamıştır.

Ağaoğlu ve Altinkurt (2012) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalarında; elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri kendilerini, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadır.

Türkarşlan (2011) ilköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojileri alanındaki yeterlik standartları, konulu araştırmasında ”ilköğretim okulu yöneticileri için bilişim teknolojileri yeterlik standartları” belgesi oluşturulmuştur.

Peker ve Selçuk (2011) yaptıkları çalışmada okul müdürü yeterliklerinin eğitim öğretim süreci üzerinde etkili olup olmadığı saptanmış; ayrıca hangi yeterliklerin süreç üzerinde ne düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin yeterlikleri kendilerine bağlı öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin özellikle kaynak yönetimi, sürekli mesleki gelişim ve okulun değerler sistemi yeterliklerine sahip olma düzeyinin eğitim öğretim sürecinin etkinliği üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu üç yeterlik içerisinde göreceli olarak düşük değerlendirilen yeterlik sürekli mesleki gelişim olmuştur.

Özmen ve Kömürlü (2010) yaptıkları çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına yönetici atama ve yetiştirme sürecine ilişkin, okul müdürlerinin görüşleri temelinde, sorunların belirlenmesi ve bunlara karşı çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Niteliksel çözümleme teknikleri kullanılarak yapılan çözümleme sonucunda, ulaşılan bulgular yorumlanmış ve eğitim kurumlarına müdür yetiştirme süreci ile ilgili aşığıdaki öneriler yapılmıştır.

- 1- Eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans yaptırılmalı
- 2- Hizmet içi eğitim ve seminerler yoğun olarak yapılmalıdır.
- 3- Kurum içinde uygulamalı eğitim yönetimi stajı verilmelidir.

- 4- MEB ve YÖK ile işbirliği ile hazırlanacak akademik eğitim programları ile yetiştirme süreci desteklenmeli özellikle etkili liderlik uygulamaları yönünde liderlik eğitimi verilmelidir.
- 5- Eğitim yöneticisi yetiştirme politikası öncelikli bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır.
- 6- Okul müdürlüğü sertifikası verecek olan gerçek okul ortamındaki sorunları, pratiğe dayalı formasyon programları düzenlenmelidir
- 7- Millî Eğitim Akademisi aktif hale getirilmelidir.

Balcı (2010) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ve bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada, okul yöneticileri, mesleki yeterliliğin beş alt boyutunda kendilerini “tam” düzeyinde yeterli olduklarını belirtirlerken, öğretmenler çok düzeyinde yeterli oldukları görüşündedirler.. Okul yöneticileri bilimsel çalışmalardan çoğu zaman yararlandıklarını ileri sürerken öğretmenler bazen yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada; ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarını araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yumak (2009) ilköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ÖEGO otistik çocuklara bakış açısını incelediği araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin otizm hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, otizmliler çocuklara karşı nasıl davranış ve yaklaşım sergileyeceklerini bilemedikleri ve bu nedenle otizmliler çocuklara karşı olumlu bir davranış geliştiremedikleri, tüm bunların ise konu hakkında yeterli eğitim almadıklarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Çifci (2009) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin etkili okul müdürü algılarını belirlemek, etkili okul müdürünün göstermesi gereken liderlik davranışlarını saptamak ve önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Bu

araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin sosyo-demografik özellikleri ile etkili okul müdürü algıları arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş ve hizmet süresi ile etkili okul müdür algılamaları arasında kısmen farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Göndelen Yozgat (2009) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin okulun parasal kaynaklarını yönetme yeterliklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu yöneticileri grubunda yöneticilerin parasal kaynak sağlamada iç ve dış sistemlerle ilişki kurma düzeyinin yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Eğitim yönetimi ile ilgili kurs veya seminerlere katılan yöneticilerin parasal kaynak sağlamada iç ve dış sistemlerle ilişki kurma düzeyine yönelik davranışları kurs veya seminerlere katılmayan yöneticilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çitil'in (2009) yapmış olduğu Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923-2007) konulu çalışmanın amacını 1923 yılından 2007 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti Devletinin özel eğitim alanıyla ilgili izlediği temel politikalar ve yasal düzenlemeler çerçevesinde özel eğitimle ilgili hizmet veren kurum ve kuruluşların evrimi oluşturmaktadır. Araştırmada tarihsel yöntem kullanılarak literatür taramasına dayalı betimlemeler yapılmıştır. Sonuç olarak, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin Cumhuriyet döneminde sürekli bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Ancak özel eğitimle ilgili önceden belirlenen politikalar ile uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğu gözlenmiştir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) yapmış olduğu ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri başlıklı araştırmanın analizleri sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Aydoğdu'nun (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları okul müdürü yeterlikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının

sonucunda, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü yeterlikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kurum yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerle yeterliklerinin artırılması önerilmiştir.

Okta'nın (2008) yaptığı çalışma ile kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmeleri sürecinde ÖEHY'de (2006) öngörülen hususların yerine getirilmediği, tanısı konulan öğrencinin yine aynı okulda öğrenimini sürdürdüğü belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulaması yapılan 17 okulun BEP geliştirme birimi oluşturulmadığı dolayısıyla öğrenciler için BEP hazırlanmadığı, hazırlanan programlarda ise önemli eksikliklerin olduğu ve birimlerin program geliştirirken dışarıdan yardım almadığı görülmüştür. Yine öğretmenlerin tamamına yakınının mezun oldukları programda işitme engeli olan çocuklar ve eğitimleri ile ilgili ders almadıkları belirlenmiştir. İşitme engeli olan öğrencilere okul içinde destek hizmetler sağlanmadığı ve okul dışından sağlanan destek hizmetlerin özel özel eğitim kurumlarında sağlanan hizmetlerle sınırlı olduğu görülmüştür

Kombıçak (2008) okul müdürlerinin yeterliklerini incelediği araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri açısından ankete katılan yönetici ve öğretmenler tarafından orta düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Terci (2008) tarafından yapılan yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin göstermekte olduğu yönetici yeterlik davranış düzeylerinin belirlenmesi konulu araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin yönetici yeterlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, branş, mezun oldukları okul türü, kıdem yılı, lisansüstü eğitim alma, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; yöneticilikle ilgili kursa katılıp katılmama bağımsız değişkenine göre, kursa katılan yöneticilerin, ilköğretim okulu yönetici yeterlik düzeylerine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, branş, mezun oldukları okul türü, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre

bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, okulun öğrenci mevcudu bağımsız değişkenine göre, 300-500 öğrenci mevcutlu okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin yeterlik davranışlarına ilişkin algıları daha olumludur. Yöneticilerin algıları öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu bulunmuştur.

Argon ve Özçelik (2008) yaptıkları araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeği amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, “okulda değişim gereksinimini belirleme”, “Okulu değişim sürecine hazırlama”, “Okulda değişimi uygulama” ve “Değişim değerlendirme” boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde yeterli bulunmuştur.

Sumak ve Özgan (2007) ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis İli Örneği) konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma ile ilköğretim okulu müdürlerinin “yönetimsel süreçleri kullanma yeterlilikleri” ile “genel yöneticilik beceri ve nitelikleri” olarak tanımlanan, birtakım duygusal, sosyal ve ruhsal donanımlarını kapsayan kişisel yeterlilikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetimsel süreçleri kullanma yeterliliklerini genel olarak yüksek algıladıkları bulunmuştur. En yüksek ilişki düzeyi “iletişim” sürecinde en düşük ilişki ise “denetim” sürecinde gözlenmiştir. Yöneticilerin bazı duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ yeterliliklerinin, yönetim süreçlerini kullanma ustalıklarını yordayıcı olduğu gözlenmiştir.

Yavuz (2006) müfettiş, müdür ve öğretmenlerin cinsiyet, görev ve mesleki kıdemlerine göre müdürlerden bekledikleri roller ve bu rollerin karşılanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı araştırmıştır. Ayrıca, tüm grup, müfettiş, müdür ve öğretmenlerin müdürlerden öncelikle bekledikleri roller ve bu rollerin karşılanma durumlarının incelenmiştir.

Karakuş ve Töremen'in (2006) denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri üzerine yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre; ilköğretim okul yöneticilerinin genel

olarak yöneticilik özelliklerini yansıttıkları, bunun yanında modern liderlik davranışlarının birçoğunu yansıtmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Korkmaz (2005) “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar – Çözümler ve Öneriler” konulu araştırmada 21.yy. okul liderlerinin sahip olması gereken nitelikler ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin uluslararası örnekler ile reform girişimlerinin analizi ve karşılaştırması yapılmıştır. Okul yöneticisi yetiştirme sürecinde ortaya çıkan sorunlar tespit edilip bu sorunlara çözüm yolları önerilmiştir.

Şener (2004) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerinin, onların mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmış. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin görüşlerine göre: Okul müdürleri müdürlük yeterlikleri; onların eğitim yönetimi alanında eğitim görüp görmediklerine, atanma biçimlerine, müdür olmadan önce müdür yardımcılığı yapıp-yapmadıklarına göre farklılık göstermekte olup onların öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin müdürlük yeterlikleri; onların müdürlük kıdemlerine göre farklılık göstermekte ancak. Onların eğitim yönetim ile ilgili katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre farklılık göstermemektedir.

Gözün ve Yıkılmış (2004) ilköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri konulu makalelerinde şu noktalara dikkat çekmektedirler: İyi bir teftiş ve denetim genel eğitimin olduğu kadar özel eğitimin de önemli bir ögesidir. Dolayısıyla özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarında da denetim işini yürüten müfettişlere rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma alanlarını içeren önemli görevler düşmektedir. Bu durumda müfettişler kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir okula denetim için gittiklerinde, kaynaştırma konusunda gerekli bilgi donanımıyla gitmelidir. Öğretmene hem kaynaştırma uygulaması konusunda bilgi sağlayabilmeli hem de zamanda da kaynaştırma uygulamasının aksayan yönlerini saptayarak önlem alabilmelidir.

Birkan (2002) erken özel eğitim hizmetleri konulu çalışmasında, erken özel eğitim uygulama çeşitleri tanıtılmıştır. Ayrıca çalışmada, dünya genelinde kullanılan erken özel eğitim programlarıyla Türkiye’de de yaygın olarak kullanılan özel eğitim

programlarından “Küçük Adımlar Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı” ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Dönmez (2002) tarafından yapılan araştırmada müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına dayalı olarak ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, genel olarak okul müdürlerinin kendilerini, müfettişlerin ve öğretmenlerin okul müdürlerin algılamalarına göre daha yeterli algıladıklarını göstermektedir.

Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2002) okul yöneticisi yeterliklerine dayalı olarak örnek bir eğitim programı tasarlamayı amaçladıkları çalışmada; eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü programlarda uzmanlaşma ile ilgili önemli bir nitelik sorununun olduğunu bu nedenle de programların okul yöneticisi yeterliklerine dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gümüşeli'nin (2001) yaptığı çalışmada 21. yy. da okul çevrelerinde meydana gelen değişme ve gelişmeler ile bunların okullara etkisi özetlenerek; çağdaş okul müdürlerinin yeterli olmaları gereken liderlik alanları ve özellikleri üzerinde durulmuştur.

Günay (2001) ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeylerini öğretmenlerin ve müdürlerin kendi algılarına göre araştırdığı araştırmada; Müdürlerin kendilerini "okul çevre ilişkileri" yeterlik alanı dışındaki 7 yeterlik alanında çoğunlukla uygulama düzeyinde gördüklerini gösterirken, öğretmenlerin onların yeterlik seviyelerini çoğunlukla kavrama düzeyinde gördüklerini göstermiştir. Öğretmenler müdürleri sadece "okul işletmeciliği" yeterlik alanında uygulama düzeyinde görürlerken "iletişim" alanında da bilgi düzeyinde yeterli görmüşlerdir.

Ada (2000) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi konulu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarından daha çok rutin işlerle uğraştıkları, sorun çözme, zaman yönetimi planlama, işbirliği, personel geliştirme gibi davranışların daha az gösterildiği görülmüştür. Bunun ise okul yöneticilerinin yönetim alanında lisans ve lisansüstü eğitimlerinin olmayışından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Dağlı (2000) etkili müdürlük davranışlarını araştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda, ilköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan tüm öğretmenler, kendi okul müdürlerinin “orta” derecede, etkili müdürlük davranışlarını gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Şahin (2000) ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri başlıklı araştırma ile ilköğretim okulu müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim üyeleriyle ilköğretim okulu öğretmenleri arasında, ilköğretim okulu müdürleriyle de ilköğretim müfettişleri arasında benzerliklerin olduğu görülmüştür.

Aksüt (1997) tarafından amacı özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerini tespit etmek olan araştırmanın sonucunda, özel eğitim okulu müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında değişiklikler yapılmasına dikkat çekmektedir. Ayrıca yeterlik konusunun özellikle okul müdürlerinin atamalarının tarafsızlık ilkesine bağlı kalarak yapılmasını önermiştir.

Okutan (1988) lise müdürlerinin insan ilişkileri yeterliklerini araştırmıştır. Araştırmasında şu sonuçları saptamıştır

- 1- Okul müdürleri, kendilerini insan ilişkileri açısından “üst düzeyde yeterli” görmektedirler. Öğretmenler de bu konuda aynı değerlendirmede bulunmuştur.
- 2- Okul müdürleri ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliklerini algılamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bursalıoğlu (1981) MEB müfettişlerini, okul müdürlerini ve öğretmenlerle yaptığı eğitim yöneticilerinin yeterlikleri konulu araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterdiği yeterlikleri araştırmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin beklenen yeterlikler şunlar olmuştur:

- 1- Objektif değerlendirebilme
- 2- Okul ve çevre ilişkileri,
- 3- liderlik,

- 4- Öğrenci rehberliği
- 5- Fiziki alanların ve demirbaşların kullanımı
- 6- Araştırma, geliştirmeyi teşvik etme
- 7- kararlara katılımı sağlama
- 8- Okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme,
- 9- Okulun çevre ve basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu olabilme

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mustamin ve Yasin (2012) “okul müdürlerinin yeterlikleri: okul başarısı için ne tür yeterliklere ihtiyaç duyarlar?” adlı araştırmasında kullandığı okul müdürlerinin yeterlikleri ile ilgili 12 boyut kullanmıştır. Bunlar:

1. Politika,
2. Personel, paydaşlar ve toplum arasında işbirliği,
3. Okul programının yönetimi,
4. Çeşitlilik oluşturma,
5. Öğretim ve başarı,
6. Öğretim liderliği,
7. Öğretim ve öğrenmeyi denetleme,
8. Öğrenme ve değerlendirme sorumluluğu,
9. Değişim ve yenilik yönetimi,
10. Teknoloji kaynaklarının elde edilmesi ve işletilmesi,
11. Etik liderlik,
12. İnsan kaynakları yönetimi.

Okul yöneticisinin okul başarısı için önemli olduğu, bu nedenle yöneticilerin sahip olması gereken bu yetkinliklerin olduğu gibi verilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Ramezan (2010) eğitim yöneticilerinin gereken yeterlikleri adlı çalışmasının sonucunda eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterliliklerin; yönetim, liderlik, sosyal, teknolojik, bireysel, ekonomik, ruhsal, ahlak, din, bilişsel, duyuşsal, araştırma, çevresel, küresel, uluslararası, politik ve kültürel yeterliliklerin olduğunu

göstermiştir. Bundan dolayı, sözü edilen yeterlikleri kurslarla eğitim yöneticilerine kazandıracak şekilde eğitim sisteminin planlanması önerilmiştir.

Bush ve Heystek'in (2006) yaptıkları çalışmanın, iki ana hedefi bulunmaktadır:

1. Yeniden yapılandırma süreçlerinde ortaya çıkacak okul liderliğine ve yönetime odaklanmak.

2. Güney Afrika'nın Gauteng bölgesindeki okulların idari yönden gelişimi için geniş çaplı bir değerlendirme yapmak.

Çalışmada okul müdürlerine, etkili bir yönetici olabilmek için nelerin gerektiği sorulmuştur. Müdürlerin cevaplarından en büyük oranı (%71) finansman ve insan kaynakları yönetimi almıştır. Yönetimin planlanması ve stratejik planlama ikinci ve üçüncü oran olarak gelmiştir. Okul müdürlerine ayrıca yöneticilik için gereken özellikler sorulmuştur. Bütçe, planlama yeterliği, sorunla baş etme, sorunlara çözüm bulabilme, insanlar arası ilişkiler verilen cevaplar arasında ilk sıralarda yer almıştır. Araştırma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir: mümkün olduğunca, müdürlerin idari eğitimi ve gelişimi atanmalarından önce yapılmalıdır, Okul standartlarını daha yukarıya taşıyabilmek için mümkün olduğunca okul yönetiminin sistematik bir uyum içinde olması ve kendisini eğitim sürecinde sürekli güncellemeleri gerekir. Hizmet içi eğitim programları genellikle kısadır, sadece birkaç günlüktür. Bu programlar uzak bölgeler arasında bilgi alışverişi için yararlıdır. Ancak etkili bir okul işleyişinin oluşabilmesi için uzun zaman dilimli hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Etkili bir eğitim politikası birkaç günlük hizmet içi eğitimle değil genişletilmiş eğitim politikasıyla başarılabilir. Müdürlerin sorumluluklarını yerine getirebilmek için daha fazla yeterliğe ve araştırmaya gereksinimleri vardır. Araştırmada, okul yönetiminin eğitim öğretim için destekleyici bir çerçeve sunduğu belirtilmiştir. Yönetimin ana hedefi etkili eğitim ve öğretimin sürdürülmesidir. Eğitim hizmetinde yönetimin görevi hangi şartlar içinde olursa olsun hedefleri gerçekleştirmek için hep destek olunmasıdır. Bulgular göstermektedir ki müdürler kendi rollerini 'bilginin liderleri' olarak tanımlamaktadırlar. Okul idaresinde ve yönetimindeki radikal değişikliklerle, okul müdürleri önceliklerini finans, personel yönetimine ve yönetim birimleri arasındaki iletişime vermektedirler. Ancak okul gelişimi, eninde sonunda okul liderlerinin, eğitim için alacakları sorumluluklara dayanır.

