



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MÜDÜRLERLE, DİĞER
ÖĞRETMENLERLE VE AİLELERLE OLAN İŞBİRLİĞİ
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Burcu Özsoy

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOBİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşulu ile tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Burcu

Soyadı: Özsoy

Bölümü: Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi: 13/06/2019

TEZİN

Türkçe Adı: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Stating The Cooperation Level of Special Education Teachers With Their Headmasters, Colleagues And Students' Parents

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Burcu ÖZSOY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu ÖZSOY tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı alanında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Çıgıl AYKUT

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Çıgıl AYKUT

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/06/2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında, yakın ilgi ve değerli görüşlerinden dolayı başta tez danışmanım Sayın, Doç. Dr. ığıl AYKUT'a, çalışmamın sonuna kadar beni teşvik eden hayat arkadaşım Dr. Uğur ÖZSOY'a, çalışmamda beni motive eden ve tez yazım sürecinde bana yardımcı olan Burak KÖKSAL ve Dr. Yusuf SARIKAYA'ya çok teşekkür ediyorum. Bu çalışmamı sahip olduğum erdemleri bana kazandıran ailem Kezban, Yaşar ve nder BAŞ' a, hayatıma ayrı bir anlam katan biricik oğlum Mahir ÖZSOY 'a ithaf ediyorum.

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MÜDÜRLERLE, DİĞER
ÖĞRETMENLERLE VE AİLELERLE OLAN İŞBİRLİĞİ
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Burcu ÖZSOY

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

ÖZ

Bu araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat il milli eğitim müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 165 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ve Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen, Cerit (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan işbirliği ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde işbirliği düzeylerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. İşbirliği düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler bağımsız örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi ile SPSS 21 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliği içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinde ilk sırada diğer öğretmenleri sonra müdürleri son olarak da aileleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, okul türü, eğitim durumu ve mezun olunan alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Çalışılan yer değişkenine göre ise özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve ailelerle işbirliği düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Anahtar kelimeler: İşbirliği, özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri

Sayfa adedi: 82

Danışman: Doç. Dr. Çıgıl AYKUT

**STATING THE COOPERATION LEVEL OF SPECIAL EDUCATION
TEACHERS WITH THEIR HEADMASTERS, COLLEAGUES AND
STUDENTS' PARENTS**

(Master THESIS)

BURCU OZSOY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUN, 2019

ABSTRACT

Thanks to this study it aimed to state the cooperation level of special education teachers with their headmasters, colleagues and students' parents. The working group of this study teams up with 165 special education teachers who have been working in special education schools affiliated to TOKAT Province National Education Directorate. This study's datas are obtained by using personal information form prepared by the researcher and cooperation scale improved by Tschannen-Moran (2001) and then adapted to Turkish by Cerit (2009) In data analysis , the averages and standard deviations are measured related to cooperation levels. The relationship between cooperation levels and the other variables are solved with independent sample *t* test and one way of variance analysis using SPSS 21 packet program. At the end of the study it's seen that special education teachers are in cooperation with their headmasters, colleagues, and students'parents and they prefer being in cooperation firstly with their colleagues, then with their headmasters and lastly with their students' parents. Also the differences aren't seen on the level of special education teachers' cooperation according to the variables of age, gender, marital status, the period of time in profession, the type of school, educational status and academic department being graduated ($p>0.05$). But according to the variable of working atmosphere, it is seen that there is a meaningful difference on the level of special education teachers' cooperation with their headmasters and students' parents ($p<0.05$).

Key words: Cooperation, Special education, Special education teachers.

Number of pages: 82

Supervisor: Assoc. Dr. ıgıl AYKUT

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İşbirliği.....	7
2.2. Eğitimde İşbirliği	8
2.2.1. Üniversite, Sanayi, Devlet ve Okul İşbirliği.....	8
2.2.2. Okul ve Aile İşbirliği.....	10
2.3. Özel Eğitimde İşbirliği	12
2.4. İlgili Araştırmalar.....	17
BÖLÜM 3	23
YÖNTEM	23
3.1. Araştırmanın Modeli.....	23
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	23
3.3. Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	25
3.3.2. Kişisel Bilgiler Formu	25
3.3.3. İşbirliği Ölçeği	25

3.4. Veri Toplama Süreci	27
3.5. Verilerin Analizi	27
BÖLÜM 4.....	29
BULGULAR	29
4.1. İşbirliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve maddelerine İlişkin Bulgular	29
4.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	31
4.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	32
4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	33
4.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Meslekte Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	33
4.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	34
4.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeyinin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	37
4.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	38
BÖLÜM 5.....	40
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	40
5.1. Sonuç ve Tartışma	40
5.2. Öneriler.....	46
KAYNAKLAR.....	49
EKLER	64
EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	65
Bilgilendirilmiş Onam Formu	65
EK 2. Kişisel Bilgiler Formu	66
Kişisel Bilgiler Formu	66
EK 3. İşbirliği Ölçeği.....	68
İşbirliği Ölçeği.....	68

EK 4. Çalışma İzni	69
Çalışma İzni.....	69



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	24
Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	29
Tablo 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerini Ölçen Maddelerin Aritmetik Ortalamasına İlişkin Sonuçlar	29
Tablo 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları.....	29
Tablo 5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	30
Tablo 6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	33
Tablo 7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Meslekte Geçirilen Süre Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	34
Tablo 8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	35
Tablo 9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	36
Tablo 10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	36
Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Mezun Olunan Alan Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	37

Tablo 12. <i>Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Çalışılan Yer Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	38
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
TDK	Türk Dil Kurumu
IDEA	Individuals With Disabilities Education Act (Engelli çocuklar yasası)
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
AÖF	Açık Öğretim Fakültesi
BEP	Bireysel Eğitim Programı
SED	Sosyoekonomik Düzey
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İşbirliği iki ya da daha fazla kişinin birlikte ortak bir anlayış içerisinde etkileşim kurduğu bir süreçtir (Schrage, 1990; akt. Uğurlu, 2013, s. 30). Bu süreç içerisinde; güven, karşılıklılık, normlar ve ortak faaliyetleri barındırmaktadır (Axelrod ve Hamilton, 1981). İşbirliğinin tanımlarında ortaklık ile birlikte planlama, karar verme, problem çözme, amaçlara ulaşmak için çabalama ve uygulamalar gerçekleştirme gibi davranışlar yer almaktadır (Henneman, Lee ve Cohen, 1995). İşbirliği aynı zamanda var olan durum içerisinde sorumlulukların birden fazla kişi veya grup tarafından paylaşılmasıdır (Ünver, 2003, s. 98). Alanyazında işbirliği çeşitli başlıklar altında incelenmiştir. Bu başlıklardan biri eğitimdeki kurum ve kuruluşları (üniversite, sanayi, devlet, okul ve aile) oluşturmaktadır. Bu kurum ile kuruluşlar arasında işbirliği yapılacağı gibi kurum ve kuruluşların kendi içlerinde de işbirliği yapılabileceği belirtilmektedir (Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010; Çetin, 2009; Kılıç, 2004; Sevim, 2014). Eğitim kurum ve kuruluşlarının amaçlarına ulaşabilmesi için okul, aile ve öğretmen işbirliğinin önemi giderek artmakta ve okullarda okul aile birliklerine bu konuda gereksinim duyulmaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Eğitim ortamlarında işbirliği okul, aile, öğretmen ve müdür paydaşlarının öğrenci için birlikte hareket etmesiyle sağlanmaktadır. Bu paydaşlardan aile; sevgi işlevini, biyolojik işlevi ve bireyin eğitimini içeren toplumsallaştırma işlevini barındıran en küçük topluluktur (Atabey, 2008, s. 10). Paydaşlar içerisinde aile informal eğitimin verildiği yer olarak tanımlanırken okul ise bireyin bu aileden açık sisteme geçtiği, toplu öğretimin yapıldığı ve

çocuğa formal eğitimin verildiği yer olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2002, s. 32). Okul kurumunun paydaşlarının içerisinde ise öğrenciler, öğretmenler ve müdürler yer almaktadır (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009). Toplumsal amaçlara ulaşmada tüm bu paydaşların eğitim süreci içerisinde birlikte ve tutarlı hareket etmeleri gerekmektedir (Kaya, 2002). Paydaşların anlayış ve birliktelik duygularına sahip bireyler olması eğitim öğretimin istenilen düzeyde gerçekleşmesini sağlayacaktır (Ainscow, Muijs ve West, 2006). İşbirliğinin önemini Connolly ve Tames (2006) problemlerin çözümünde ortak hareket etme olarak belirtirken; Gajda ve Koliba' da (2007) öğrencilere bilgi ve becerilerin öğretiminde sürecin işbirlikçi şekilde yürütülmesi olarak belirtmektedir. Tschannen – Moren (2001) okulları iyileştirme sürecinde okullarla ve öğrencilerle ilgili kararlarda öğretmenlerin ve ailelerin katılımının teşvik edildiğini belirterek işbirliğine vurgu yapmaktadır.

Cerit (2009) Türkiye’de yeni öğretim programlarının okul paydaşları arasında işbirliği gerektirdiğini ve işbirliğinin gerçekleştirilebilmesi için de yeni yolların bulunmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Okulların etkililiğinde de işbirliğine atıfta bulunulmakta; öğretmen, müdür, aile ve diğerlerinin koordineli çalışmasının etken olduğu vurgulanmaktadır (Balci, 1988, s. 29). Okullarda, ortak bir vizyonun benimsenmesi ile elemanların takım hâlinde çalışma isteği ortaya çıkmaktadır (Yeniçeri, 2002, s. 216). İşbirliğinde farklı uzmanlık alanlarından yetişmiş personelin takım çalışmasıyla eğitim öğretimin sunulması gerekir (Gürsel, 2005). Takım çalışmasıyla okul aile işbirliğinin öğrenci başarısını arttırdığı, olumlu davranışları geliştirdiği belirtilmektedir (Argon ve Kıyıcı, 2012; Çelenk, 2003). Bunun yanı sıra okul aile işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığı durumlarda okul, müdür, öğretmen, aile ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı, işbirliğinin plansız yapıldığı ve oluşturulan işbirliğinin verimli olmadığı görülmektedir (Akbaşı ve kavak, 2008; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Gümüşeli, 2004; Özbaş ve Badavan, 2009).