Goldring ve arkadaşları'nın (2006) okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rollerinin ölçülmesi adlı çalışma sonuçlarına göre; okul müdürünün güçlü bir örgüt iklimi ve eğitimsel organizasyon kurmadaki rolü okul başarısını tamamıyla etkilemektedir. Okulun başarısı okul müdürlerinin ne yaptığı, nasıl yaptığı ve ne bildiklerine bağlıdır denilmektedir.

Stevenson-,Jacobson ve Hilton (2006) müdürlerin özel eğitim yönetimi için gereken kritik becerilere ilişkin algıları konulu yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin rolü ve özel eğitim programlarının yönetimi için gerekli olan yeterlikleri incelenerek okul müdürlerinin özel eğitimle ilgili olarak sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğunu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda ilkokul ve ortaokul müdürlerinin, gereksinim duyduğu sekiz kritik yeterlilik üzerinde anlaşmaya varıldığı görülmüştür:

1. Daha az kısıtlayıcı ortamdaki öğrencilerin eğitimini yönetmek;
2. İşbirlikçi öğretim stratejileri;
3. Vaka analizi yaklaşımı;
4. Genel / özel eğitim yöntemleri;
5. Ebeveyn hakları;
6. Yerel / ulusal gereksinimler;
7. Yerel/ ulusal yasalar.
8. Personel alımı, seçimi, yönlendirilmesi ve denetimi

Mestry ve Grobber (2004) Güney Afrika'daki okulların etkili ve ustalıkla yönetilebilmesi için yöneticilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini araştırmayı amaçlayan çalışmanın sonucunda; yeterli bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerle ilgili farklı fikirler öne sürülmüştür. Bu projedeki araştırmalar yöneticinin rollerini yeniden gözden geçirerek yönetim, öğrenme, müfredat geliştirme, sınav ve değerlendirme gibi 4 başlık altında gruplandırmışlardır. Araştırmada yöneticinin okul yönetiminde sahip olması gereken 4 temel yeterlik; müfredatın yönetimi, örgütsel yapının yönetimi, ekonomik ve fiziksel kaynakların yönetimi ve eğitimcilerin yönetimi olarak belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgular ise şöyledir: Kadın öğretmenler; yeterli, kaynak, araç/gereç ve güvenirlilik sağlayabilecek yönetici istemektedir. Farklı

irktan gelen gruplara göre etkili yönetim en önemlisidir. Eğitimciler göre yöneticiler, demokratik yönetim, öğrenme programları (okuma-yazma) gibi konularında yeterli kapasiteye sahip değildirler. Toplantı yönetimi, daha büyük sınıflarla baş edebilme, disiplin kontrolü, farklı dillerdeki bilgilerle baş edebilme, etkili iletişim, çatışma yönetimi, görev tanımları, bunlarla bağlantılı diğer görevlerde ve eğitim konularında yöneticiler yetersiz bulunmuştur.

Lashley ve Boscardin (2003) tarafından yapılan araştırma, devlet okullarındaki özel eğitim yöneticilerinin uygunluğunu, lisansını ve hazırlanmasını incelemektedir. Raporda özel eğitim yöneticilerinin eksikliklerinin, eyaletler arasındaki lisans ve belgelendirme kriterlerindeki farklılıklar nedeniyle ölçülmesinin zor olduğu belirtilmektedir. Ayrıca özel eğitim yöneticilerinin, yüksek kaliteli eğitim programlarının tüm öğrencilere erişilebilir olmasını sağlamak için genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğini teşvik etmek ve bunu sağlamakla yükümlü olduklarını ifade etmektedir.

DiPaola ve Walther-Thomas (2003) yaptıkları çalışmada, etkili özel eğitim ile ilgili temel liderlik konularını inceleyerek, etkili okul liderlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve yeterlikleri belirleyerek ortaya çıkan standartları gözden geçirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada özel gereksinimi olan öğrencilere genel müfredata erişim ve devam eden ilerlemenin izlenmesini sağlamak için okulun sorumluluğu vurgulanmaktadır. Devamında okul yöneticisinin rolü ve okul üzerindeki etkisinin evrimi incelenmiştir. Daha sonra okul yöneticisinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tartışılması, büyümekte olan temel sıkıntılar ve özel eğitim üzerindeki etkisini içeren liderlik zorlukları tanımlanmıştır. Araştırmada, okul yöneticisinin rolünün özel eğitim sürecinde önemli olduğunu ancak, birçok okul yöneticisinin bu sorumluluk için iyi hazırlanmadığı belirtilmektedir..

Hale ve Moorman (2003) tarafından yapılan okul müdürlerini hazırlama: politika ve program değişiklikleri üzerine milli bir bakış açısı adlı çalışmada 2001 yılında yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası” (No Child Left Behind Act) doğrultusunda kaliteli okul müdürlerinin ve öğrenci başarısını geliştirebilecek eğitimsel

özelliklere sahip bireylerin gerekliliğine ve bu nedenle mevcut okul müdürlerinin zayıf yönleri üzerinde değişiklik yapılması üzerinde durulmuştur.

Rouss'un (1993) yaptığı okul liderlerinin temel yeterlikleri konulu araştırma sonucuna göre, bireysel değerlerin, insan ilişkilerindeki yeterliklerin ve vizyonun okul yöneticileri için büyük önem taşıdığı saptanmıştır

Southworth'un (1990) ana amacı, liderlerin okullarında pozitif bir fark yapabileceklerini göstermek olan çalışmasında eğitim liderliğini; güçlü yönetsel örnekler sunan, personeli etkin bir biçimde çalıştırabilen, öğretmenlere tam destek olan, öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli imkânları sunan, öğretmen-veli-yönetim koordinasyonu sağlayan, öğretmen ve öğrencilere güçlü bir davranışsal model oluşturan ve güçlü bir eğitsel lider özelliği gösteren kişiler olarak tanımlamıştır. Southworth liderliğin yöneticilikle eşit olduğunu söylemektedir. Çalışmada, okulun etkinliğini arttırmak için hizmet içi eğitime önem verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin karar alma mekanizmasına katıldıkları okullarda birimler arası iletişimin daha güçlü olduğu ve daha az eleştiri yapıldığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak şu bilgilere ulaşılmaktadır: Başarılı okul müdürleri hedef odaklıdır. Okullarını nasıl geliştireceklerine dair vizyonları vardır. Okul müdürleri, okulların iç ve dış taleplerini karşılarken çok aktif olmalıdırlar. Okullarının içindeki ve dışındaki dinamiklere karşı hassas olmalıdırlar. Problem çözümünde analitik bakış açısı geliştirmelidirler. Bazı müdürlerin hiçbir destek ve rehberlik almadan işlerini yapmaları liderliği slogandan öte bir yere götüremeyeceğini belirtmiştir.

Kennedy'nin (1990) yapmış olduğu yerel özel eğitim okulu müdürlerinin yeterlikleri ve tercih ettikleri eğitim süresi konulu araştırmanın amacı, müdürlerin bireysel özelliklerini, yeterliklerini ve tercih ettikleri yetiştirme eğitimi sürelerini saptamak olmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, küçük yerleşim yerlerindeki okullarda çalışan müdürlerin daha fazla yeterliğe sahip olması gerektiği ve hizmet öncesi eğitim yerine hizmet içi eğitimin tercih edildiği saptanmıştır.

Bice'm (1988) yaptığı araştırma, müfettiş ve lise müdürlerinin okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin algılamaları konusunda olup amacı, lise müdürlerinin belirli

yeterliklere aynı değeri verip vermediklerini saptamaktır. Araştırma sonucunda, öğrencilerle ilgili ilişkiler kurma, tutarlı ve etkili bir disiplin politikası uygulama yeterlik alanlarında deneklerin algılamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Snyder ve Johnson (1985) okul yöneticileri için gerekli yeterlikleri saptayarak onları etkili öğretim liderleri olarak yetiştirme amacıyla yaptıkları çalışmada, yöneticilerin öğretim liderliğini önemli bir görev olarak algıladıklarını ancak bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini saptamışlar. Araştırma sonucunda okulun verimi açısından yöneticilerin sahip olması gereken yeterlik alanları dört grupta toplanmıştır:

1. Amaç saptama, grup performansı ve bireysel performansı içeren örgütsel planlama,
2. Personelin gelişmesini, klinik denetimi, grup gelişimini ve kalite kontrolünü içeren personel yönetimi,
3. Öğretimsel programlama ve kaynak geliştirmeyi kapsayan program yönetimi,
4. Verimliliğin ölçülmesini ve değerlendirmesini içeren değerlendirme süreci.

Walker'ın (1985) yaptığı "Özel Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konulu araştırmanın amacı, Teksas'daki bir grup özel eğitim yöneticisinin yeterliklerini saptamaktır. Araştırma sonucunda müdürlerin, finansman, müfredat, planlama ve teknoloji alanlarında daha fazla yeterliğe sahip olmaları gerektiği saptanmıştır.

Rutherford, Hord ve Thurber (1984) etkili yöneticilik üzerinde yapılmış 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır:

1. Sık sık sınıf öğretimini izleme ve ona katılma,
2. Öğretim programı kolaylaştırıcısı olarak personelden beklentilerini açıkça ifade etme,
3. Öğretim programını koordine etme,
4. Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma,
5. Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme.

Araştırma ayrıca etkili yöneticinin amaç ve beklentilerini açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırmakla kalmadığını, bunların başarılması için de alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur.

Howard ve Arnez (1982) yapmış oldukları araştırmada, etkili okulların etkili liderlerinin bulunduğu, okul yöneticisinin asıl işinin etki etme ve kontrol etme gücü içinde öğrenci başarısının artırılması olduğu saptanmıştır. Araştırma etkili okul yöneticisinin önemli yetkinliklerinin şunlar olduğunu göstermiştir:

1. Etkili iletişim araçları ile öğrenci başarısının vurgulanması,
2. Öğretime ilişkin karar alma ve problem çözme etkinliklerine aktif katılım sağlayıcı öğretim stratejileri geliştirme,
3. Okulda yapıcı bir hava yaratma,
4. Öğrenci gelişiminin sıkça değerlendirilmesini sağlama,
5. Okulda olup bitenlerin personele duyurulması.

Klopf vd. (1982), etkili yöneticinin işlev ve yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmada, etkili okul yöneticilerinin aşağıdaki yeterliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yazarlar aşağıdaki 7 başlık altında 93 yeterlik belirlemişlerdir.

1. Öğrenme çevresinin yaratılması,
2. Çocukların öğrenme ihtiyaçlarının saptanması,
3. Uygun bir öğretim programının geliştirilmesi,
4. Personelin geliştirilmesi,
5. Öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği etme,
6. Bina yönetimi ve
7. Finansman yönetimidir.

Benjamin'in (1981) yaptığı çalışmada etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şu özellikleri bulmuştur:

1. Öğrenci başarısına çok önem verme,
2. İşlerini politikalar yolu ile yaptırabilme,
3. Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime geçme,
4. Okulun eğitim programını anlama,

5. Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme,
6. Okulda insan ilişkilerinden çok akademik programa önem verme,
7. Öğrenci ve personelden yüksek beklentileri olma.

Gretchko ve Demont (1980) tarafından yapılan araştırma, öğrenci başarısı ile yönetici davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrenci başarısı yükselen okulda okul yöneticisi,

1. Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta,
2. Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte,
3. Personeli ile birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta,
4. Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte,
5. Öğretmen performansını amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir.

Araştırma göstermiştir ki, etkili yönetici, öğrenci ilişkilerinden zevk almakta, okulu herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır. Bu yöneticiler pozitif benlik imajı taşımakta ve yönetici olmaktan gurur duymaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel analiz tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemek amaçladığından genel tarama modeline dayalı betimsel model kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde araştırma yapılır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları herhangi bir şekilde etkilemeden ve değiştirmeden araştırma konusu olan durumu ortaya çıkarması amaçlanır. (Karasar, 2005, 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında, Malatya Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) bulunan anaokulu, ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul, okul yöneticileri ve öğretmen sayıları Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistiksel veriler kullanılarak belirlenmiştir. Evrende 712 okul yöneticisi ve 8545 öğretmen bulunmaktadır.

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenebilir (Karasar, 2005, s.110-111).

Okul yöneticileri ve öğretmenler için iki farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende bulunan toplam 712 okul yöneticisinin tamamı ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak evrende yer aldığı halde AFA analizi için başvuru alan 173 okul yöneticisi örnekleme dâhil edilmemiştir. Ulaşılabilen ve ölçme aracını eksiksiz dolduran 16 anaokulu, 106 ilkokul, 105 ortaokul, 90 lise ve 91 meslek lisesi olmak üzere toplam 408 okul yöneticisi örnekleme oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmen katılımcılar için ise her okul türünden ayrı ayrı basit rassal örnekleme yöntemi ile seçilen örneklemelerin birleştirilmesiyle oluşturulan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır. Bu şekilde toplam örneklem içinde her sınıf eşit düzeyde veya evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilebilir. Böylelikle, elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücü de o ölçüde artar. Saptanan alt tabakalardan örneklem basit tesadüfi örnekleme ile seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.105).

Öğretmen katılımcılar için farklı güven düzeyleri ve sapma miktarlarına göre belirlenen örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortalama örnekleme hatası ± 0.05 , standart sapma $p=0.5$ düzeyi temel alındığında 10000 kişilik evrende örneklem büyüklüğünün 370 olması gerektiği belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).

Ancak veri toplama sürecinde yaşanabilecek kayıplar (hatalı ve eksik doldurulan, geri dönmeyen veri toplama araçları) da göz önünde bulundurulduğundan evrende bulunan 8545 öğretmenden AFA analizinin yapıldığı 123 öğretmen hariç 1307'si yansızlık kuralına göre belirlenmiştir. Ölçme aracını eksiksiz yanıtlayan 73 anaokulu, 172 ilkokul, 204 ortaokul, 181 lise ve 183 meslek lisesi olmak üzere toplam 813 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 1. *Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam Katılımcı Sayısı ile Yüzdesi*

Okul Adı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Katılımcı %	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam %
75.Yıl Cumhuriyet Anaokulu	7	0,861	12	0,918
Nene Hatun Anaokulu	11	1,353	15	1,147
Şeh. Selahattin Karakaş Anaokulu	7	0,861	10	0,765
Mustafa Aksoğan Anaokulu	10	1,230	13	0,994
91000 Dev Öğrenci Sevgi Anaokulu	3	0,369	5	0,382
Mustafa Necati Anaokulu	9	1,107	16	1,224
Prf. Dr. Mesut Parlak Anaokulu	3	0,369	6	0,459
Şeh. Ahmet Kurak Anaokulu	6	0,738	14	1,071
Şeh. Öğrt. Elif Livan Anaokulu	10	1,230	12	0,918
Zübeyde Hanım Anaokulu	7	0,861	11	0,841
30 Ağustos İlkokulu	13	1,599	26	1,989
Cengiz Topel İlkokulu	17	2,091	35	2,667
Derme İlkokulu	29	3,567	37	2,830
Fatih İlkokulu	17	2,091	30	2,295
Fırat İlkokulu	21	2,583	46	3,519
Gazi İlkokulu	25	3,075	34	2,601
Vakıfbank İlkokulu	18	2,214	26	1,989
Mahmut Şahin Balarası İlkokulu	16	1,968	20	1,530
Şeh. Koray Seçkin İlkokulu	7	0,861	13	0,994
Yakınca İlkokulu	9	1,107	14	1,071
Atatürk Ortaokulu	72	8,856	118	9,028
Hayrettin Sönmezay İ.H.O.O.	35	4,305	49	3,749
Barguzu Ortaokulu	29	3,567	39	2,983
Farabi Ortaokulu	18	2,214	29	2,218
Tevfik İleri İ.H.O.O	18	2,214	37	2,830
Vali Galip Demirel Ortaokulu	32	3,936	74	5,661
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	46	5,658	58	4,437
Fatih Anadolu Lisesi	52	6,396	72	5,508
Kolukısa Anadolu Lisesi	36	4,428	42	3,213
Mahmut Çalık Anadolu Lisesi	47	5,904	58	4,437
Malatya Mesleki ve Teknik And. Lis.	42	5,166	46	3,519
Malatya Spor Lisesi	8	0,984	19	1,453
Ş.K.Ö. Mesleki ve Teknik And. Lis	90	11,070	179	13,695
Avni Kılıç Kız And. İ.H.L.	43	5,289	92	7,039
Toplam	813	100	1307	100

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Sayı ve Yüzde Olarak Dağılımı

Okul türü		Yönetici		Öğretmen	
		N	%	N	%
Okul türü	Anaokulu	16	3,921	73	8,979
	İlkokul	106	25,980	172	21,156
	Ortaokul	105	25,735	204	25,092
	Lise	90	22,058	181	22,263
	Meslek Lisesi	91	22,303	183	22,509
	Toplam	408	100	813	100
Cinsiyet	Kadın	64	15,686	429	52,767
	Erkek	344	84,313	384	47,232
	Toplam	408	100	813	100
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	Eğitim Fakültesi	290	71,078	531	65,313
	Fen Edeb.Fak.	67	16,421	164	20,172
	Diğer	51	12,499	118	14,514
	Toplam	408	100	813	100
Kıdem Yılı	1-5 yıl	10	2,450	62	7,626
	6-10 yıl	41	10,049	123	15,129
	11-15 yıl	94	23,039	101	12,423
	16-20 yıl	117	28,676	201	24,723
	21 yıl ve üstü	146	35,784	326	40,098
	Toplam	408		75	
Yaş	21-30	18	4,411	241	9,225
	31-40	163	39,950	372	29,643
	41-50	173	42,401	103	45,756
	51-60	47	11,519	22	12,669
	61 ve üzeri	7	1,715		2,706
	Toplam	408			

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmaya katılan yöneticilerin 64'ü (%15.686) kadın, 344'ü (% 84.313) erkeklerden meydana gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ise 429'unu (%52.767) kadın, 384'ünü (%47.232) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunu katılımcıların sayısı 290 (%71.08) Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu olanlar 67 (%16.421) Diğer fakülte mezunları ise 51 (%12.499) 'dir. 1 ile 5 yıl arası kıdeme sahip yönetici sayısı 10 (%2.45) iken öğretmen sayısı 62 (%7.26)'dir. 21-30 yaş aralığındaki yönetici sayısı ise 18 (%4.411) aynı yaş aralığındaki öğretmen katılımcı sayısı 75 (%9.225)'dir. 61 ve üzeri yönetici sayısı 7(%1.715), öğretmen ise 22 (%2.706)'dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların demografik verilerini elde edebilmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini ölçebilmek için literatür taraması yapılmıştır. Bu taramalar ile birlikte danışmanlar ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonunda, en uygun ölçme aracının Johnson (1990)'ın "Special education management competencies and inservice education needs of selected California school principals" (Seçili California okul müdürlerinin özel eğitim yönetimi yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları) doktora tezinde kullandığı ölçek olduğuna karar verilmiştir. Ancak tüm iletişimsel çabalara rağmen anılan tezin yazarına ulaşılamamış; doktora tezinin yapıldığı üniversiteden mail yoluyla bilgi alınmaya çalışılmış; fakat bu girişimden de bir sonuç elde edilememiştir.

Johnson (1990) ın doktora tezinde kullandığı "Okul Yöneticisi Özel Eğitim Hizmetleri Yeterlik Ölçeği"nin ilk hali 34 madde ve beş alt boyutu (Organizasyon ve Liderlik, Personel Yönetimi ve Personel Geliştirme, Hukuksal ve Mali İşlemler, Eğitim Programı ve Öğretim, Topluluk ve Halkla İlişkiler) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini oluşturmak için, test / yeniden test yapılmıştır. Güvenirlilik için evrende yer alan 12 okul yöneticisi ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan analizler sonunda ölçek 32 maddeye indirilmiş olup güvenilirlik katsayısı. 92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1. OYÖEHYÖ'nin Türkçe 'ye uyarlama çalışmaları

Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetleri Yeterliği Ölçeğinin dilsel eşdeğerliliği çalışmaları ile işe başlanmıştır. Kaynak dil olan İngilizce 'den hedef dil olan Türkçe 'ye çevirisi İngilizce dil uzmanları, İngilizceyi Avrupa dil pasaportuna göre C2 düzeyinde bilen akademisyen ve Türkçe dil uzmanlarının işbirliği ile yapılmıştır. Türkçeye çevrilen bu form daha sonra İnönü Üniversitesinden iki İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Sonuç olarak, çeviri ile ilgili işlemler sırasında anlam değişikliği ya da kaybı olmadığı saptanmıştır. Çevrilen ölçeğin Türkçe 'ye uygunluğunun kontrolü için ise bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli görülen dilbilgisi ve kelime değişiklikleri yapılmıştır. Daha sonra İnönü Üniversitesinden üç özel eğitim uzmanı ve üç Eğitim Yönetimi uzmanı tarafından belirtilen görüşler karşılaştırılarak, her bir madde için ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu

aşamadan sonra oluşturulan ölçek, biri eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere altı okul yöneticisi ve üç de öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Belirtilen tüm işlemler sonunda ortaya çıkan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçek, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla 50 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan okul yöneticileri örneklem dışında tutulmuştur. Alınan uzman görüşleri ve ön uygulama sonuçları doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekteki maddelerin açık ve anlaşılır olduğu, içerik ve kapsam açısından ölçülmek istenen davranışı iyi bir şekilde betimlediği belirlenmiştir.

3.3.2. OYÖEHYÖ'nin Okul yöneticileri formu uyarlama çalışmaları

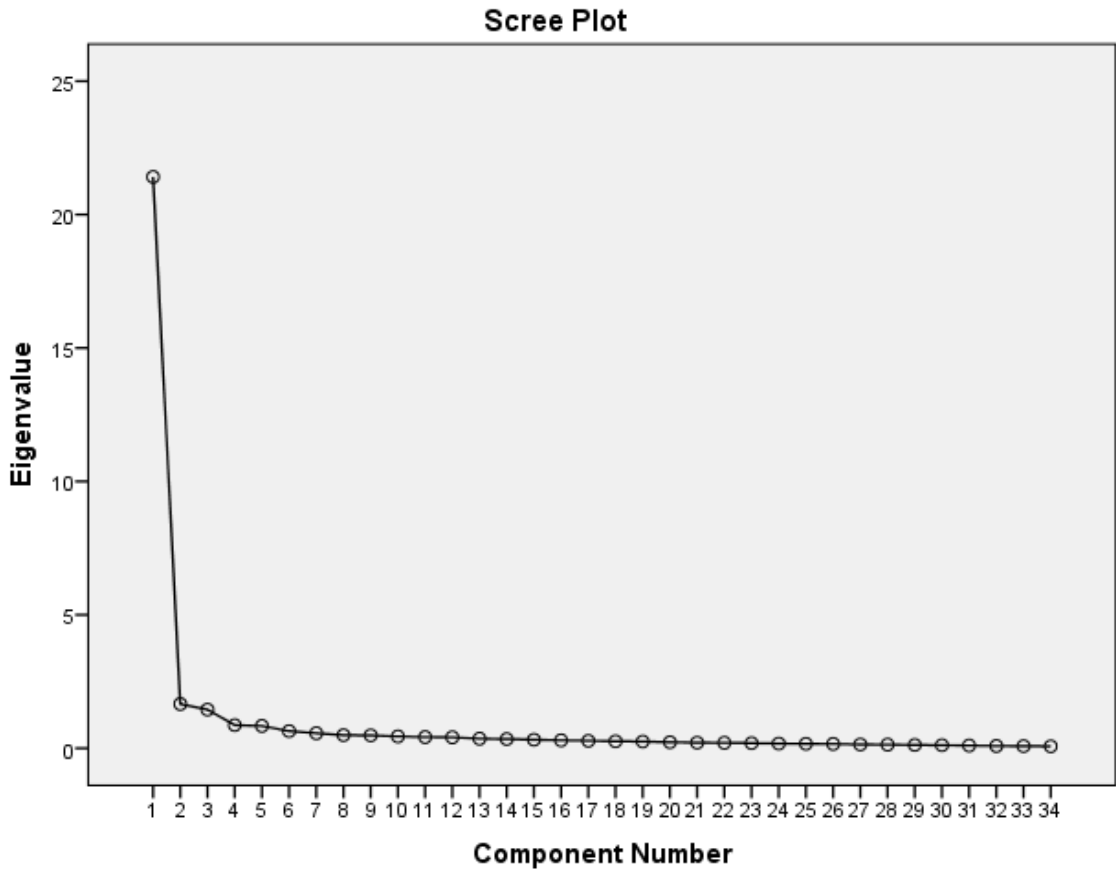
Ölçeğin okul yöneticileri formunun oluşturulması süreci iki aşamadan oluşmaktadır: AFA ve DFA analizleri.

3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışmaları

AFA analizlerinin yapılabilmesi için uzman görüşü sonrasında son şekli verilen ölçek araştırma evreninde yer alan ancak örnekleme dâhil edilmeyen 173 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde bunların 154'ü (%89) erkek, 19'u (%11) kadındır. 84'ü (%48,6) müdür, 89'u (%51,4) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Her bir maddenin toplam korelasyonları verilmiş ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin her bir faktörü için ve geneli için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak ölçülmüştür. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS 22.0 programında yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Ölçeğin madde analiz çözümlenmesi ve Varimax Faktör Analizi ile döndürme işlemi ile ölçekte öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük üç faktör bulunmuştur. Ancak faktörlerden biri 1,44; ikincisi 1,65, üçüncüsü de 21,411 olunca sadece en yüksek faktör dikkate alınarak analizlere

devam edilmiştir. Bu durum “Scree Plot” (Kline, 1994) aracılığıyla daha net görülmektedir. Ayrıca ölçeğin geçerlik çalışmasının ilk aşamasında ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde $KMO = 0.964$, Bartlett's Test of Sphericity = 6309,255 ($p < 0,05$) ve Cronbach Alpha katsayısı ise 0.982 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001). Bu bulgular ışığında verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.



Şekil1. *Yöneticilerin OYÖEHY ölçeğinin Faktörlerin Özdeğerlerine Ait Saçılma Diyagramı*

Yukarıdaki şekil incelendiğinde faktör öz değerlerine ait çizgi grafiğinde, grafik eğrisinin sert düşüş gösterdiği nokta birinci faktörden sonra oldukça dikkat çekicidir. Aşağıda tablo 3’de görüldüğü gibi öz değeri 1’in üstünde olan 3 faktör vardır. Ancak birinci faktör öz değeri diğer faktörlerden oldukça yüksektir. Bu nedenle ölçeğin bir

faktörden oluşması gerektiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen faktöre ilişkin öz-değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. *Toplam Açıklanan Varyans*

Boyutlar (Faktör)	Öz Değer	Varyans %	Toplam Varyans %
1	21,411	62,974	62,974
2	1,658	4,878	67,852
3	1,448	4,260	72,112

Tabloda 3’de görüldüğü gibi ölçeğin tek faktörden oluşmasının uygun olduğu kararına varılmıştır. Ölçekte yer alan toplam 34 maddenin tek faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin Türkçe ölçeğinde kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçekte faktör yükü en az 0.35 ve üzeri değerinde olan maddeler kabul edilmiştir. Döndürme işlemi sonucunda faktör yükü 0.35’ten küçük olan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen maddelerin faktör yükleri aşağıda tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. *OYÖEHYÖ Yönetici Formu, Alt Maddelerin Faktör Yükleri*

	Faktör Yükleri
1. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin özellik ve davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğumu gösterebilme.	,473
2. Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi ve erken müdahale önlemleri alabilme.	,639
3. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanılama amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderme süreçlerini geliştirip uygulayabilme.	,644
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ve kaynaştırma / bütünleştirme ihtiyaçlarını karşılayacak erişilebilir olanaklar sağlayabilme.	,617
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin programlar arası veya kademeler arası başarılı bir geçiş yapabilmeleri için, gerekli iletişim ve işbirliğini/eşgüdümü sağlayabilme.	,581
6. Özel eğitim programlarının etkililiğini izleme ve değerlendirebilme.	,730
7. Özel eğitimle ilgili yeni bakış açılarının, yeni gelişmelerin ve mevcut kaynakların güncel bilgisine sahip olabilme.	,721
8. Özel eğitim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere personel tahsisi ve organizasyonu yapabilme.	,682
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi için özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlama ve bunlar arasında iletişimi sağlayabilme.	,718

10. Genel eğitim sınıflarında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sınıf yönetimleri ve öğretimleri konusunda öğretmenlere yardımcı olabilme.	,689
11. Özel eğitim personelinin performansını denetleme ve değerlendirebilme.	,689
12. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle çalışan bütün personel için hizmet içi eğitim programı planlama ve koordine edebilme.	,607
13. Özel eğitim mevzuatı ile ilgili gerekli/işe yarar bilgiye sahip olduğunu gösterebilme (kanunlar, yönetmelikler, politikalar, mahkeme ve yargılama süreci kararları gibi).	,743
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve ebeveynlerinin yasal haklarını koruyan politika ve yöntemleri uygulayabilme.	,675
15. Öğrencinin özel eğitime alınma ve özel eğitimden çıkarılma ölçütlerini bilme ve kullanabilme.	,710
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitimden geçici ve sürekli uzaklaştırılmasına dair işlemleri bilme ve uygulayabilme.	,682
17. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin öğretim ve değerlendirme sürecini denetleyebilme.	,717
18. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için müfredat temelli ve alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayabilme.	,701
19. Genel ve özel eğitim programının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını en az kısıtlayıcı ortamda karşılamasını sağlayacak biçimde belirleme ve uygulamasını sağlayabilme.	,617
20. Genel eğitim özel eğitime ilişkin uzmanlık gerektiren uygulamaların bir arada olmasına fırsat verme ve teşvik ederek tüm öğrencilerin bu uygulamadan yararlanmasını sağlayabilme.	,660
21. Bireysel ihtiyaçları karşılayacak okulun esas programının, öğretim materyallerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değiştirilmesi ve uyarlanmasında özel ve genel eğitim personeline yardım edebilme.	,668
22. Özel eğitim programlarının hedef, ihtiyaç ve başarılarını personel, ebeveyn ve topluma anlatabilme.	,782
23. Özel eğitimle ilgili danışmanlık ve destek hizmeti veren sivil toplum örgütleriyle etkin bir şekilde çalışabilme.	,618
24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynlerine iletişim ve danışmanlık hizmeti verebilme.	,621

Böylece uyarlaması yapılan ölçeğin AFA işlemleri sonucunda tek faktör altında toplam 24 ifadeden oluşması gerektiği kararına varılmıştır. Ölçek uyarlamasının bu aşamasından sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışmaları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısına ait model – veri uyumunu değerlendirmek üzere ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 101 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu çalışma grubunun demografik özellikleri

incelendiğinde bunların 86'sı (%85,15) erkek, 15'i (%14,85) ise kadındır. 31'i (%30,7) müdür, 70'i (%69,3) ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Bu amaçla Lisrel 8.71 paket programından yararlanılmıştır.

İkinci çalışma grubundan toplanan veriler, açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 24 maddelik modeli doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Tek faktörlü model için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin olarak t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Seçer,2015). Modelde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenlere doğru tanımlanmış standardize parametre değerlerinin 0.64 ile 1.12 arasında ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının 0.25 ile 0.52 arasında olduğu görülmektedir. Söz konusu bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007; Seçer, 2015).

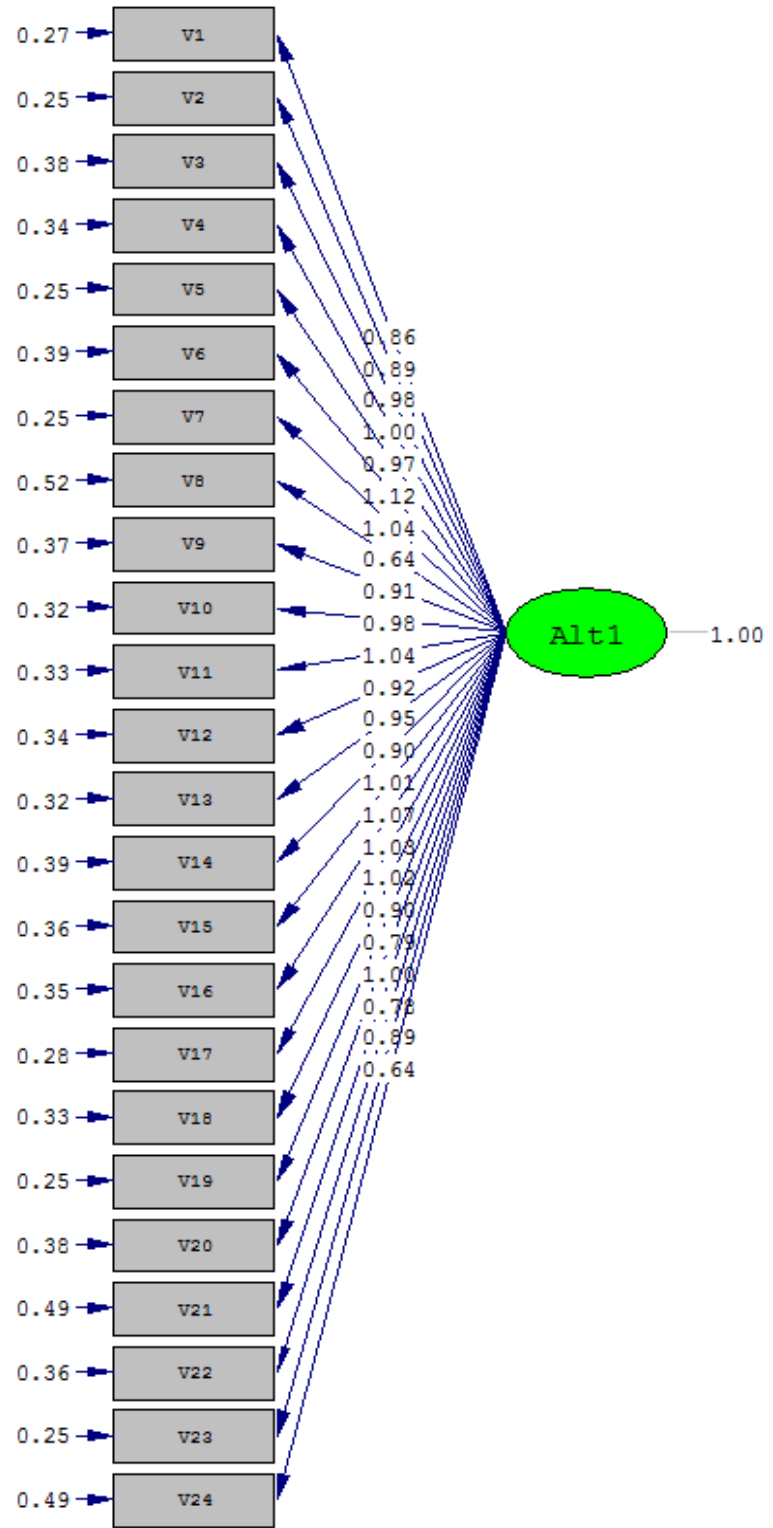
Tablo 5’de belirlenen model için modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum iyiliği değerleri verilmiştir. Görüldüğü gibi uyum iyiliğine ilişkin elde edilen değerler alan yazında (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2015; Brown, 2006;Şimşek, 2007) genel kabul gören ölçütlere göre “Mükemmel, Kabul Edilebilir ya da Zayıf” olarak belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tek faktörlü model için beklenen ve gözlenen kovaryans matrisi arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). p değerinin anlamlı olmasının örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle alternatif uyum endeksleri incelenmiştir. İlk analizde X^2/sd , SRMR, RMR, NFI, CFI ve NNFI parametreler kabul edilebilir iken diğer değerlerin zayıf olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinin bu aşamasında modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir.