Özel eğitimde işbirliği sürecine bakıldığında; özel eğitim çalışmaları yakın zamana kadar özel eğitim ihtiyacı olan birey üzerinde odaklanmakta iken, günümüzde ise özel eğitim ihtiyacı olan bireyin ailesi ve çevresiyle birlikte bir bütün olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Eripek, 2012, s. 9). Özel eğitimde yapılacak işbirliği, ÖEHY (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) ’nin beşinci maddesinde belirtilmiştir. Bu madde ile özel eğitim politikalarının geliştirilmesi ve okul, aile, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin arasında işbirliği sağlanması ifadesi yer almaktadır (ÖEHY, 2018). Özel eğitimde işbirliği;

eğitim üretimin planlanmasında ve uygulanmasında uygun personelle hizmetlerin sunulması, eğitimde evre, okul ve aile faktörlerinin birlikte düşünülmesi, gelişimin sürekliliği açısından koordineli çalışılması ile gerçekleşmektedir (şahin ve Altun, 2016; Vuran, 2014). Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, (2010) ise özel eğitimin var olduğundan beri birlikte üretime ve işbirliğine dayandığını, sürecin sınıf üretmenleri ile özel eğitim retmenlerinin görev paylaşımıyla gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca federal yapıların ve politika belirleyicilerin bu süreçte etkili olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazında zel eğitim alanındaki çalışmaların ekip çalışması gerektirdiği ve bu ekip çalışmalarının önemli olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Yılmaz, Kol ve Gürgür, 2015; Vuran, 2014; Sucuoğlu ve Kargin, 2014). Özel eğitim ihtiyacı olan bireyin gelişimi ve takibi, sürecin sistematik olarak ilerlemesi için gereklidir. Bu ilerleme sürecinde müdürlerin, retmenlerin ve ailelerin özellikleri de önem kazanmaktadır (Yılmaz vd., 2015, s. 211). ÖEHY’ de tüm personelin görevleri ayrı ayrı belirtilmektedir. Müdürlerin işbirliği ile ilgili görevi okul bünyesindeki retmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktır. Özel eğitim retmenlerinin işbirliği ile ilgili görevleri ise;

- BEP (Bireysel eğitim programı) hazırlamayı ve BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapmayı,
- BEP hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesinde diğer üretmenler, müdürler, aileler, renciler ve diğer personellerle işbirliği yapmayı,
- Eğitimin etkililiği ile sürekliliğini sağlamayı ve aile eğitim programlarına katılarak aile ile işbirliği içerisinde olmayı,
- renciye destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında, rencinin yönlendirilmesinde ve rehberlik hizmetlerinde işbirliği yapmayı,
- rencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi çalışmaları yapmayı,
- Sınıf retmenlerinin ve alan retmenlerinin derslerinde onlara destek vermek için derslere katılmayı kapsamaktadır (HEY, 2018).

Başka bir deyişle özel eğitim üretmenleri her zaman başkaları ile işbirliği yapmaya hazır olmalı (Kırcaali – İftar, 1998); en küçük birim ile bile işbirliği içerisinde hareket etmelidir (zaydın ve olak, 2011, s. 218). Özel eğitimde; müdürlerin, retmenlerin ve ailelerin tükenmişlik düzeyinin fazla olması, müdür - retmen yetersizlikleri, iş doyumunun düşük olması ve beklentilerin karşılanmaması durumları işbirliğini azaltan faktörler arasında yer almaktadır (Aydemir, Diken, Yıkmiş, Aksoy ve Özokçu, 2014; Başaran ve Koç, 2001).

İşbirliğini arttıran faktörler arasında ise müdürlerin öğretmenleri ödüllendirmeleri, okul paydaşlarının paylaşımcı olmaları ve aile katılımı yer almaktadır (Aksoy, 2007, s. 79; Baysal, 1995; Çokluk, 1999, s. 28).

Kaynaştırma uygulamalarında özellikle işbirliğinden bahsedilmekte, bu süreçte özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile işbirliği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Paydaşlar bir bütün olarak değerlendirilmekte ve uzmanlar arasındaki işbirliği kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir (Vuran, 2014). Özel eğitim okullarında ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde işbirliğine dayalı çalışma grupları meslektaşlar arası işbirliğini arttırmaktadır (Sırkıntı, 2017). Özel eğitimde işbirliği, özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ve ailelerle olumlu ilişkiler kurmasını, mesleki gelişimlerin artmasını, problem durumla başa çıkmada destek alınmasını, sorumlulukların paylaşılmasını, öğrencilerin akademik başarılarının artmasını, öğrenmenin sürekli ve kalıcı olmasını sağlayacaktır (Hebel ve Persitz 2014; Sırkıntı, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Şahin ve Altun, 2016; Thomson vd., 2003).

Alanyazına bakıldığında özel eğitimde işbirliği yurt dışında genellikle sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliğine (Bhandari, 2013; Colandrea, 2015; Damasco, 2013; Petrick, 2015; Radic-Šestic, Radovanović, Milanović-Dobrota ve Slavkovic, 2013; Tremblay, 2013), işbirliğinin öğrenci başarısına etkisine (Ackerman, 2011; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Hamilton-Jones ve Vail, 2014), özel eğitimde işbirliğinin nasıl gerçekleştiğine (Ainscow vd., 2006; Drossel, Eickelmann, Ophuysen ve Bos, 2018; Eccleston, 2010; Hamilton-Jones ve Vail, 2014) odaklandığı görülmektedir (Mchenry, 2009; Radic-Šestic vd., 2013; Roustae, Pourrajab, Kasmaiezhadfad ve Taleblo, 2015; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Yurt içinde ise özel eğitim çalışmalarında aile, öğretmen ve müdürlerin karşılaştıkları sorunlardan, öğretmen ve müdür yeterliliklerinden, aile beklentilerinden , aile katılımından (Çingir ve Nayır, 2017; Eripek, 2012, s. 18-2; Girgin ve Baysal, 2006; Genç, 2005; Ünver, 2003, s. 99-102), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinden (Aydemir vd., 2014; Girgin ve Baysal, 2006), kaynaştırma eğitiminden (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2014) ve özel eğitim alanındaki sorunlardan (Aydın, 2017; Başaran, 2001; Yılmaz vd., 2015) bahsedilirken işbirliğine atıfta bulunmaktadır. Fakat özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İşbirliğinin özel eğitim öğretmenleri tarafından ne derece benimsenerek gerçekleştiğinin bilinmesi, özel eğitim alanında yapılacak olan

çalışmalara temel olacağı ve yön vereceği düşünölmektedir. Özel eğitimde süreç tek bir uzman tarafından yürütölemeyeceğinden özel eğitim çalışmalarında işbirliği zorunlu hale gelmektedir (Yılmaz vd., 2015). Bu nedenle ölkemizdeki özel eğitim öğretmenlerinin mevcut işbirliği düzeylerini ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görölmektedir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve aileler olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle işbirliği düzeyi nedir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenler ile işbirliği düzeyi nedir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle işbirliği düzeyi nedir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve aileler olan işbirliği düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, çalışılan kurum, eğitim durumu, mezun olunan alan, çalışılan yer) anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, öğretmen ve aile işbirliğinin eğitimin temelinde var olması gerekir (Aksoy, 2007). Genel olarak işbirliğini konu alan araştırmaların sayıca arttığı görölmektedir (Argon ve Kıyıcı, 2012; Atabey, 2008; Cömert ve Güleç, 2004; Çelenk, 2003; Çingir ve Nayır, 2017; Gökgöz, 2014; Sevim, 2014; Uğurlu, 2013; Üstünbal, 2015; Yıldız, 2010). İşbirliğinin gerçekteşmesinde gönüllölük, eşitlik, ortak amaç, sorumluluğu paylaşma, sonucu birlikte görme, ortak kaynak ve ortak gelişmenin görülmesi gerekmektedir (AÖF, 2011). İşbirliğinin oluştuğu eğitim ortamlarında yapılan işlerde daha hızlı ve başarılı olunduğu, disiplin sorunlarının azaldığı, paylaşma açık, farklı fikirlere saygılı, ortak kararlar alabilen, mutlu, kendine güvenen bireylerin olduğu olumlu kurum kültürü oluşmaktadır (Aslanargun, 2007; Ünver, 2003). İşbirliğinin oluşmadığı eğitim ortamlarında ise fikir farklılıkları nedeniyle çatışma, beklentilerin karşılanmaması, çekişme ve mutsuz bireylerin olduğu durumlar görölmektedir (Çalık, 2007). Özel eğitimde işbirliğinin oluşması gereken

ortamlardan biri olduğu, işbirliğinin kurulmasının özel eğitim ihtiyacı olan birey, aile ve özel eğitim öğretmeni için gerekli olduğu özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde de belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmaların özel eğitimde işbirliği konusuna dolaylı yoldan değindiği görülmektedir (Aydemir vd., 2014; Aydın, 2017; Başaran, 2001; Doğru, 2005; Girgin ve Baysal, 2006; Kargın, 2007; Sivrikaya ve Yıkmış, 2016; Tike, 2007; Vural ve Yücesoy, 2004; Yılmaz vd., 2015). Fakat işbirliğini nelerin etkilediği, özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği ile ilgili görüşlerinin neler olduğu konusunda hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. Özel eğitim öğretmenleri özel eğitimde sistemin en önemli parçasıdır. Sistemdeki paydaşlara (müdür, aile, öğrenci ve diğer öğretmenler) rehberlik etmesi gerekmektedir. Yapılacak olan çalışma özel eğitim öğretmenlerinin müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu araştırma demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, çalışılan kurum, eğitim durumu, mezun olunan alan, çalışılan yer) değişkenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini bize gösteren nicel bir araştırmadır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın özel eğitim öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, müdürlere, ailelere ve alan araştırmacılarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci için verilecek eğitimin sağlıklı yürütülmesi, akademik başarının sağlanması ve artması için işbirliği gereklidir (Bursalıoğlu, 2002; Gürsel, 2005; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma sonucunda hangi alanla ilgili işbirliği düzeylerinin desteklenmesi gerektiği tespit edilecektir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve aileler olan işbirliği düzeylerinin hangi demografik değişkenlere göre değiştiği ortaya çıkacaktır. Araştırma ile üniversite özel eğitim programlarında işbirliği konusuna da dikkat çekileceği ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde işbirliği konusunun da ele alınabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Tokat ili sınırları içerisinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları Türkiye'deki diğer eğitim ortamlarına genelleme yapılırken bu husus dikkate alınmalıdır. İşbirliği karşılıklı gerçekleştirilen bir süreçtir. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin algıları üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucundaki bulgular; müdürleri, diğer öğretmenleri ve aileleri kapsayan çalışmalar ile desteklenmelidir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde işbirliği, eğitimde işbirliği, özel eğitimde işbirliği ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. İşbirliği

Ortak hedefleri birlikte hareket ederek gerçekleştirmek yeni bir düşünce anlayışı değildir. Evrendeki çoğu şey işbirliği ile hareket etmenin ürünüdür (Gültekin, 2017). İşbirliği, ortak amaç ve çıkarları bir olan kişi veya kurumların kurdukları çalışma ortaklığıdır (TDK). Her alanda ortaklığın başarılı olması için işbirliği önemli bir etkidir (Bingöl, 2012; Kanbur, 2009; Üstünbal, 2015; Yalçıntaş, 2014; Yıldız, 2010). İşbirliği beraber çalışmada kullanılan en yaygın kavramdır (Aydın, 1984, s. 6). İşbirliğinin tanımlarına bakıldığında; ekonomik alanda işbirliği, bilim insanı olan araştırmacıyla teknoloji insanı olan mühendisin birlikteliğini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Yalçıntaş, 2014, s. 85). Eğitim alanında işbirliği ise içerisinde değiş tokuş ilişkisini barındıran iki tarafında eşit şekilde yarar sağladığı ilişki biçimi (Sennett, 2012) ya da okulla ailenin deneyimlerini, bilgilerini birbirleriyle paylaştığı çocuğun eğitim sürecinde etkileşim içerisinde olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Oğan, 2000). Bu tanımlarda birlikte hareket etme ve taraflar arasındaki ortaklık dikkat çekmektedir.