Önerilen bu modifikasyonların yapılmasıyla uyum endekslerinden ki-kare (X^2) değeri önemli oranda düşmüştür. Tek başına değerlendirilmeyen ki-kare serbest derecesi ile oranlanarak mükemmel düzeye çıkmıştır ($X^2/sd = 2.24$). Ayrıca model için elde edilen beklenen ve gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın da ($p<0.05$) kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Yaklaşık Hataların Kare Kökü (RMSEA) 0.112 düzeyinde bir uyum endeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın aldığı değer .05'e eşit veya

daha küçük ise uyum mükemmel, .08 ve altında ise uyum kabul edilebilir ve .10 ve daha büyük ise uyum zayıftır. Buna göre yapılan analiz için elde edilen uyum endeksinin zayıf olduğu görülmüştür. Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) endeksinin .044 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyuma ve .10'un altında olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre, yapılan analiz için standardize edilmiş RMR ve RMR'nin mükemmel bir uyuma sahip oldukları görülmektedir. Uyum endekslerinden İyilik Uyum İndeksi (GFI) = .81 ve Düzenlenmiş İyilik Uyum Endeksi (AGFI)'nin. 82 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI, 0-1 aralığında değişen değerler alır. GFI ve AGFI değeri .95 ve üzerinde ise uyum mükemmel, .90-.94 arasında ise kabul edilebilir değerdir (Schumacker ve Lomax 2004; Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008). Buna göre, GFI ve AGFI'nin zayıf düzeyde olduğu görülmüştür. Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Uyum İndeksi (NFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) incelendiğinde, NNFI'nin. 98, NFI'nin. 96 ve CFI'nin. 98 olduğu görülmektedir. NNFI, NFI ve CFI değerleri.95'in üzerinde ise uyum mükemmel, .90'ın üzerinde ise uyum kabul edilebilirdir (Sümer, 2000). Buna göre, yapılan analiz için NNFI, NFI ve CFI'nin mükemmel uyum gösterdikleri görülmektedir. Böylece doğrulayıcı faktör analizinin yapılması sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri, hata varyansları ve modifikasyonları içeren yol diyagramı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

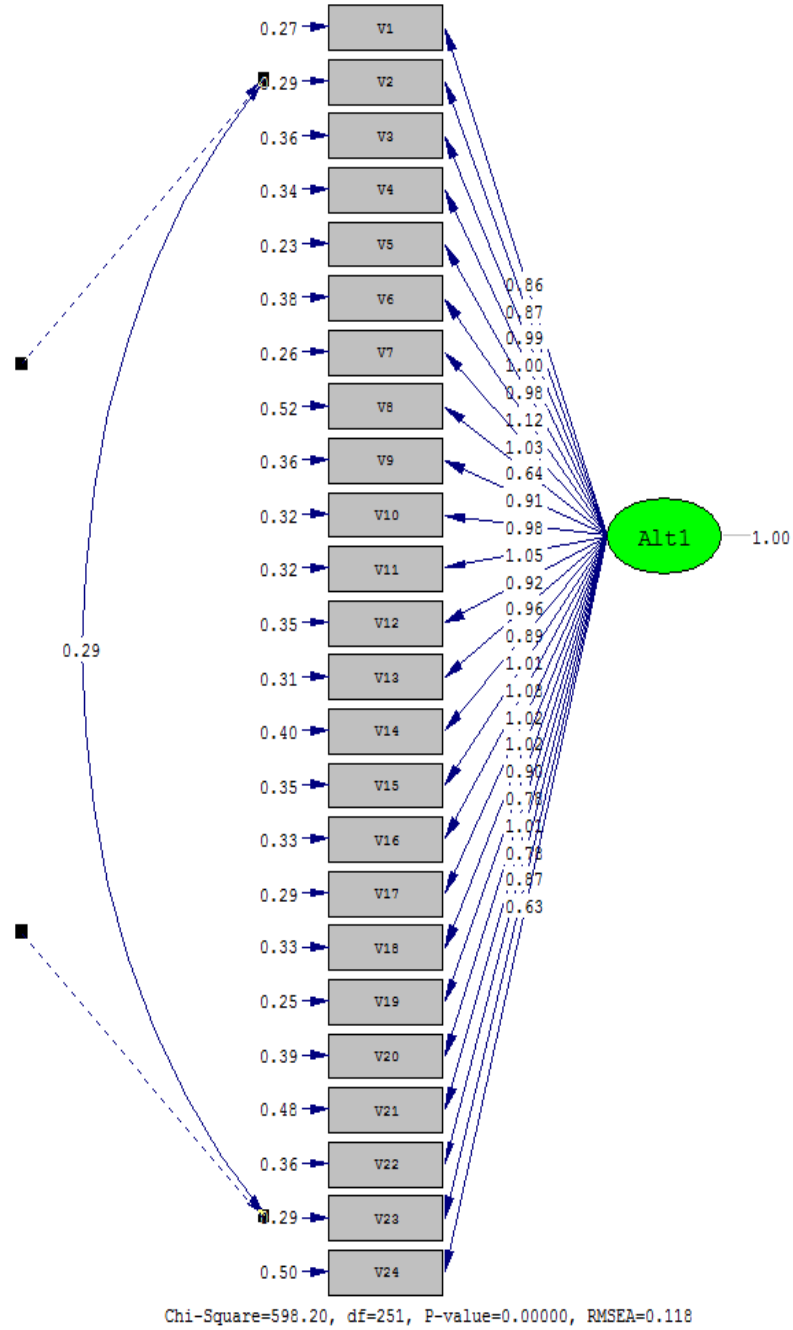
Tablo 5. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	İlk aşama	23. ifade ile 2. ifade	17. ifade ile 10. ifade	Düzye	
X ² /Sd	804,21/252= 3,19	598,20/251= 2,38	561,45/250=2,24	Mükemmel	<3 mükemmel <5 ise orta düzeyde uyum
RMSEA	0,148	0,118	0,112	Zayıf	<0.05 mükemmel <0.08 iyi uyum; <.10 ise zayıf uyum
GFI	0,70	0,77	0,81	Zayıf	>.95 ise mükemmel
AGFI	0,72	0,80	0,82	Zayıf	>.90 ise iyi uyum .90 altında ise zayıf uyum
Sdt RMR	0,046	0,044	0,044	Mükemmel	.05 altında mükemmel
RMR	0,055	0,052	0,052	Mükemmel	.08 altında iyi; .10 altında zayıf
NNFI	0,94	0,97	0,98	Mükemmel	.95 üzerinde mükemmel
NFI	0,92	0,96	0,96	Mükemmel	.90 üzerinde iyi
CFI	0,94	0,98	0,98	Mükemmel	



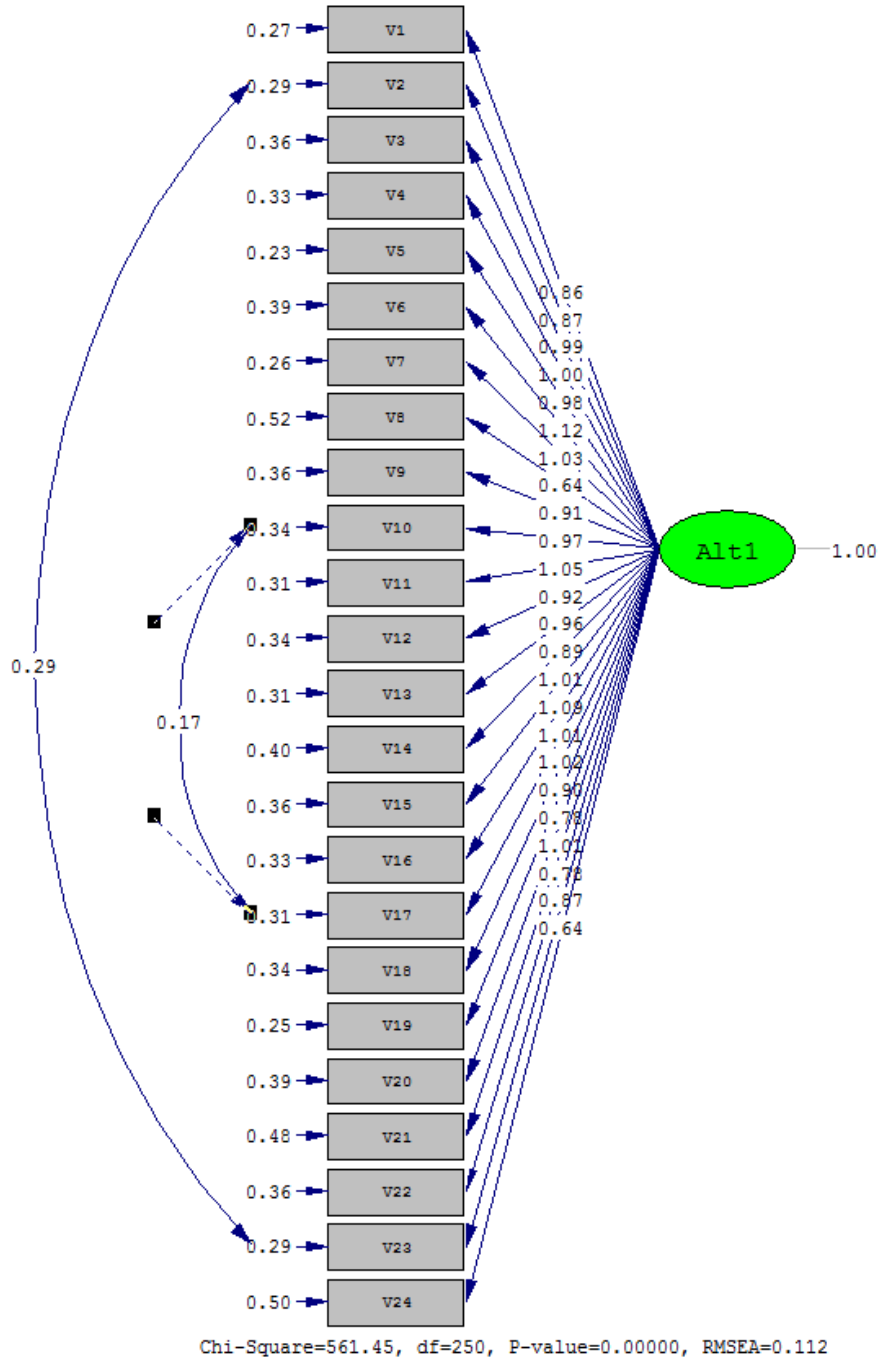
Şekil 2 Modelin ilk hali

DFA işleminin bu aşamasında model daha iyi bir uyum değerlerine sahip olabilmesi için önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Birinci modifikasyon v23 ile v2 iki arasındadır. Buna göre yapılan ilk modifikasyon sonrası elde edilen model aşağıda verilmiştir.



Şekil 3 Birinci modifikasyon sonrası elde edilen model

İkinci modifikasyon ise v17 ile v10 ifadeler arasındadır, yapılan modifikasyonun oluşturduğu model aşağıda verilmiştir:



Şekil 4 İkinci modifikasyon sonrası elde edilen model

Böylece DFA sonuçları AFA sonuçları ile belirlenen ölçeği doğrulamaktadır. Ölçeğin okul yönetici formunun tek faktörlü 24 maddeden oluşması gerektiğine karar verilmiştir.

3.3.3. OYÖEHYÖ’NİN ÖĞRETMEN FORMUNUN OLUŞTURULMASI

OYÖEHY ölçüğünün öğretmen formu oluştururken okul yöneticisi formundan uyarlanmıştır. Bu aşamada Türkçe eğitimi, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Programcılarında yardım alınmıştır.. Bu uyarlama işleminde öğretmenlerin algısı ile okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerini belirleyici ifadelerle yer verilmiştir. Daha sonraki aşamada öğretmen formunun AFA ve DFA işlemleri yapılmıştır.

3.3.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışmaları

Yönetici formunun öğretmenlere uyarlanması sonucunda elde edilen ölçek birinci çalışma grubuna uygulanarak AFA analizi yapılmıştır.

Birinci çalışma grubu (AFA)

Ölçeğin öğretmen formu oluşturulurken AFA’nın yapılması amacıyla ilgili ölçek bir grup öğretmene uygulanmıştır. Birinci çalışma grubunun özellikleri aşağıda Tablo 6’da verilmiştir:

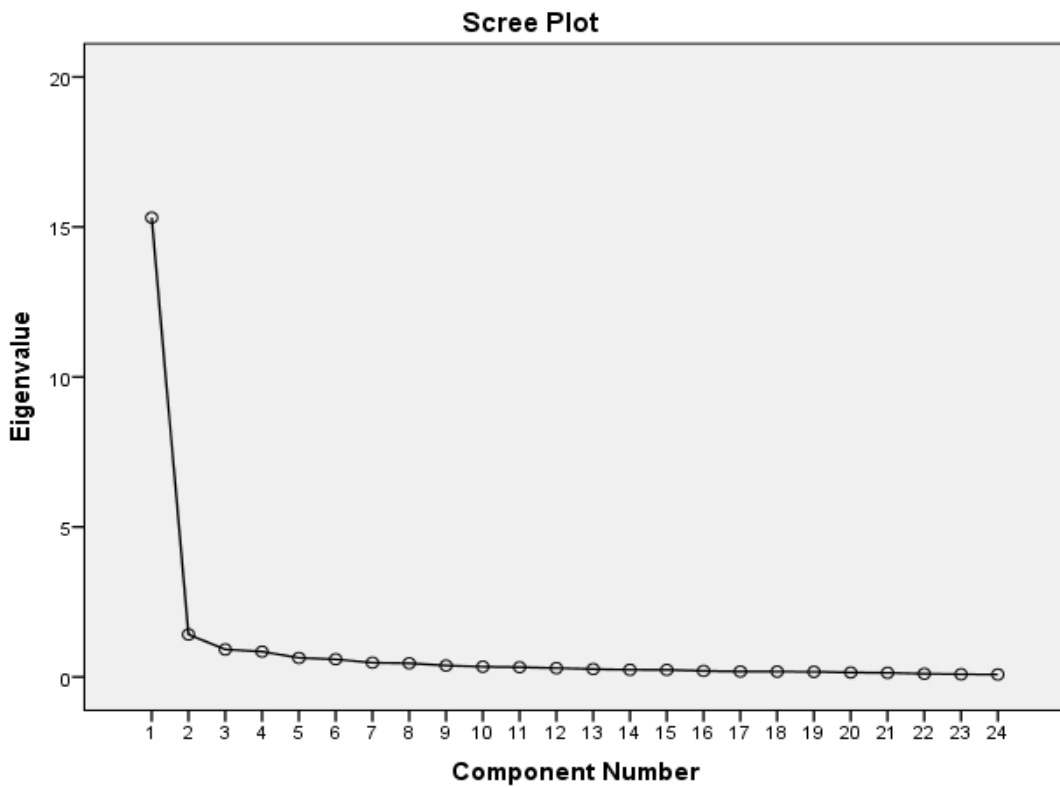
Tablo 6. Birinci çalışma grubunun demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	77	62,6
	Kadın	46	37,4
	Toplam	123	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	29	23,6
	6-10 yıl	21	17,1
	11-15 yıl	22	17,9
	16-20 yıl	29	23,6
TOPLAM		123	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi AFA analizinin yapıldığı grup toplam 123 öğretmenden oluşmaktadır. Bunların 77’si erkek, 46’si kadın öğretmendir. Kıdemleri açısından yakın sayıda öğretmene ulaşıldığı görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasının ilk aşamasında ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna

uygunluğu 0.001 düzeyinde $KMO= 0.954$, Bartlett's Test of Sphericity = 2965,034 ($p<0,05$) ve Cronbach Alpha katsayısı ise .978 olarak bulunmuştur. Bu değerler veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin madde analizi çözümlemesi ve Varimax Faktör Analizi döndürme işlemi ile yapılmıştır. Ölçekte öz değeri 1'den büyük 2 faktör bulunmuştur. Birinci faktörün öz değeri 15,31, ikinci faktörün ise 1,415 olunca iki faktör arasındaki büyük fark dikkate alınarak ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Bu durum "Scree Plot" aracılığıyla daha net görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmenlerin OYÖEHY ölçeğinin Faktörlerin Özdeğerlerine Ait Saçılma Diyagramı