İşbirliğinin oluşabilmesi için sürece katılanların karşılıklılık, gönüllülük, örgütlenme, etkileşimde bulunma durumlarını göstermesi ve kurulan ilişki süresinin belli olması gerekir (Roberts ve Bradley, 1991, s. 211-212). Başka bir deyişle işbirliğinin oluşmasında kişi ve kurumların ortak hedef, istek, iletişim ve ihtiyaçlarının karşılanması zorunludur (Karabulut, 2016). Ayrıca işbirliğinin fayda sağlama, güven, uyum, olumlu ilişkiler ve tutarlılık, ortak faaliyet, saygı, koordinasyon gibi kriterleri içerisinde barındırdığı (Elksnin ve Capilouto, 1994; Özyurt, 2007), işbirliğinde iletişim ve bilgi paylaşımının gerekli

olduğu vurgulanmaktadır (İlgar ve Topaç, 2013, s. 110). İşbirliğinin olduğu ortamlarda güdülenmenin, üretkenliğin ve motivasyonun arttığı (Bolat, 1996), işbirliğinin olmadığı ortamlarda ise çatışmanın, çekişmenin ve beklentilerin karşılanmadığı mutsuz ortamların olduğu görülmektedir (Çalık, 2007).

2.2. Eğitimde İşbirliği

Ertürk, eğitimi, bireyin doğumuyla ölümüne kadar geçen sürede davranışlarında istedik değişiklik meydana getirme ve beceri kazandırma süreci olarak tanımlamaktaydı (Özçelik, 1988, s. 31). Eğitim ailede başlar toplumla iç içe devam eder. Eğitim denildiğinde akla ilk olarak okullar gelmekteydi (Tezel-Şahin ve Özyürek 2016). Günümüzde ise eğitim daha geniş bir yelpazede düşünülmekte ve her alanda gerçekleşen bir süreç olarak görülmektedir (Özden, 2005, s. 10). Bu yelpaze, içerisinde birliktelik, gücün paylaşılması ve işbirliği bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2011, s. 208). Eğitimdeki bu birlikteliğin işbirliği olarak adlandırılması için gönüllülük, eşitlik, ortak hedef, paylaşım, birlikte karar verme ve sorumluluk alma gibi koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir (Brandt, 2015, s. 120). Eğitim sürecinde işbirliği farklı kurum ve kuruluşlar ile gerçekleşebileceği gibi bu kurumların içerisinde de gerçekleşebilir. Eğitim sürecindeki kurum ve kuruluşlar; üniversite, sanayi, devlet, okul ve aile gibi paydaşları içinde barındırmaktadır. Bu paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasıyla eğitimde işbirliği gerçekleşmektedir (Çetin, 2009; Kanbur, 2009; Yıldız, 2010).

2.2.1. Üniversite, Sanayi, Devlet ve Okul İşbirliği

Üniversite, bilimsel bilginin yer aldığı kurum ve kişi topluluğu olarak eğitim sisteminin en üst basamağında yer almaktadır (Bingöl, 2012, s. 42). Sanayi ise hammaddeyi işleyerek enerji kaynaklarını kullanan farklı yöntem ve tekniklerin bütünüdür (TDK). Bilimsel bilginin teknik bilgiyle buluşması sonucu üniversite ve sanayi işbirliği oluşmaktadır (Dikmen ve Baysal, 2017). Başka bir deyişle bilimsel bilginin uygulamada kullanılması ve bilginin teknik ihtiyaçları karşılaması üniversite sanayi işbirliğinin temelini oluşturmaktadır (Çelik, 2011, s. 45). Üniversite sanayi işbirliği, bilimsel bilginin sanayi ihtiyaçlarını karşıladığında, sanayinin üniversiteleri finansal kaynaklarıyla ve tecrübeleriyle desteklediğinde görülür (Bilgili, 2008, s. 25). Üniversite ve sanayinin işbirliği işleyişi kolaylaştırmakta ve amaçların gerçekleşmesine yarar sağlamaktadır (McHenry, 1990). Üniversite ve sanayi işbirliği için atılan ilk adım 1840 yılında Türk

Teknik Haberleşme Merkezinin kurulmasıdır (Akçi, 2004). Günümüzde ise yeni modeller oluşturulmaya çalışıldığı, bu kapsamda teknoloji fakültelerinin kurulduğu ve işyeri eğitimleriyle üniversite sanayi işbirliğine katkı sağlandığı görülmektedir (Dikmen ve Baysal, 2017). Bu işbirliğiyle üniversitelerin ve sanayinin değişim istekleri karşılanmış, üniversitelerin laboratuvarları aktifleşmiş, üniversitelerin piyasa bilgileri güncellenmiş ve ekonomisi gelişmiş ülkeler karşımıza çıkmaktadır (Akçi, 2004). Özellikle üniversite ve sanayinin işbirliğine yönelik algılarının gelişmekte olan ülkelerde henüz sistem üzerine oturmadığı, ülkelerin gelişmesi için üniversite sanayi işbirliğine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Dalga, 2016, s. 13). Ülkelerin gelişmesi bilim ve teknolojinin profesyonel yetişmiş insanlarla birleşmesiyle ve finansal kaynak olan sanayinin, bilginin kaynağı üniversitelerle işbirliği içerisinde olmasıyla mümkündür (Bilgili, 2008). Üniversite sanayi işbirliğine devlet desteği gerekmektedir. Devletlerin sadece yerli üniversitelerle işbirliğinin yeterli olmayacağı ve yurtdışındaki üniversiteler ile de işbirliğinin gerekli olduğu bu nedenle Avrupa Birliği ülkelerinde devlet ve üniversiteler arası işbirliğinin daha yüksek olduğu; makinelere yatırım yapan şirketlerle devletlerin ise üniversitelerle daha az işbirliği içinde oldukları görülmektedir (Roigas, Seppo, Varblane ve Mohnen, 2014). Alanyazında ise üniversite ve sanayinin birbirinden destek almadıkları, ilişkilerinin yetersiz olduğu sadece üniversitelerin yetiştirdikleri personellerden faydalandıkları ve sanayinin finansal kısmının geliştiği vurgulanmaktadır (Çetin, 2009; Dikmen ve Baysal, 2017).

Üniversite ve sanayi işbirliğinde diğer bir paydaşa devlettir (Yalçıntaş, 2014). Devletin işbirliğindeki sorumluluğu işbirliği için yasal prosedürler hazırlamaktır (Etzkowitz, 2003). Devlet aynı zamanda ekonomik sorunları çözme ve üniversite sanayi arasındaki bağı kurarak alternatif yollar bulma sorumluluğuna da sahiptir (Roobeek, 1990; akt. Akçi, 2004, s. 10). Alanyazında üniversite, sanayi ve devlet işbirliğinde grupların kendilerine yönelik işbirliği algılarının olumlu, birbirlerine yönelik işbirliği algılarının ise olumsuz olduğu ve özellikle üniversitelerin işbirliği sürecini zaman kaybı olarak gördüğü belirtilmektedir (Çetin, 2009).

İşbirliğindeki diğer bir paydaşa okuldur. Okulların araç-gereç, sınıf mevcudu ve fiziki koşullarının iyi olması tek başına yeterli değildir. Okullar üniversitelerin nitelikli olarak yetiştirdikleri personellere ihtiyaç duymaktadır (Orhan ve Akkoyunlu, 1999, s. 135). Personel yetiştirilmesinde sorumluluğun uygulama kısmını okulların, teorik kısmını üniversitelerin paylaşması gerekir (Kiraz, 2002). Bu personellerden biride öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakülteleri ve uygulama okulu işbirliği programı

oluşturulmuştur. Bu program öğretmen yetiştirmede üniversite ile okul işbirliği kapsamında atılan ilk adım olarak görülmektedir (YÖK, 2007). Program ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversite ve okul arasında paylaşılmıştır (Arkün, 2011). Mevcut duruma bakıldığında üniversite ve okul işbirliğinde Yüksek Öğretim Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin birlikte çalışacak yapıya sahip olmadıkları görülmektedir (TED, 2009). İşbirliğinin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli olduğu, öğretmen yetiştirmede okul ve üniversitelerin birlikte hareket etmesi gerektiği, hem lisans eğitimlerinde hem de öğretmenlik mesleği uygulamalarında eğitimlerin alınmasının işbirliğini olumlu etkileyeceği ve işbirliği sürecinin daha iyi olacağı belirtilmektedir (Çakır, Bekiroğlu-Ogan, İrez, Kahveci ve Şeker, 2010).

2.2.2. Okul ve Aile İşbirliği

İnsanın hayatı boyunca etkilendiği ve izlerini taşıdığı ilk yer ailesidir (Yağbasan ve İmik, 2006, s.228). Çocuğun gelişiminde okul ile aile iç içedir. Bu nedenle eğitimde okul ve ailenin rolü büyüktür (Zembat ve Unukan, 2001, s. 43). Aile eğitimin başladığı yer olarak, okul ise bu sürecin devamı olarak nitelendirilmektedir (İlgar ve Topaç, 2013). Okul ile aile birbirini tamamlayan kurumlardır. Bu kurumların işbirliği, 1739 milli eğitim temel kanununda okul aile birliklerinin kurulmasıyla sağlanarak okulların amaçlarına ulaşacağı düşünülmektedir. Okul aile birliği, birlikte olmayı gerçekleştirmek, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlamak, işbirliğiyle eğitim öğretimi desteklemek ve ekonomik destekler almak için kurulan bir kuruldur (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012). Okul aile birliklerinin kurulması okul aile işbirliği için atılan ilk adım olarak görülmektedir.

Eğitimin istenilen düzeyde olması için okul, aile ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı, ortak hedeflerin gerçekleştiği, olumlu iletişimin kurulduğu ve işbirliğinin olduğu ortamlar gerekmektedir (Ceylan ve Akar, 2010). Okul - aile işbirliğinin bu ortamlarda gelişebilmesi okuldaki bireylerin ve ailelerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi ile mümkündür (Üstünbal, 2015, s. 2-4). Bu sorumlulukların başında olumlu tutum geliştirme ve etkili iletişim kurma yer almaktadır (Şahin ve Altun, 2016). Okul aile işbirliğinde okulun görevleri; kişiyi toplumsallaştırmak, kişinin davranışlarını şekillendirmek, ekonominin insan gücü gereksinimini karşılamaktır. Bunun yanı sıra müdür, öğretmen, aile ve diğer personeller işbirliği içerisinde çalışmalıdır (Erçetin ve Özdemir, 2004, s. 12). Okul aile işbirliğinde ailenin görevleri ise kişiyi toplumsallaştırmak, işbirliğinde olumlu tepkiye sahip olmak, kişinin gelişimini destekleyici davranışlar sergilemek ve kişiye özgüven

kazandırmaktır (Alıcıgüzel, 2003, s. 382). Okul aile işbirliğinin sağlanması için bilgi mektupları, okulu tanıtan broşürler, telefonlaşmalar, fotoğraflar, konferanslar, aile toplantıları, aile görüşme saatleri, ev ziyaretleri ve aile katılım etkinlikleri gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Arslan ve Nural, 2004; Cömert ve Güleç, 2004). Bu yöntemler ailelerin ve okulun birbirlerinden haberdar olmasını ve birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlar (Ok, 2016, s. 9).