Yukarıda şekil 5’de görüldüğü gibi grafik eğrisinin sert düşüş gösterdiği nokta birinci faktörün olduğu noktadır. Ayrıca elde edilen faktörlere ilişkin özdeğerlere varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri aşağıda tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin özel eğitimin hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri ölçeğine ait Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşenler	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	15,310	63,792	63,792
2	1,415	5,894	69,686

Faktör analizi sonucu oluşturulan açıklanan toplam varyans tablosuna göre özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktör bulunmuştur ancak her iki özdeğer arasındaki farkın çok büyük olması nedeniyle ölçeğin tek boyut altında toplanmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi sonucu oluşan ölçeğin faktörlerinin toplam varyansın en az %30'unu açıklaması beklenir (Stevens, 2002). Çalışmada özdeğeri 1'den büyük sadece 2 bileşen olup ölçek toplam varyansın %30'unu geçtiği için tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. AFA'ya göre ölçeğin iki bileşeni tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Maddelerin faktör yükleri aşağıda tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin özel eğitimin hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri ölçeğinin Faktör Yük değerleri

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri
1. ÖEGO bireylerin özellik ve davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğumu gösterebilme.	,588
2. Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi ve erken müdahale önlemleri alabilme.	,675
3. ÖEGO öğrencileri tanılama amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderme süreçlerini geliştirip uygulayabilme.	,535
4. ÖEGO öğrenciler için eğitim ve kaynaştırma / bütünleştirme ihtiyaçlarını karşılayacak erişilebilir olanaklar sağlayabilme.	,629
5. ÖEGO öğrencilerin programlar arası veya kademeler arası başarılı bir geçiş yapabilmeleri için, gerekli iletişim ve işbirliğini/eşgüdümü sağlayabilme.	,672
6. Özel eğitim programlarının etkililiğini izleme ve değerlendirebilme.	,720
7. Özel eğitimle ilgili yeni bakış açılarının, yeni gelişmelerin ve mevcut kaynakların güncel bilgisine sahip olabilme.	,706
8. Özel eğitim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere personel tahsisi ve organizasyonu yapabilme.	,784

9. ÖEGO öğrencilerin eğitimi için özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlama ve bunlar arasında iletişimi sağlayabilme.	,649
10. Genel eğitim sınıflarında ÖEGO öğrencilerin, sınıf yönetimleri ve öğretimleri konusunda öğretmenlere yardımcı olabilme.	,706
11. Özel eğitim personelinin performansını denetleme ve değerlendirebilme.	,706
12. ÖEGO öğrencilerle çalışan bütün personel için hizmet içi eğitim programı planlama ve koordine edebilme.	,822
13. Özel eğitim mevzuatı ile ilgili gerekli/işe yarar bilgiye sahip olduğunu gösterebilme. (kanunlar, yönetmelikler, politikalar, mahkeme ve yargılama süreci kararları gibi).	,752
14. ÖEGO öğrenciler ve ebeveynlerinin yasal haklarını koruyan politika ve yöntemleri uygulayabilme.	,769
15. Öğrencinin özel eğitime alınma ve özel eğitimden çıkarılma ölçütlerini bilme ve kullanabilme.	,731
16. ÖEGO öğrencilerin özel eğitimden geçici ve sürekli uzaklaştırılmasına dair işlemleri bilme ve uygulayabilme.	,668
17. ÖEGO öğrencilerin öğretim ve değerlendirme sürecini denetleyebilme.	,690
18. ÖEGO bireyler için müfredat temelli ve alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayabilme.	,655
19. Genel ve özel eğitim programının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını en az kısıtlayıcı ortamda karşılamasını sağlayacak biçimde belirleme ve uygulamasını sağlayabilme.	,788
20. Genel eğitim özel eğitime ilişkin uzmanlık gerektiren uygulamaların bir arada olmasına fırsat verme ve teşvik ederek tüm öğrencilerin bu uygulamadan yararlanmasını sağlayabilme.	,643
21. Bireysel ihtiyaçları karşılayacak okulun esas programının, öğretim materyallerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değiştirilmesi ve uyarlanmasında özel ve genel eğitim personeline yardım edebilme.	,758
22. Özel eğitim programlarının hedef, ihtiyaç ve başarılarını personel, ebeveyn ve topluma anlatabilme.	,734
23. Özel eğitimle ilgili danışmanlık ve destek hizmeti veren sivil toplum örgütleriyle etkin bir şekilde çalışabilme.	,608
24. ÖEGO öğrencilerin ebeveynlerine iletişim ve danışmanlık hizmeti verebilme.	,736

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerin yönetimine ilişkin yeterlikleri ölçeğinde yer alan maddelerin yük değerlerinin .535 ile .822 arasında olduğu ve bu değerlerin oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek geliştirmenin bu aşamasında sonra AFA işlemiyle oluşturulan modelin DFA analizi ile doğrulanması gerekmektedir.

3.3.3.2. Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) Çalışmaları

Öğretmen formunun AFA işleminin sonucunda elde edilen ölçeğin DFA analizi ile doğrulanması gerekmektedir. Bu nedenle elde edilen ölçek Malatya Merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin oluşturdukları ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır.

İkinci Çalışma Grubu (DFA)

AFA işlemi sonucunda geliştirilen ölçeğin doğrulanması için ilgili ölçek aşağıdaki tabloda yer alan çalışma grubuna uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

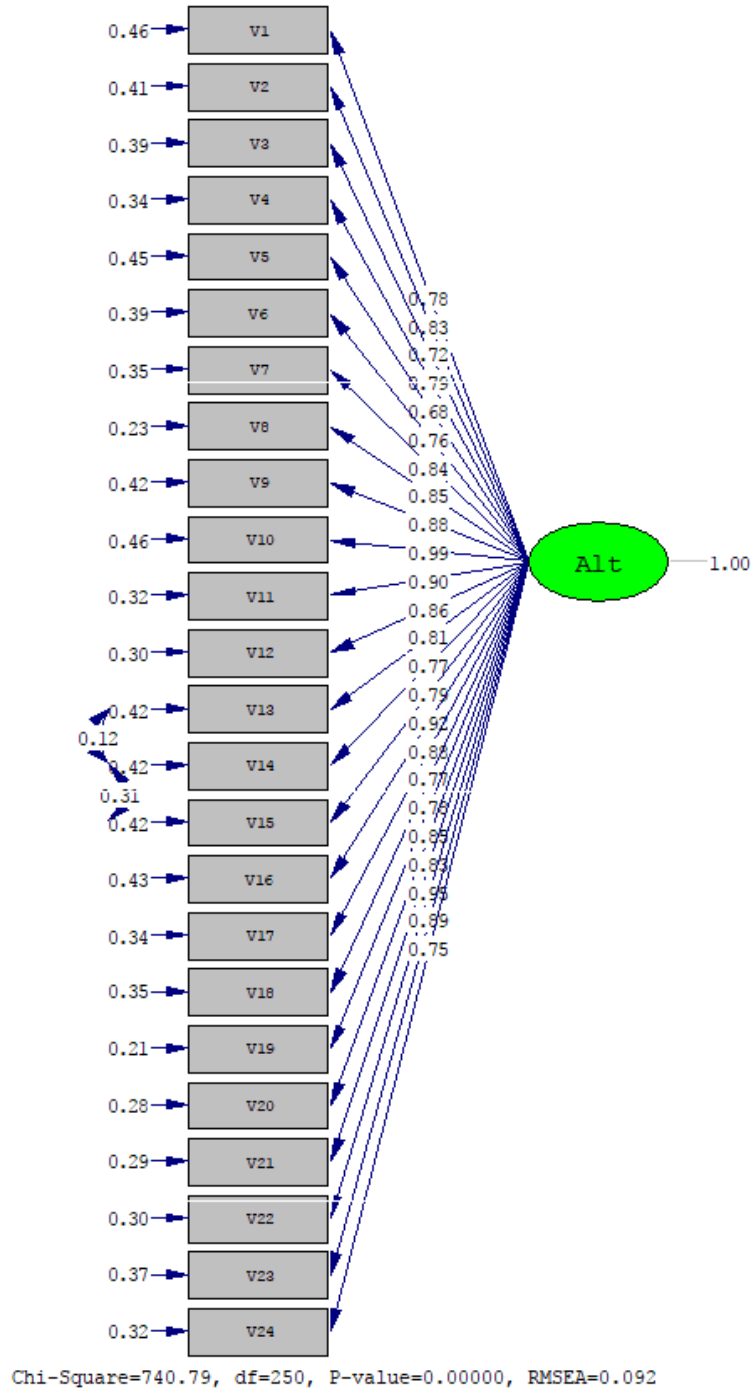
Tablo 9. DFA için çalışma grubu betimsel verileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	49	54,4
	Kadın	41	45,6
Mesleki kıdem	1-5 yıl	20	22,2
	6-10 yıl	18	20,0
	11-15 yıl	16	17,8
	16-20 yıl	17	18,9
	20 yıl ve üstü	19	21,1

DFA'nın yapıldığı çalışma grubunda toplam 90 öğretmen yer almaktadır. Bunların 49'u erkek, 41'i kadın öğretmendir. Mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde grubun homojen olduğu görülmektedir.

İkinci çalışma grubundan sağlanan veriler, açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 24 maddelik modeli doğrulamak amacıyla doğrulatoryı faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen modelde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenlere doğru tanımlanmış standardize parametre değerlerinin 0.68 ile 0.99 arasında ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının 0.21 ile 0.46 arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin formu geliştirilirken de ifade edildiği gibi bu değerler kabul edilebilir düzeydedir. Sadece bir tane modifikasyon yapılırca Uyum endeksleri değerleri incelendiğinde X^2/sd , SRMR, RMR, NFI, CFI, AGFI, GFI ve NNFI parametreler mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. Sadece RMSEA değerinin zayıf uyum gösterdiği görülmüştür. Böylece

doğrulayıcı faktör analizinin yapılması sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri, hata varyansları ve modifikasyonları içeren yol diyagramı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 6 DFA sonucunda faktör yükleri, hata varyansları ve modifikasyonları içeren yol diyagramı.

Uyum değerleri incelenirken aşağıda tablo 10'daki ölçüler dikkate alınmıştır (Çapık, 2014).

Tablo 10. *Uyum değerleri aralıkları*

		Düzey	
X ² /Sd	740.79/250=2.96	Mükemmel	<3 mükemmel; <5 ise orta düzeyde uyum
RMSEA	0.092	Zayıf	<0.05 mükemmel; <0.08 iyi uyum; <.10 ise zayıf uyum
GFI	0.95	Mükemmel	>.95 ise mükemmel; >.90 ise iyi uyum; .90 altında ise
AGFI	0.96	Mükemmel	zayıf uyum
Sdt	0.052	Mükemmel	.05 altında mükemmel; .08 altında iyi; .10 altında zayıf
RMR			
RMR	0.055	Mükemmel	
NNFI	0.96	Mükemmel	.95 üzerinde mükemmel; .90 üzerinde iyi
NFI	0.95	Mükemmel	
CFI	0.97	Mükemmel	

Böylece DFA sonuçları AFA sonuçları ile belirlenen ölçęi doğrulamaktadır. Ölçęin öğretmen formu da tek faktörlü 24 maddeden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Ölçęin son hali ek 3'de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada iki alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin algılanan yeterlikleri ölçęinden almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma puanları değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda betimsel istatistikte kullanılan aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralığı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 11. *Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

	\bar{x}	Minimum	Maximum
	813	24,00	120,00
Yetersiz	1-1,80	24	43,2
Az Yeterli	1,81-2,60	43,44	62,40
Orta düzeyde yeterli	2,61-3,40	62,64	81,60
Yeterli	3,41-4,20	81,84	100,80
Çok yeterli	4,21-5,00	101,04	120

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ancak ANOVA testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerinde her bir bağımsız değişken için varyansların eşit olduğu belirlenmiştir. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında homojen gruplarda Bonferroni testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Yine ikinci alt problemde bağımsız değişkenin iki seçenekli olduğu durumlarda t-testi uygulanmıştır. Söz konusu testin uygulanması için verilerin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin ya da puanların, aralık veya oran ölçeğinde olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın bütün alt problemleri için bu varsayımların karşılandığı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yöneticiler ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde düzenlenmiştir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için yapılan istatistiki işlemler aşağıda Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. *Okul Yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının dağılımı*

Grup	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	SS	Düzye	t	p
Yönetici	408	24,00	120,00	70,44	18,18	Orta	4,531	0,00
Öğretmen	813	24,00	117,00	65,97	15,9	Orta		

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenler okul yöneticilerini özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin olarak orta düzeyde yeterli algılamaktadır ($\bar{x}=65,97$). Okul yöneticilerinin ise kendilerini bu konuda öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür ($\bar{x}=70,44$). En yüksek puan 120 olduğundan okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin hem öğretmenler açısından hem de okul yöneticileri açısından orta düzeyde olduğu görülmüştür. Söz konusu bu farkın anlamlı olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir ($t=4,531$, $p<0,05$).

Bu sonuca göre öğretmen algılarına kıyasla okul yöneticileri kendilerini özel eğitim hizmetlerini yönetme konusunda daha yeterli görmektedirler. Kişilerin kendilerine ilişkin algıları genellikle olumlu olmaktadır. Bu sonucun doğal karşılaşması gerekir, çünkü insanların öz değerlendirmesi dış değerlendirmeden daha sübjektiftir. Güngör (2001), Dönmez (2002), Yıldırım ve Aslan’ının (2008) araştırmalarında da okul yöneticilerinin kendi yeterliklerini algılamalarının, öğretmen ve müfettiş algılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Kombıçak (2008) da yaptığı araştırma sonucunda; okul müdürlerinin yeterliklerini yönetici ve öğretmenlerin orta düzeyde

değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ağaoğlu ve Altinkurt'un (2012) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri kendilerini, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadır. Anılan sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi için, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenlerin algıları, kişisel değişkenlere göre analiz edilmektedir.

4.2.1. Cinsiyet Açısından

Katılımcı algılarının cinsiyet açısından analiz sonuçları aşağıda Tablo 13'de özetlenmiştir.

Tablo 13. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerinin cinsiyetleri açısından bağımsız gruplar t test sonuçları

Katılımcı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Yönetici	Kadın	64	70,67	17,13	,109	,910
	Erkek	344	70,40	18,40		
Öğretmen	Kadın	429	66,30	15,18	,654	,513
	Erkek	384	65,60	15,20		

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından katılımcı algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyetleri açısından anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=70,67$; $\bar{X}_{erkek}=70,40$; $t=,109$; $p>0,05$). Öğretmenlerin algılarına göre de okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından puan ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olmadığı yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre belirlenmiştir ($\bar{X}_{kadın}=66,30$; $\bar{X}_{erkek}=65,60$; $t=,654$; $p>0,05$).

Bu sonuca göre erkek yöneticilerle kadın yöneticiler ve kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini benzer biçimde algılamaktadırlar. Göl ve Bülbül, (2012); Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009); Aksoy (2012); Yıldız (2013); Görgülü, Küçükali ve Ada'nın (2013) yaptıkları araştırma sonucunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Görgülü (2016) ve Saylık'ın (2015) yaptıkları araştırma bulgularında cinsiyet açısından farklılık bulunmuştur. Kısaca literatürün çoğu, elde ettiğimiz cinsiyetin okul yöneticilerinin yeterliklerinin algılanmasında önemli bir değişken olmadığı bulgusunu desteklemektedir.

4.2.2. Yaş Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının yaş değişkenine göre analizi Tablo:14'de yer almaktadır.

Tablo 14. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması.*

Katılımcı	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Yönetici	21-30	18	73,22	19,22	1,918	,107	-
	31-40	163	68,21	15,06			
	41-50	173	71,03	20,07			
	51-60	47	75,72	19,87			
	61 ve üzeri	7	65,14	16,21			
Toplam		408	70,44	18,18			
Öğretmen	21-30	75	64,29	16,67	1,124	,344	-
	31-40	241	67,07	15,18			
	41-50	372	65,12	15,46			
	51-60	103	67,50	13,74			
	61 ve üzeri	22	66,90	10,86			
Toplam		813	65,97	15,19			

Tablo 14 incelendiğinde Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini algılamalarında okul yöneticilerinin yaşları açısından puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin yaşları açısından yeterlik puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1,918$; $p>0,05$). Aynı şekilde Okul

yöneticilerinin yeterliklerinin algılanmasında öğretmenlerin yaşları açısından puan ortalamaları arasında gözlenen farkların da anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($F=1,124$; $p>0,05$). Bu bulguya göre okul yöneticilerinin yeterliklerini algılamada öğretmenlerin yaşlarının farklılık oluşturmadığı, yönetici ile öğretmenlerin birbirlerine yakın düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Dirim (2011), Yıldız (2012) ve Avcı (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürden elde edilen bu sonuçlar yaş değişkeninin okul yöneticilerinin yeterliklerinin algılanmasında önemli bir fark oluşturmadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu sonuç, gerek yöneticilerin kendi algılarının, gerekse öğretmen algılarının yaş değişkeninden bağımsız nesnel bir değerlendirme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3 Mesleki Kıdem Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının kıdem değişkenine göre analizi Tablo:15'de yer almaktadır.

Tablo 15. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.*

Katılımcı	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
Yönetici	1-5 yıl	10	72,40	25,29	1,206	,308
	6-10 yıl	41	69,19	16,99		
	11-15 yıl	94	67,21	15,21		
	16-20 yıl	117	71,09	18,34		
	21 ve daha fazla	146	72,21	19,51		
Toplam		408	70,44	18,18		
Öğretmen	1-5 yıl	62	65,24	16,36	,457	,767
	6-10 yıl	123	66,56	16,64		
	11-15 yıl	101	66,59	15,89		
	16-20 yıl	201	64,85	13,77		
	21 ve daha fazla	326	66,38	15,05		
Toplam		813	65,97	15,19		

Tablo 15 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri açısından özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir.

Ancak söz konusu bu farkların anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($F=1,206$; $p>0,05$). Öğretmen kıdemlerinin de okul yöneticilerinin yeterliklerinin algılanmasında farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($F=,457$; $p=,767$). Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) Yıldız (2012) ve Dirim (2011)'in yaptığı çalışmada da, katılımcıların mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Balcı (2010), Yıldız (2013), Aksoy (2012) ve Saylık'ın (2015) araştırma bulgularının ise kıdem açısından farklılaştığı görülmektedir.

4.2.4. Görev Yapmakta Oldukları Okul Türü Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre analizi Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması.*

Katılımcı	Okul türü	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Yönetici	Okul Öncesi	16	80,12	17,92	4,769	,000	2,4-5
	İlkokul	106	74,53	16,41			
	Ortaokul	105	70,43	17,75			
	Anadolu Lisesi	90	66,67	18,84			
	Meslek Lisesi	91	65,83	18,45			
Toplam		408	70,44	18,18			
Öğretmen	Okul Öncesi	73	70,06	20,09	21,904	,000	5,1-2-3 4,1-2-3
	İlkokul	172	69,38	15,81			
	Ortaokul	204	70,98	14,00			
	Anadolu Lisesi	181	60,65	12,33			
	Meslek Lisesi	183	60,81	12,83			
Toplam		813	65,97	15,19			

Tablo 16 incelendiğinde, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü açısından özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik algılarının puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($F=4,769$; $p<0,05$). Ancak söz konusu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene testinin sonucuna göre ($Levene=,667$; $p>0,05$) Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre ilkökul yöneticileri, özel eğitim hizmetlerine ilişkin

olarak kendilerini Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi yöneticilerinden daha yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterliklerini algılamada görev yaptıkları okul türü açısından anlamlı farkların olduğu tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmiştir ($F=21,904$; $p=0,00$). Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre ($Levene=7,243$; $p=0,00$) Kruskal Wallis ve Mann Withney U testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise öğretmenlerinin diğer kademelerdeki meslektaşlarına kıyasla, yöneticilerini daha yetersiz algıladıkları saptanmıştır.

Okul türü farklılığı; okulun amaçlarını, öğrenci-veli profilini özel gereksinimi olan öğrenci sayısı gibi birçok değişkeni ortaya çıkarmaktadır. Bu durum doğal olarak beklenti ile beraber algıları da etkilemektedir. ÖEGO öğrencilerin genellikle farklılıklarının anlaşıldığı ve ailenin çocuğun eğitiminden beklentisinin yüksek olduğu ve ilgilendiği dönem ilkokuldur. Bu nedenle ilkokul yöneticileri daha fazla ÖEGO öğrenci ve ailelerin beklentileriyle karşılaşmaktadır. Bu beklentilere cevap verebilmek için yöneticilerin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerini artırması beklenmektedir.

Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklerken; Görgülü, Küçükali ve Ada'nın (2013) yaptıkları araştırma sonucunda ise okul müdürlerinin görev yapmakta oldukları okul türüne göre yeterliliklerinin değişmediği tespit edilmiştir.

4.2.5. En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre analizi Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının göre mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre karşılaştırılması

Katılımcı	Mezuniyet	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Yönetici	Eğitim Fak.	290	72,44	17,75	4,324	,005	1,2 1,3
	Fen Ed. Fak.	67	65,82	17,56			
	Diğer	51	65,02	19,77			
TOPLAM		408	70,44	18,18			
Öğretmen	Eğitim Fak.	531	67,42	15,57	7,052	,001	1,2 1,3
	Fen Ed. Fak.	164	63,07	14,78			
	Diğer	118	63,50	13,06			
TOPLAM		813	65,97	15,19			

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu açısından özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin puan ortalamalarında anlamlı farklar gözlenmiştir.

Tablo 17'ye göre okul yöneticilerinin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu açısından yeterlik puan ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (F=4,324; p<0,05). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene testinin sonucuna göre (Levene= ,416; p>0,05) Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre Eğitim Fakültesi mezunu okul yöneticilerin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri Fen Edebiyat ve diğer fakülte mezunu meslektaşlarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin de okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında en son mezun oldukları yükseköğretim kurumları açısından anlamlı farkların olduğu görülmüştür (F= 7,052; p= 0,001). Levene testinin sonucuna göre yapılan Bonferroni testi gösteriyor ki eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler Fen Edebiyat ve diğer fakülte mezunu meslektaşlarından anlamlı düzeyde okul müdürünü daha yeterli görmektedirler. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından, kendilerini en yeterli görenler Eğitim Fakültesi mezunu yöneticilerdir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin de görüşü bu yöndedir.

Bilindiği gibi iyi bir öğretmenin iki temel özelliğe sahip olması gerekir. Bunlar mesleki özellikler ve kişisel özelliklerdir. Mesleki özellikler; genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. Üniversitelerde okuyan öğrencilerden öğretmen olmak isteyenler için uzun süreden beri öğretmenlik sertifikası programları düzenleme yoluna gidilmiştir. Ancak üniversitelerin öğretmenlik sertifikası programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği bakımından önemli farklar bulunmaktadır (Kavcar 2002, ss:114). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır" denilmektedir. Bu içerik eğitim fakültelerinde öğretmen olmak isteyen öğrencilere eğitim-öğretim süresince verilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde bu amaç doğrultusunda yetişmiş olan hem öğretmenlerin kendi yöneticilerini hem de yöneticilerin kendilerini diğer fakülte mezunlarından daha yeterli görmeleri anlaşılır bir sonuç olarak görülmektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'nun yapmış olduğu araştırmanın analizleri sonucunda ise öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.6. Özel Eğitim ile İlgili Kurs/Seminere Katılma Durumları Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının "özel eğitimle ilgili kurs/seminere katılıp katılmama" değişkenine göre analizi Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından katılımcı algılarının, "özel eğitimle ilgili kurs/seminere katılıp katılmama" değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Katılımcı	Görüş	N	\bar{X}	SS	t	P
Yönetici	Evet	175	74,25	16,95	3,728	,000
	Hayır	233	67,57	18,59		
Öğretmen	Evet	402	67,33	15,33	2,529	,012
	Hayır	411	64,64	14,94		

Tablo 18 incelediğinde, okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katılıp katılmadıkları açısından özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($\bar{x}_{\text{Evet}}=74,25$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=67,57$;

$t=3,728$; $p<0,05$). Daha önce özel eğitim ile ilgili herhangi bir kursa ya da seminere katılan okul yöneticileri, katılmamış okul yöneticilerinden özel eğitim hizmetleri konusunda daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinde de okul yöneticilerinin yeterliklerini algılamalarında özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katılıp katılmadıkları açısından anlamlı farkların olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir ($t=2,529$; $p=0,012$). Özel eğitim ile ilgili kurs /seminere katılan öğretmenler okul müdürlerini bu açıdan daha yeterli görmektedirler. Bir anlamda bu kurs/seminerlerin öğretmenlerin okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili görev ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Balcı (2010) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri arttıkça mesleki yeterliğin alt boyutlarında öğretmenlerin yöneticilerini yeterli görme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Toy ve Duru (2016) ile Terci, (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu durum nitelikli hizmetiçi kurs ve seminerlerin yöneticilerin yeterliklerini artırmada önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Şener (2004), Ağaoğlu ve Altinkurt, (2012)'un araştırmalarına göre ise okul yöneticilerinin algıları hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

4.2.7.Şimdi ya da Daha Önce ÖEGO Öğrencisinin Olup Olmaması Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının “şimdi ya da daha önce ÖEGO öğrencisinin olup olmaması ” değişkenine göre katılımcıların algılarına ilişkin analizler Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin şimdi ya da daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinin olup olmadığı yönünden bağımsız gruplar t test sonuçları.*

Katılımcı	ÖEGO öğrenciniz oldu mu?	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetici	Evet	299	72,07	14,66	3,028	,003
	Hayır	109	65,97	17,14		
Öğretmen	Evet	662	66,55	14,66	2,287	,022
	Hayır	151	63,43	17,14		

Tablo 19 incelediğinde okul yöneticilerinin şimdi ya da daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinin olup olmaması açısından yeterli puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($\bar{X}_{\text{Evet}}=72,07$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=65,97$; $t=3,028$; $p<0,05$). Daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri bulunan okul yöneticilerinin yeterli düzeylerine yönelik algılarının bulunmayanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ÖEGO öğrencileri bulunan okul yöneticilerinin deneyimlerinin, onların özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olacağını düşündürülebilir.

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin de okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında şimdi veya daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencisinin olup olmadığı açısından anlamlı farkın bulunduğu belirlenmiştir ($t=2,287$; $p=,022$). Anılan ölçütü taşıyan öğretmenler okul yöneticilerini bu açıdan daha yeterli görmektedirler. Bir anlamda, ÖEGO öğrenci tecrübesi yaşayan öğretmenlerin okul müdürlerinin özel eğitim ile ilgili görev ve sorumluluklarının daha çok farkında oldukları ileri sürülebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen veya bu sonuca karşı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.2.8. Özel Eğitim Okulunda/Biriminde Görev Yapmış Olma Durumları Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının “özel eğitim okulunda ya da biriminde görev yapmış olma” değişkenine göre analizi Tablo:20’de yer almaktadır.

Tablo 20. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin “özel eğitim okulunda ya da biriminde görev yapmış olma” yönünden bağımsız gruplar t test sonuçları.*

Katılımcı	Özel eğitim okulu ya da biriminde çalıştınız mı?	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetici	Evet	38	82,55	16,68	4,406	,000
	Hayır	370	69,20	17,89		
Öğretmen	Evet	73	69,05	16,47	1,818	,069
	Hayır	740	65,67	15,03		

Tablo 20 incelendiğinde, okul yöneticilerinin özel eğitim okulunda ya da biriminde çalışıp çalışmadıklarına göre gözlenen puan ortalamalarındaki farkların ($\bar{X}_{\text{Evet}}=82,55$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=69,20$) istatistikî açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t=4,406$; $p<0,05$). Özel eğitim okulu ya da biriminde çalışan okul yöneticilerinin, özel eğitime ilişkin yeterlik algıları, çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yöneticinin özel eğitim tecrübesi olması, kendisini özel eğitim hizmetleri konusunda daha yeterli algılamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında ise bu değişken açısından anlamlı farklılık yoktur ($t=1,818$; $p=,069$).

Öğretmenlerin özel eğitim okulunda ya da biriminde çalışmış olmaları okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı fark oluşturmamıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin daha önce özel eğitim okulunda ya da biriminde çalışmış olmaları okul yöneticilerinin yeterliğine ilişkin algılarını fark oluşturacak kadar etkilemediğini göstermektedir. Bu durum özel eğitim okulu/kurumu yöneticilerinin genel eğitim okul yöneticilerine göre bir fark oluşturacak kadar özel eğitim konusunda yeterli olamadıkları şeklinde düşünülmektedir. Ancak, Görgülü, (2016) tarafından yapılan ve özel eğitim kurumu yöneticilerinin okulu yönetme yeterliliklerini inceleyen araştırmada, özel eğitim kurumu deneyimi olan öğretmenlerin yöneticileri hakkında daha olumlu düşündükleri saptanmıştır

4.2.9. ÖEGO Yakınlarının Olup Olmaması Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının “şimdi ya da daha önce ÖEGO yakınlarının olup olmaması” değişkenine ilişkin analizler Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 21. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin “özel eğitime gereksinimi olan yakınlarının olup olmaması” yönünden bağımsız gruplar t test sonuçları.*

Katılımcı	ÖEGO akrabanız var mı?	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetici	Evet	115	73,67	17,11	2,262	,024
	Hayır	293	69,17	18,46		
Öğretmen	Evet	223	64,12	14,40	2,139	,033
	Hayır	590	66,67	15,43		

Tablo 21'e göre okul yöneticilerinin özel eğitime gereksinimi olan yakınları bulunup bulunmaması açısından, özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($\bar{X}_{\text{Evet}}=73,67$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=69,17$; $t=2,262$; $p<0,05$). Bu bulgu ÖEGO yakını bulunan okul yöneticilerinin, bulunmayanlara kıyasla kendilerini özel eğitim hizmetleri konusunda daha yeterli algıladıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin özel eğitime gereksinimi olan yakını bulunmasının, özel eğitim hizmetleri konusunda daha ilgili ve bilinçli olmasına neden olduğu buna bağlı olarak da özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerini algılamalarında da aynı ölçüt açısından algıları arasında anlamlı fark vardır ($t=-2,139$; $p=,033$). Ancak ÖEGO yakını bulunmayan öğretmenler, okul yöneticilerini bu anlamda daha yeterli görmektedirler. Bir başka ifade ile ÖEGO yakını bulunan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili yeterlikleri hakkında daha duyarlı olup yüksek beklenti taşımaktadırlar. Literatürde bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.2.10. Okullarında Destek Eğitim Odası Olup Olmaması Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının "okullarında destek eğitim odası olup olmaması" değişkenine göre katılımcıların algılarına ilişkin analizler Tablo:22'de yer almaktadır.

Tablo 22. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin "okullarında destek eğitim odası olup olmaması" yönünden bağımsız gruplar t test sonuçları.*

Katılımcı	Okulunuzda destek eğitim odası var mı?	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetici	Evet	181	72,99	15,62	2,546	,011
	Hayır	227	68,40	19,80		
Öğretmen	Evet	388	68,30	15,29	4,228	,000
	Hayır	425	63,84	14,79		

Tablo 22' den anlaşıldığına göre yöneticilerinin okullarında destek eğitim odası olup olmadığı açısından gözlenen puan ortalamalarındaki farklar ($\bar{X}_{\text{Evet}}=72,99$;

$\bar{X}_{\text{Hayır}}=68,40$) istatistikî açıdan anlamlıdır ($t=2,546$; $p<0,05$). Okullarında destek eğitim odası bulunan okul yöneticileri bulunmayanlara kıyasla özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda kendilerini daha yetkin algılamaktadırlar. Okullarında destek eğitim odası bulunan okul yöneticileri, okullarındaki kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri ve eğitimleri hakkında, destek eğitim odasının açılması ve destek eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi ile ilgili belli düzeyde bilgi sahibidirler. Bu durumun okul yöneticisinin kendisini daha yeterli görmesine neden olduğu sonucuna varılabilir.

Yöneticilerin yeterliklerini algılama konusunda aynı ölçüt açısından öğretmen görüşleri de farklıdır ($t=4,228$; $p=,000$). Okulunda destek eğitim odası olan öğretmenler olmayan meslektaşlarına kıyasla yöneticilerini özel eğitim hizmetleri konusunda daha yeterli bulmaktadırlar. Özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasında önemli bir yeri olan; açılması, sürdürülmesi bir emek ve bilgi gerektiren destek eğitim odasının okullarında bulunması, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinde yeterli olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Literatürde bu sonucu destekleyen veya bu sonuca karşı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.2.11. Okullarında Destek Eğitimi Odası veya Özel Eğitim Sınıfı Açılmasını İsteme Durumları Açısından

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından yönetici ve öğretmen algılarının “okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını isteme” değişkenine göre katılımcıların algılarına ilişkin analizler Tablo:23’de yer almaktadır.

Tablo 23. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliklerinin “okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını isteme/istememe” yönünden bağımsız gruplar t test sonuçları.*

Katılımcı	Destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını ister misiniz?	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetici	Evet	310	72,00	18,15	3,113	,002
	Hayır	98	65,51	17,48		
Öğretmen	Evet	660	66,09	15,50	,456	,649
	Hayır	153	65,47	13,81		

Tablo 23 incelendiğinde, okul yöneticilerinin okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını istemelerine göre gözlenen puan ortalamalarındaki farkların ($\bar{X}_{\text{Evet}}=72,00$; $\bar{X}_{\text{Hayır}}=65,51$) istatistikî açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t=3,113$; $p<0,05$). Okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını isteyen okul yöneticilerinin özel eğitime ilişkin yeterliklerinin, istemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfının açılmasını isteyen okul yöneticilerin bu birimlerin ihtiyaç olduklarını düşünmesi konu hakkında belli düzeyde bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu yöneticilerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını da söyleyebiliriz. Yöneticinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olması ise konu hakkında belli düzeyde yeterli olmayı gerektirmektedir.

Okullarında destek eğitim odasının/özel eğitim sınıfının açılmasını isteyip istememe bakımından öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=,456$; $p=,649$). Bu değişkenle ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın tamamlanmasıyla elde edilen sonuçlar öz olarak şöyledir.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Okul yöneticileri özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda kendilerini “orta” düzeyde yeterli algılamaktadır. Aynı konuda öğretmenler de yöneticilerinin “orta” düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında yöneticiler lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini algılamada;

5.1.2.1. Cinsiyet açısından

Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyi konusunda hem yöneticilerin kendilerine ait algıları hem de öğretmenlerin yöneticilerine ait algıları arasında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Başka bir ifade ile yönetici ve öğretmenlerin kadın veya erkek olması, yöneticilerin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerine ait görüşlerini değiştirmemektedir.