Okul aile işbirliğini olumsuz etkileyen etmenler okul, aile ve öğretmen kaynaklıdır. Okuldan kaynaklanan nedenler; müdürlerin ve öğretmenlerin işbirliğine önem vermemeleri, okullarda ailelerin aktif olmasını müdürlerin tehlike olarak algılaması iken, ailelerden kaynaklanan nedenler ailelerin beklentilerinin olmayışı, çekingen yapıları ve bilgi yoksunluğudur (Gümüşeli, 2004, s. 3). Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ise öğretmenlerin kıskançlık ile rekabet duygusu içinde olmaları, gruplaşma ve tartışma eğiliminde davranışlar sergilemeleridir (Argon, Kaya ve Tuncel, 2010). Bunun yanı sıra okul ve aile işbirliğinde ailelerin işbirliğini;

- Ailelerin yaşam tarzları, olumsuz tutumları, yeterli zamanlarının olmayışı ve eğitim düzeyleri,
- Müdürlerin ilgisiz tavırları, yeterli vakitlerinin olmayışı ve ailelerin ya da öğretmenlerin işbirliğinde problem çıkaracaklarını düşünmeleri,
- Öğretmenlerin ailelerle nasıl ilişki kuracaklarını bilmemeleri, işbirliği konusunda istekli olmamaları ve işbirliğini nasıl gerçekleştireceklerini bilmemeleri engellemektedir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2016, s. 82-85).

Ayrıca okul aile işbirliğinin oluşmasına okul ortamındaki imkansızlıkların, ailelerin okul tarafından sert tutumlara maruz kalmalarının, okul ile ailelerin kültür, inanç ve sosyoekonomik farklılıklarının engel olduğu düşünülmektedir (Başaran ve Koç, 2001). Araştırmalarda okul aile işbirliğinin öğrenci başarısına olumlu etkilerinin olduğu, ailelere güven verdiği ve öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıdığı vurgulanmaktadır (Çelenk, 2003; Genç, 2005; Kurbay, 2008, s.103; Oğuz, 2008, s. 37). Okul aile işbirliğinin olumlu etkileri arasında ailelerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlaması, öğretmenlerin amaçlarını fark etmesi, çocuğun eğitimine nasıl katılacağını bilmesi yer almakta aynı zamanda öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı ve sorumlulukları paylaşmada kolaylık sağladığı belirtilmektedir (rehabilitasyon.com, 2016).

Yurt dışındaki okul ve aile işbirliği sürecine bakıldığında ise Amerika'daki okullarda okul - aile işbirliği için ulusal aile öğretmen derneği kurularak bazı standartlar belirlenmiş ve toplum kaynaklarıyla okulları bütünleştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okulun aileyi hoş karşılaması, etkili iletişim, öğrenci başarısının desteklenmesi ve toplumla işbirliği standartları oluşturulmuştur (National Standards for Implementation Guide, 2009, s. 5-28). Amerika'daki eyaletlerde de okul sürecinde işbirliği için ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, ailede öğretim, çocuk için verilecek kararlara katılma, çevre ile işbirliği yapma şeklinde altı çeşit kriterden bahsedilmekte ve bu kriterler uygulanmaktadır (Epstein, 2001; akt. Çingir ve Nayır, 2017). İngiltere'de ise işbirlikçi yaklaşımın eğitimin ön koşulu olduğu, ev, okul ve toplum işbirliğiyle okullardaki sorunların çözüldüğü ve okul imkanlarının daha iyi olduğu belirtilmektedir (Martin, Tett ve Kay, 1999). Ayrıca işbirliğinin çatışmayı engelleyerek grup olma bilincini oluşturduğu, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada ve okul problemlerini çözmede yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Ainscow vd., 2006).

2.3. Özel Eğitimde İşbirliği

Özel eğitim ihtiyacı olan birey "*bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren birey*" olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitim ise özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin özel olarak yetiştirilmiş personellerle eğitim ihtiyaçlarını karşılanmasını, bireysel olarak eğitiminin planlanmasını ve bağımsız yaşamalarını amaçlayan eğitim hizmetlerinin tümüdür (Kırcaalı-İftar, 1998, s. 3). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği çerçevesinde oluşturulan özel eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak, politika belirleyiciler, üniversitelerdeki ilgili bölümleriyle sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmak ve ailelerin özel eğitim sürecine aktif katılımını sağlamak yer almaktadır (ÖEHY, 2018). İşbirliği yönetmelikte yer alsa dahi yasal düzenlemelerdeki alt yapı çalışmalarının yetersizliği özel eğitimin işbirliğiyle ilgili hedeflerine tam anlamıyla ulaşmasına engel olmaktadır (Uğurlu, 2013).