5.1.2.2. Yaş açısından

Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyi konusunda hem yöneticilerin kendilerine ait algıları ve hem de öğretmenlerin yöneticilerine ait algıları arasında, yaş değişkeni açısından anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini algılamada yaş değişkeninin etkili olmadığı sonucu bulunmuştur.

5.1.2.3. Mesleki kıdem açısından

Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyi konusunda hem yöneticilerin kendilerine ait algıları ve hem de öğretmenlerin yöneticilerine ait algıları arasında, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre yöneticilerin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini algılamada yönetici ve öğretmenlerin kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık görülmemiştir.

5.1.2.4. Görev yapmakta oldukları okul türü açısından

Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyi konusunda hem yöneticilerin kendilerine ait algıları ve hem de öğretmenlerin yöneticilerine ait algıları arasında, görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

İlkokul yöneticileri; Anadolu ve Meslek Lisesi yöneticilerine kıyasla özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda kendilerini daha yetkin algılamaktadır.

Lise öğretmenleri, diğer eğitim kademelerinde çalışan meslektaşlarına kıyasla, özel eğitimin yönetimine ilişkin olarak okul yöneticilerini daha az yeterli bulmaktadırlar.

5.1.2.5. En son mezun oldukları yükseköğretim kurumu açısından

Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik düzeyi konusunda hem yöneticilerin kendilerine ait algıları ve hem de öğretmenlerin yöneticilerine ait algıları arasında, en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

Eğitim Fakóltesi mezunu okul yöneticiler özel eğitim hizmetlerine ilişkin olarak Fen Edebiyat ve diğer fakólte mezunlarından anlamlı düzeyde daha yüksek yeterliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin de okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında en son mezun oldukları yükseköğretim kurumları açısından anlamlı farkların olduğu görölmüştür. Eğitim fakóltesi mezunu olan öğretmenler Fen Edebiyat ve diğer fakólte mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde okul müdürünü daha yeterli görmektedirler.

5.1.2.6. Özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katılıp katılmadıkları açısından özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlik puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önce özel eğitim ile ilgili herhangi bir kursa ya da seminere katılan okul yöneticileri katılmamış okul yöneticilerinden özel eğitim hizmetleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadır. Öğretmenlerin de okul yöneticilerinin yeterliklerini algılamalarında; özel eğitimle ilgili kurs /seminere katılan öğretmenler okul müdürlerini bu anlamda daha yeterli görmektedirler.

5.1.2.7 Şu anda veya daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencisi olup olmaması açısından

Şu anda veya daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencisi bulunan yöneticiler bulunmayanlara göre kendilerini özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda daha yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin de okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında şimdi veya daha önce özel eğitime gereksinimi olan öğrencisinin olup olmadığı açısından anlamlı farkların olduğu görölmüştür. ÖEGO öğrencisi olan öğretmenler olmayan meslektaşlarına kıyasla okul müdürlerini bu anlamda daha yeterli görmektedirler.

5.1.2.8. Özel eğitim okulunda ya da biriminde görev yapmış olma açısından

Okul yöneticilerinin Özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik algıları; özel eğitim okulunda ya da biriminde çalışıp çalışmadıkları değişkenine göre istatistikî açıdan anlamlı fark olduğu görölmüştür. Özel eğitim okulu ya da biriminde çalışan okul yöneticilerinin özel eğitime ilişkin yeterliklerini, çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özel eğitim okulunda ya da biriminde çalışmış olmaları okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı farklar oluşturmamıştır.

5.1.2.9. Özel eğitime gereksinimi olan yakını bulunup bulunmaması açısından

ÖEGO yakını bulunan okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlik algıları, bulunmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında da ÖEGO akrabası bulunup bulunmadığı açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. ÖEGO akrabası bulunmayan öğretmenler okul müdürlerini bu anlamda daha yeterli görmektedirler.

5.1.2.10. Okullarında destek eğitim odası olup olmadığı açısından

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarında destek eğitim odası olup olmadığına göre gözlenen puan ortalamalarındaki farkların istatistikî açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Okullarında destek eğitim odası bulunan okul yöneticileri, bulunmayanlara kıyasla özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin kendilerini anlamlı düzeyde daha yeterli olarak algılamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında okulun destek eğitim odasının olup olmadığı açısından anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Okulunda destek eğitim odası olan öğretmenler okulunda destek eğitim odası olmadığını ifade eden öğretmenlere göre okul yöneticilerini özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin daha yeterli bulmaktadırlar.

5.1.2.11. Okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını isteyip istememe açısından

Okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını istemelerine göre gözlenen puan ortalamalarındaki istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Okullarında destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını isteyen okul yöneticilerinin, özel eğitime ilişkin yeterliklerini istemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin ise okul müdürlerinin yeterliklerini algılamalarında öğretmenlerin destek eğitim odasının/özel eğitim sınıfının açılmasını isteyip istemedikleri açısından anlamlı farkların olmadığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma sonucunda; Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini, hem öğretmen hem de okul yöneticilerinin orta düzeyde yeterli algıladıkları saptanmıştır. Bununla beraber eğitim fakültelerinden başka fakültelerden mezun olan okul yöneticileri kendilerini özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda eğitim fakültesi mezunu meslektaşlarına kıyasla daha yetersiz algılamaktadır. Bu konu öğretmen adaylarının lisans ve lisansüstü eğitim programlarına eklenebilir.
- Araştırma sonucunda, okullarında destek eğitim odası bulunmayan okul yöneticileri, destek eğitim odası bulunan okul yöneticilerine kıyasla daha az yeterli olduklarını ifade etmiştir. Okullarda açılması zorunlu olan destek eğitim odalarının açılması sağlanabilir. Böylelikle yöneticilerin özel eğitim hizmetlerine ilişkin ilgisi ve yeterliği artırılabilir.
- Daha önce özel eğitim ile ilgili herhangi bir kursa ya da seminere katılmamış okul yöneticilerinin, kursa ya da seminere katılmış olan okul yöneticilerine göre özel eğitim hizmetleri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda yüksek düzeyde yeterliğe sahip olmalarını sağlamak için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri nicel araştırma yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmacılar, konuyu farklı araştırma yöntemleri ile ele alabilirler.

- Bu araştırma ile belirlenen okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri, okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma ile belirlenen okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerini, okul yöneticilerinin genel yöneticilik yeterlikleri ile karşılaştıran araştırma yapılabilir.
- Farklı liderlik yaklaşımlarının, okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerine etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Şafak Matbaacılık, Ankara ss:6
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*, Kanyılmaz Matbaası, 1.Baskı İzmir
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). *Okul Yönetici Yeterliliklerine Dayalı Eğitim Programı Önerisi (Hizmet öncesi-Hizmet içi Eğitim). 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri*. (Ed. C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ağaoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, (37)164
- Akçamete, G. , Büyükkarakaya, H.S., Bayraklı, H. ve Sardohan, E. (2012). *Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim*, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi 11-12 Ekim 2012, s.101, Trabzon.
- Akçamete, A.G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (3.Baskı) s.34 Ankara: Kök Yayıncılık
- Akçaylı, N. (1978). *Yönetime Katılma ve Özyönetim*, İstanbul, Bilmen Basımevi, ss:3
- Akpınar, B. Özer, B. (2008). Genel Ortaöğretimde Yapılan Öğretim Planlarının Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (5)10.
- Aksoy, Ş.(2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterlikleri İle Eğitim-Öğretim Süreci Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Aksoy, V. (Editör). (2016). *Özel Eğitim*, Ankara; Pegem A Yayıncılık
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: Özel Eğitim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Akyürek, M.İ. ve Polatcan, M. (2016). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Aldığı Kurumlardaki Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri*, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi / 21-24 Nisan 2016 / Antalya.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (16)70-89 <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/aralik2008/aralik2008/70-89.pdf>
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (2) 1327-1344
- Aytaç, Ş. (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Aytaç, T. (2002). *Post-modern eğitim yöneticisi., 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs, 59-64
- Aytekin, B. (1978). *Yönetim Görevleri (Seçilmiş Yazılar)*. Ankara İTİA Yayını, Kalite Matbaası, Ankara.
- Ata, E. (2015). *Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik İnançları İle Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Avcı, N. (2014). *Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi ve Kişilik Özellikleri İle İlişkisi*, Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Süreçler, İlişkiler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları, No:30.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Aydoğdu, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü yeterlikleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş.(2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18 (2), 345-354
- Balcı, İ. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Yeterlikleri Ve Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyleri: Hatay ili örneği*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Balkar, B.(2012). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterliklerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerindeki Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Balyer, A.(2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (2) 75-93

- Barutçu, E. (2000). *Örgütsel Değişim Yönetimi ve Denizli Tekstil İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başaran, İ.E. (1983). *Eğitim Yönetimi Kadioğlu*Matbaası, Ankara. ss:50
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi Yargıcı* Matbaası, Ankara. ss:124
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara. ss:22
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın. ss:159
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 - 45
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 166- 186
- Bice, W.H. (1988). Superintendents and High School Principals Perceptions of The importance of Selected Competencies of School Principals. (Ed. D. University of Georgia). Dissertation Abstract International, 50 (2), 312
- Birkan, B.(2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109
- Boydak Özcan, M. ve Akpınar, B. (2002). Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (2), 219-234,
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bozkurt, S. Aslanargun, E.(2015). Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2)237-251
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, (33), 62-81.
- Buluç, B. (2007). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Bilgilendirme İşlevini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-23
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss:8

- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Bush T., Heystek J. (2006). School leadership and Management İn South Afrika: Principals' Perspectives. *Educational Management and Professional Development*. 34 (3) 63-76.
- Buluç, B. (1996). Yönetimde Örgütlenme Süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Alguları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl,12 (23), 474 – 499
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cline, R. (1981). Principals' Attitudes and Knowledge About Handicapped Children 48, 172 -174. Google Akademik, SAGE Dergileri, ISI
- Collins, L.; White, P.G.(2002). Leading Inclusive Programs for All Special Education Students: A Pre-Service Training Program for Principals. Final Report. Personnel preparation to improve Services and Results For Children with Disabilities Projects of National Significance. *U.S. Department of Education Office Educational Research and Improvement*. ERIC ED 470381.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri, Right of Accessibility for Persons with Disabilities and Accessibility in Turkey. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 34(170), 94-109.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı: 3 123-139
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss:23)
- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Alguları: Eyüp ilçesi örneği*, Beykent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Çitil, M.(2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923 2007)* Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009 Ankara.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlikleri İle Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik-spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem akademi yayınları, Ankara.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013) Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 33-49
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- DESÖP. (2013). *Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/Destek_Ozel_Egitim_Hizmetlerinin_Verimliliğinin_Arastirilmasi_Projesi.pdf
- Diken, İ.H. (Editör). (2017). *Özel Eğitim*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- DiPaola, M. F. ve Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders* (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education..
- Dirim, İ. (2011). *Birinci Deprem Bölgesi Yatılı İlköğretim Bölge Okul Müdürlerinin Acil Durum Yönetimi Yeterliklerinin Saptanması*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 111-127.
- Doğru, Y., Özlü, Ö., Kançeşme, C., Doğru, S. (2015). Özel Eğitim Üzerine Yapılan Proje Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 286-296.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin Yeterlilikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 27-45.

- Dündar, D. (2007). *Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi (Bakırköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ensari, H. ve Gündüz, Y.(2006). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Kalite*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. ss:29
- Ergen, Y.(2013). Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 95-110
- Eripek, S. (1998). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ersever, H. (1993). Kaynaştırmama: Özel Eğitime Bir Alternatif Olarak Önleme Ve Erken Müdahale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03).
- Fırat, A. (2015). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Yetkinlikleri İle Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Fisher, S. R. (2012). The Beliefs Of K-12 Public School Principals About Disabilities And How Those Beliefs Inform Their Leadership Of Students With Disabilities (Doctoral Dissertation, Appalachian State University). https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Fisher,%20Stephen_2012_Dissertation.pdf 12.08.2017
- Gandolfi, F. (2006). Can a School Organization be Transformed into a Learning Organization? *Contemporary Management Research* 2,(1), 57-72
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33),135-145
- Genç, Y. ve Çat,G. (2013). Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Akademik İncelemeler Dergisi Cilt:8 Sayı:1*
- Goldring, E.B., Spillane, J.P., Huff, J. and Supovitz, C.B.J. (2006). Measuring The Instructional Leadership Competence Of School Principals. Web:http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/aera_2006_instructional_leadership_and_principals.pdf 06.05.2017 indirildi.
- Golleman, D. (2013). *iş Başında Duygusal Zekâ*, Özal Matbaası İstanbul, ss:171
- Göçüncü, A. (2014). *Türkiye'de 2003 – 2013 Yılları Arasında Uygulanan Özel Eğitime İlişkin Politikaların Analizi*, Fatih Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).73-78
- Gökçe, F. (2004). Okulda Değişimin Yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (2), 211-226
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 97-109.
- Göndelen Yozgat, A. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okulun Parasal Kaynaklarını Yönetme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Görgülü, M. (2016). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Okulu Yönetme Yeterlikleri*Yeditepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Görgülü, D.,Küçükali,R. ve Ada,Ş. (2013). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama- 3 (2)*, 2013
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). 79-88
- Gretchko, S., ve DeMont, R. A. (1980). The Principal Makes the Difference.
- Güçlü, N, Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 0-18.<http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26132/275249>
- Güçlü, N. ve Şchitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel Değişim Yönetimi. *Kazım Karabekir EğitimFakültesi Dergisi*, (13), 240-254
- Gül, S.O. ve Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Eğitim ve Bilim*, 40 (180) 169-195
- Günay, M. (2001). İlköğretim Devlet Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin ve Müdürlerin Kendi Algıları İle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, Y. ve Balyer, B. (2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,.13 (3), 45-54

- Güngör, H. F. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar. Kafkas Üniversitesi, Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3), Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gümüseli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. (28), 531–548.
- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*, Mikro Yayınları, Konya. s:77
- Gürsel, O. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 794. Eskişehir.
- Hale, E.L. and Moorman, H.N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy And Program Innovations*. Institute for Educational Leadership, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504276.pdf>
- Hatchell, E., ve Lehmann, K. (2009). Regular Education and Special Education Teacher Attitudes Toward. Month. University of Wisconsin-Stout <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2009/2009hatchelle.pdf>
- Hicks, G.H. ve Gullett, C.R.(1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış* (çev. Baykal, B.) İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları, İstanbul, Basım: Para Kredi Dergisi s:190
- Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*; 6(1): 53-60
- Howard, B. and Arnez, N. (1982). School-Based Administrator Networking Andprofessional Development Program For More Effective Schools. ERIC ED 29854.
- Johnson, C. (1990). *Special Education Management Competencies And Inservice Education Needs Of Selected California School Principals*, Unpublished Doctoral The University of San Francisco, California.
- Karahasanoğlu, M. (2014). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algularına Göre Etkili Okul Müdürü Özelliklerinin İncelenmesi (İstanbul ili Üsküdar ilçesi örneği)* Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- Karakuş, M. ve Töremen, F. (2006). Denetçi Gözüyle Yönetici Yeterlikleri: İlköğretim Okulu Yöneticileri üzerine Bir Araştırma *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (13)175-189*
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. Hakan (2016) Mevcut Okul Müdürlerinin Hizmet-İçinde / İşbaşında Yetiştirilmesi, Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri Seçme, Atama ve Yetiştirme. *Eyed-Der Yayın No: 1*
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-76.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Karip, Y, Köksal, D. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18),193-207. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10378/126996>
- Katz, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review* 52 (5), 90- 102.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), (1-14.)
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi* Set Ofset Matbaacılık 1. Ankara, ss:217-218
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, Mart-Nisan-Mayıs :150
- Kaymaz, M. (2015). Eğitim Yapılarında Bedensel Engellilere Yönelik. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 14(2), 238-250. <http://sutod.selcuk.edu.tr/sutod/article/view/233>
- Kennedy, P.L. (1990). Competency needs of michigan’s local special education directors. (Ed. D. Wayne State University). *Dissertation Abstract International*, 52(2), 501A.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561.Eskişehir:
- Kırcaali İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Rutledge.
- Kleinhammer-Tramill, J. (2003). *An Analysis Of Federal Initiatives To Prepare Regular Educators To Serve Students With Disabilities: Deans' Grants, REGI, and Beyond. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(3), 230-245.
- Klopf, G., Scheldon, E., ve Brennan, K. (1982). The essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, 61, 35-38.
- Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konukman, E. (2010) *Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencinin Yapabildiğine Görev Verilen Özel Eğitim Hizmetinin Öğretim Amaçlarını Gerçekleştirmedeki Etkinliği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434.
- Kurt, T., (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Özdemir, S. (Editör). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri. İkinci Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık ss. 109
- Lashley, C.,and Boscardin, M. L. (2003). *Special Education Administration at a Crossroads: Availability, Licensure, and Preparation of Special Education Administrators*. Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477116.pdf>
- Leinhardt, G.,& Pally, A. (1982). *Restrictive Educational Settings: Exile or Haven?*, *Review of Educational Research* 52 (4), 557-578.
- Martin, E. W., Martin, R., & Terman, D. L. (1996). The Legislative and Litigation History of Special Education. *The Future Of Children*, 25-39
- MEB, (1997). 573 Sayılı *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, Resmi Gazete, Haziran, Ankara, Sayı 23011.
- MEB, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*, Tebliğler Dergisi, Mayıs, Ankara, Sayı 2524. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat
- M.E.B. , T. T. K. Başkanlığı, (2001). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. *TC Resmi Gazete*, 24376(17.04), 2001.
- MEB, (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı*. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2508,
- MEB, (2006-a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Ankara

- MEB, (2006-b). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı* Ankara.
- MEB, (2008). *60 Sayılı kaynaştırma genelgesi*. Ankara.
- MEB, (2010). *Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*, (1.Baskı), Ankara: Aygöl Matbaası.
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- MEB,(2015-a). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları*. Ankara. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
- MEB,(2015-b). *Özel Eğitim Sınıfları*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27112647_mebozelegitimsinifi.pdf
- MEB, (2015-c). *Destek Eğitim Odası*. Ankara.
- MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Ankara
- MEB *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı* <http://www.egitimhane.com/ozel-egitim-hizmetleri-tanitim-el-kitabi-d259663.html>
- MEB, (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 27/08/2003 tarihli ve 25212 Sayılı Resmî Gazete
- Mestry, R., ve Grobler, B. R. (2004). The Training and Development of Principals to Manage Schools Effectively Using the Competence Approach. *International studies in educational administration*, 32(3).
- Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36
- Mustamin, N. F. N. ve Al Muzzammil bin Yasin, M. (2012). The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success?. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 33-42
- Nguluma, H. F. (2017). *Okul Yöneticilerinin Engelli Çocukların Okullarda Dâhil Edilmesine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Okta, D.A.(2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İşitme Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Okutan, M. (1988). *Orta Dereceli Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri (Trabzon İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

- Orhan, S. ve Gökmen Genç, K.G. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özak, H. Vural, M., Avcıoğlu, H. (2008), Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş Ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8*
- Özdemir, S. ve Çalık, T. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özdemir,S., Karadağ, N. ve Kılınc, A.Ç. (2013) Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi* 14, (2), 17-34
- Özdemir,S., Sezgin, F. ve Özen Kılıç, D.(2015). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri, *Eğitim ve Bilim* 40 (177) 365-383
- Özen, R. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2).
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim Denetiminde Etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15).137-155
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar Ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Özsoy, Y; Özyürek, M; Eripek, S. (1988) *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları, Ankara.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses usin SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Pres
- Peker, S. ve Selçuk, G.(2011). Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 9 Sayı: 2*
- Ramezan, J. (2010). Required Competencies Of Educational Managers. *Educational Administration Research Quarterly*, 1(3):121-142. <http://en.journals.sid.ir/ViewPaper.aspx?ID=182954> (A. T. 06.05.2017).

Resmi Gazete. Sayı:26184, Tarih:31.05.2006

Rombo, J.L. (2006). Inclusive Education: Policies, Teachers' Attitudes and Perspectives Contemporary PNG Studies: *DWU Research Journal Vol. 5 November 2006*

Rouss, E.G. (1993). Essential competencies for independent school leaders. (Ph. D. University of Virginia). *Dissertation Abstract International, 54(5)*, 1623A.

Rutherford, W., Hord, S. ve Thurber, J. (1984). Styles and Behaviours of Elementary school Principals. Their Relationship To School Improvement. *Education and Urban Society, 17(1)*.

Saavedra, J. (2017). The Principal Makes the Difference. <http://blogs.worldbank.org/education/principal-makes-difference>.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, (2016). *Engeli Olan Çocukların Türkiye'de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler*. İmak Ofset Basım Yayın San. Tic. Ltd. Şti.

Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Sazak Pınar, E. (2008). Genel Eğitim Sınıflarında Engelli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Yeterliklerinin Desteklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Schulze, Rob,(2014). "School Principal Leadership and Special Education Knowledge" *Doctoral Dissertations 2014-current. Paper 147*.

Schumacker R.E, Lomax R.G. (2004). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. New Jersey: Taylor & Francis; p.1-8

Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık, 2. baskı Ankara.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,5 (58)*, 40-45

Seltzer, M. (2011). The "Roundabout" Of Special Education Leadership *International Journal of Humanities and Social Science, 1(15)*.

Sergiovanni, T. J. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership, 53(3)*, 48-52.

Sevinç, N. (2017). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Deneyimlerinin Yöneticilerin Yeterlilikleri ve Entelektüel Liderliği Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Sezer, Ş. (2016). Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 351-373.
- Sezgin, F. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Özdemir, S. (Editör). Okul Yöneticisi ve Liderlik. İkinci Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık, s. 93
- Sivrikaya, T., Yıkılmış, A. (2016). Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001.
- Snyder, K.J. ve Johnson, W.L. (1985). Retraining principals for productive school management. *Educational Research Quarterly*, 9(3), 19-27.
- Stainback, W, Stainback, S. & Stefanich, G. (1996) Learning together in inclusive classrooms Teachinn, Erceptional Childien 28,(3) 14-19
- Stevens, J. P. (2002). Applied multivariate statistics for the social sciences (Fourth Edition). New Jersey: Lawrance Erlbaum Association..
- Stevenson-Jacobson, R., Jacobson, J., & Hilton, A. (2006). Principals' Perceptions of Critical Skills Needed for Administration of Special Education. *Journal of Special Education Leadership*, 19(2), 39-47.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T.(2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sumak, M.S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri İle Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği) *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 5(2), 261-288.
- Sümer, N., (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk psikoloji yazıları*, 3 (6), 49-73

- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şencan, H. (2018). *Yönetim Yeterlikleri*, Basılmamış Ders Notları, Erişim adresi: http://ders.es/dorduncu_hafta.pdf 23-03-2018.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Müdürlük Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, (Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları)*. Ekinoks. Ankara: p.4-22.
- Şişman, M. (2016). Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri: Seçme, Atama ve Yetiştirme *EYED-DER Yayın No: 1*
- Tahaoğlu, F.ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taymaz, H.(1989). *Uygulamalı Okul Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, s:19
- TEGEP (2013). Eğitim Verimliliğini Ölçme Rehberi, Info Line No: 1, Eğitim ve Gelişim Platformu Derneği, İstanbul. http://www.tegep.org/tegep/eep/Specific/TEGEP/Upload/TEGEP_infoline/TEGEP_Infoline_1_Egitim_Verimlilikini_Olcme_Rehberi.pdf
- Terci, F. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Toy ve Duru (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, *Ege Eğitim Dergisi*, 6(17) 1: 146-173
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160
- Töremen, F. ve Karkuş, M.(2008). ,Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (25) 001-011
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 27-39

- Turan, S., Taş, N., Aydoğdu, E. ve Oyman, N. (2010). *Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları*. 5. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Antalya,
- Türkarıslan, U.(2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilişim Teknolojileri Alanındaki Yeterlik Standartları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.ab746d62f46e1.03286742
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (37), 172-188.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Ankara.
- Yaşaran, Ö.,Batu ,S. ve Özen, A.(2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14 (3) 167-180
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16)657-670
- Yavuz, M. (2009). Okul Müdürlerinin Yönetimle İlgili Görüş ve Uygulamalarının Yönetim Kuramları Bakımından Değerlendirilmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi* 7(18) 121-155
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi İle Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıkılmış, A. ve Sazak P.E . (2015). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1),01-29
- Yıkılmış, A, Çiftçi, İ, Altun, S. (2002). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Müfettiş Yardımlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4),113-123
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 177-198
- Yıldız, A. İ. (2013). *Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yılmaz, B.(2005). Bedensel Engelli Çocukların Temel Eğitim Okullarında Eğitim Alabilmesi İçin Gereken Mimari Düzenlemeler *Selçuk Üniversitesi. Müh.-Mim. Fakültesi Dergisi, 20,(3), 73-84*
- Yılmaz, K.(2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 19-35*
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 17,(3), 247-268*
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaşturmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık. S.73
- Yumak, E.N. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öegootistik Çocuklara Bakış Açısının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Walker, V.A. (1985). Special education administrators perceived competences in areas of special education. (Ed. D. Texas A&M University). *Dissertation Abstracts Internatonal, 50(4), 849A*.
- Wassink, H., Slegers, P., & Imants, J. (2003). Cause Maps And School Leaders' Tacit Knowledge. *Journal Of Educational Administration, 41(5), 524-546*
- 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*.

EK-1 ÇALIŞMA İZİN BELGESİ



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 01164/Ş-441.0901530
Konu: Anket Uygulama İzin Onayı
(Mustafa ARSLAN)

15.05.2017

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi Mustafa ARSLAN'ın 10.05.2017 tarihli başvurusunda, "Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yeterlikleri" konulu tez çalışmasını, ilimizde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 09/05/2017 tarihinde yapılan toplantıda tez uygulamasının ilimizde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulama yapılmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Oğuz TAPAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
15.05.2017

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Kanalıbeyli İl Millî Eğitim Müdürlüğü MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortalay@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ortal@yretim.Sb
Tel: (0 422) 323505 20X
Faks: (0 422) 3239615

EK-2 OYÖEHYÖ YÖNETİCİ FORMU

Değerli Okul Yöneticisi,

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliğini belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir çalışma için görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, isim belirtmeyiniz, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Mustafa ARSLAN
İnönü Ün. Eğt. Bil Ens.

- 1- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
 2- Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri
 3-Yöneticilik Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı
 4- Mesleki Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl
 () 16-20 yıl () 21 ve üzeri
 5- En son mezun olduğunuz yükseköğrenim kurumu?
 Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer ()
 6- Görev yapmakta olduğunuz okul:
 Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()
 7- Özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katıldınız mı? Evet () Hayır ()
 8- Daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciniz oldu mu? Evet () Hayır ()
 9- Özel eğitime ihtiyacı olan akrabanız var mı? Evet () Hayır ()
 10- Okulunuzda özel eğitim sınıfı var mı? Evet () Hayır ()
 11- Okulunuzda kaynaştırma öğrencisi var mı? Evet () Hayır ()
 12- Okulunuzda destek eğitim odası var mı? Evet () Hayır ()
 13- Özel eğitim alanında uzmanlığınız var mı? Evet () Hayır ()
 14- Özel eğitim okulunda ya da biriminde çalıştınız mı? Evet () Hayır ()
 15- Okulunuzda destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını ister misiniz? Evet () Hayır ()

Aşağıdaki soruları, bu konuda ne düzeyde yeterli olduğunuzu dikkate alarak cevaplayınız.		Yeterli Değil	Az Yeterli	Orta Düzeyde	Yeterli	Çok Yeterli
OYÖEHY İFADELERİ						
1	Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin özellik ve davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğumu gösterebilme.					
2	Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi ve erken müdahale önlemleri alabilme.					
3	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanılama amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderme süreçlerini geliştirip uygulayabilme.					
4	Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ve kaynaştırma / bütünleştirme ihtiyaçlarını karşılayacak erişilebilir olanaklar sağlayabilme.					

5	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin programlar arası veya kademeler arası başarılı bir geçiş yapabilmeleri için, gerekli iletişim ve işbirliğini/eşgüdümü sağlayabilme.				
6	Özel eğitim programlarının etkililiğini izleme ve değerlendirebilme.				
7	Özel eğitimle ilgili yeni bakış açılarının, yeni gelişmelerin ve mevcut kaynakların güncel bilgisine sahip olabilme.				
8	Özel eğitim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere personel tahsisi ve organizasyonu yapabilme.				
9	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi için özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlama ve bunlar arasında iletişimi sağlayabilme.				
10	Genel eğitim sınıflarında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sınıf yönetimleri ve öğretimleri konusunda öğretmenlere yardımcı olabilme.				
11	Özel eğitim personelinin performansını denetleme ve değerlendirebilme.				
12	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle çalışan bütün personel için hizmet içi eğitim programı planlama ve koordine edebilme.				
13	Özel eğitim mevzuatı ile ilgili gerekli/işe yarar bilgiye sahip olduğunu gösterebilme. (kanunlar, yönetmelikler, politikalar, mahkeme ve yargılama süreci kararları gibi).				
14	Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve ebeveynlerinin yasal haklarını koruyan politika ve yöntemleri uygulayabilme.				
15	Öğrencinin özel eğitime alınma ve özel eğitimden çıkarılma ölçütlerini bilme ve kullanabilme.				
16	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitimden geçici ve sürekli uzaklaştırılmasına dair işlemleri bilme ve uygulayabilme.				
17	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin öğretim ve değerlendirme sürecini denetleyebilme.				
18	Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için müfredat temelli ve alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayabilme.				
19	Genel ve özel eğitim programının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını en az kısıtlayıcı ortamda karşılamasını sağlayacak biçimde belirleme ve uygulamasını sağlayabilme.				
20	Genel eğitim özel eğitime ilişkin uzmanlık gerektiren uygulamaların bir arada olmasına fırsat verme ve teşvik ederek tüm öğrencilerin bu uygulamadan yararlanmasını sağlayabilme.				
21	Bireysel ihtiyaçları karşılayacak okulun esas programının, öğretim materyallerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değiştirilmesi ve uyarlanmasında özel ve genel eğitim personeline yardım edebilme.				
22	Özel eğitim programlarının hedef, ihtiyaç ve başarılarını personel, ebeveyn ve topluma anlatabilme.				
23	Özel eğitimle ilgili danışmanlık ve destek hizmeti veren sivil toplum örgütleriyle etkin bir şekilde çalışabilme.				
24	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynlerine iletişim ve danışmanlık hizmeti verebilme.				

EK-3 OYÖEHYÖ ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenim,

Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterliğini belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir çalışma için görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, isim belirtmeyiniz, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Mustafa ARSLAN
İnönü Ün. Eğt. Bil Ens.

- 1- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
 2- Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri
 3- Mesleki Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl
 () 16-20 yıl () 21 ve daha fazla
 4- Görev yapmakta olduğunuz okul:
 Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()
 5- En son mezun olduğunuz yükseköğrenim kurumu?
 Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer ()
 6- Özel eğitim ile ilgili kurs / seminere katıldınız mı? Evet () Hayır ()
 7- Daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciniz oldu mu? Evet () Hayır ()
 8- Özel eğitime ihtiyacı olan akrabanız var mı? Evet () Hayır ()
 9- Okulunuzda özel eğitim sınıfı var mı? Evet () Hayır ()
 10- Okulunuzda kaynaştırma öğrencisi var mı? Evet () Hayır ()
 11- Okulunuzda destek eğitim odası var mı? Evet () Hayır ()
 12- Özel eğitim alanında uzmanlığınız var mı? Evet () Hayır ()
 13- Özel eğitim okulunda ya da biriminde çalıştınız mı? Evet () Hayır ()
 14- Okulunuzda destek eğitimi odası veya özel eğitim sınıfı açılmasını ister misiniz? Evet () Hayır ()

Aşağıdaki soruları, okul yöneticilerinizin bu konuda ne düzeyde yeterli olduğunu dikkate alarak cevaplayınız.		Yeterli Değil	Az Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
OYÖEHY İFADELERİ						
1	Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin özellik ve davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu gösterebilme.					
2	Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi ve erken müdahale önlemleri alabilme.					
3	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanılama amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderme süreçlerini geliştirip uygulayabilme.					
4	Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ve kaynaştırma / bütünleştirme ihtiyaçlarını karşılayacak erişilebilir olanaklar sağlayabilme.					

5	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin programlar arası veya kademeler arası başarılı bir geçiş yapabilmeleri için, gerekli iletişim ve işbirliğini/eşgüdümü sağlayabilme.					
6	Özel eğitim programlarının etkililiğini izleme ve değerlendirebilme.					
7	Özel eğitimle ilgili yeni bakış açılarının, yeni gelişmelerin ve mevcut kaynakların güncel bilgisine sahip olabilme.					
8	Özel eğitim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere personel tahsisi ve organizasyonu yapabilme.					
9	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi için özel ve genel eğitim personelinin rol ve sorumluluklarını anlama ve bunlar arasında iletişimi sağlayabilme.					
10	Genel eğitim sınıflarında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sınıf yönetimleri ve öğretimleri konusunda öğretmenlere yardımcı olabilme.					
11	Özel eğitim personelinin performansını denetleme ve değerlendirebilme.					
12	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle çalışan bütün personel için hizmet içi eğitim programı planlama ve koordine edebilme.					
13	Özel eğitim mevzuatı ile ilgili gerekli/işe yarar bilgiye sahip olduğunu gösterebilme. (kanunlar, yönetmelikler, politikalar, mahkeme ve yargılama süreci kararları gibi).					
14	Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve ebeveynlerinin yasal haklarını koruyan politika ve yöntemleri uygulayabilme.					
15	Öğrencinin özel eğitime alınma ve özel eğitimden çıkarılma ölçütlerini bilme ve kullanabilme.					
16	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitimden geçici ve sürekli uzaklaştırılmasına dair işlemleri bilme ve uygulayabilme.					
17	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin öğretim ve değerlendirme sürecini denetleyebilme.					
18	Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için müfredat temelli ve alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayabilme.					
19	Genel ve özel eğitim programının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını en az kısıtlayıcı ortamda karşılamasını sağlayacak biçimde belirleme ve uygulamasını sağlayabilme.					
20	Genel eğitim özel eğitime ilişkin uzmanlık gerektiren uygulamaların bir arada olmasına fırsat verme ve teşvik ederek tüm öğrencilerin bu uygulamadan yararlanmasını sağlayabilme.					
21	Bireysel ihtiyaçları karşılayacak okulun esas programının, öğretim materyallerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değiştirilmesi ve uyarlanmasında özel ve genel eğitim personeline yardım edebilme.					
22	Özel eğitim programlarının hedef, ihtiyaç ve başarılarını personel, ebeveyn ve topluma anlatabilme.					
23	Özel eğitimle ilgili danışmanlık ve destek hizmeti veren sivil toplum örgütleriyle etkin bir şekilde çalışabilme.					
24	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynlerine iletişim ve danışmanlık hizmeti verebilme.					