İşbirliği öğrenmenin çeşitliliğine, duyarlı olmaya, yenilikçi seçenekler sunmaya ve profesyonellerin birlikte hareket etmesine dayanmaktadır (Friend, vd., 2010). İşbirliği aynı zamanda gönüllülük, eşitlik, ortak amaç, sorumluluğu paylaşma, sonucu birlikte görme, ortak kaynak ve gelişmenin görülmesi gibi davranışları içerir (AÖF, 2011). İşbirliği süreci

ise istekli katılımcıların olduğu, güven, paylaşım ve ortaklığın etkin olduğu bir süreçtir (Cahill ve Mitra, 2008). Başka bir deyişle işbirliği ortak planlama, iletişim, paylaşılan vizyon, karşılıklılık ve güven gibi uygulamaları da içerisinde barındırmaktadır (Cahill ve Mitra, 2008; Eccleston, 2010). Paulsen (2008) işbirliğinde etkili olan faktörleri;

- Etkili iletişim kurmak,
- Tarafların birbirleriyle ilgili uzmanlık bilgisine sahip olması,
- Müdürlerin işbirliğinin savunucusu olması, işbirliği faaliyetlerini planlaması ve yürütmesi,
- İşbirliğinde öğrenci verilerini gizli tutmak,
- Güven ve saygı kriterini içinde barındırmak,
- İşbirliğini zaman açısından verimli kılmak,
- Uygulanacak müfredat hakkında ortak bir anlayışa sahip olmak şeklinde sıralamaktadır (s. 314).

Yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren özel eğitim sürecinde işbirliği ise birey için ortak hareket etmeyi ve eşgüdüm içinde çalışmayı gerektirir (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 14). Özel eğitimde işbirliği genellikle hizmetler arası koordinasyon ile ifade edilmekte, öğrenci için eğitim süreci, verilecek eğitim ve değerlendirme bu koordinasyon içerisinde yer almaktadır (Gürsel, 2005, s. 154). Özel eğitimde hizmet çerçevesinde hizmeti alanlar ile hizmeti sunanların eğitim boyunca birlikte hareket etmesi gerektiği, hizmetler arası koordinasyonun sağlanarak işbirliğinin kurulmasında ve sürecin sağlıklı yürütülmesinde planlamanın önemli olduğu belirtilmektedir (Gürsel, 2005, s. 155; Kurutulan, 2007). Başka bir deyişle özel eğitime ihtiyacı olan bireyin en uygun eğitim seçeneğinin akranlarıyla birlikte olduğu görülmektedir. Bu eğitim süreci sınıf öğretmenleri, psikologlar, dil ve konuşma terapistleri, danışmanlar, fizyoterapistler ve diğer öğretmenlerin birlikte çalışarak özel eğitim öğretmenine yardımcı olmayı benimsedikleri geleneksel bir ortaklıktır (Friend, vd., 2010). Aynı zamanda özel eğitimdeki bu ortaklık bir takım çalışması olarak ifade edilmektedir. Bu takımın içerisinde; müdürler, öğretmenler ve aileler birlikte hareket etmeli, birbirlerini yönlendirmeli ve desteklemelidir (Yılmaz vd., 2015). İşbirliği sürecinde hiç kimse tek bir uzman olarak kabul edilemez çünkü işbirliği, içerisinde katkıda bulunmayı ve dayanışmayı barındırır. İşbirliği olmadan programların başarılı olması imkansızdır (Paulsen, 2008). İşbirliği bazında özel eğitime bakıldığında özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde temel yapıtaşları olarak özel eğitim

öğretmenleri karşımıza çıkmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel eğitim öğretmenlerinin nitelikleri;

- Öğretim yöntemlerini bilmeyi,
- Davranış problemleriyle baş etmeyi,
- Öğretimi planlamayı ve değerlendirmeyi,
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamayı ve uygulamayı,
- Materyal ihtiyacını karşılamayı,
- Engellilerle ilgili yasaları bilmeyi,
- Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliğini,
- Ailelerle ve uzmanlarla işbirliği yapmayı kapsamaktadır (Gebbie, Ceglowski, Taylor ve Miels, 2011; Özyürek, 2008).

Bu nitelikleri taşıyan özel eğitim öğretmenlerinin BEP'lerle, alternatif ve zenginleştirilmiş yöntemlerle, mevzuatla, evrakla, fiziksel ve duygusal davranışlarla uğraştıkları için yoğun tükenmişlik yaşadıkları fakat bu uğraşların işbirliğiyle paylaşılacağı ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin azalacağı düşünülmektedir (Farrish, 2017).

Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olmak üzere üç bölümde incelendiğinde;

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle işbirliği: Müdürlerin okul kurumunu temsil ettiği ve yetkilerinin tüm okuldaki personelleri kapsadığı görülmektedir. Müdürlerin görev ve sorumlulukları arasında *“öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak”* yer almaktadır (ÖEHY, 2018). İlaveten müdürlerin işbirliğinde birlikte çalışma ve birlikte öğrenme fırsatı sağlama, öncülük etme ve teşvik etme görevi de bulunmaktadır (Hines, 2008). Bu görevleri yerine getiren müdürler var olan durumlarla ilgili bilgilendirme yapar, öğretmenlerinin ve diğer çalışanlarının haklarını korur, kurum içerisindeki hataları birlikte üstlenir, okulla ilgili kararları birlikte alır, problemleri birlikte çözer böylelikle işbirliği sürecine katkı sağlar (Ünal,2000, s. 13-14). Müdürlerin otoriter tavırlar sergileme, kendilerini en yetkili kişi olarak görme, denetleyici olma gibi davranışları sergilemeleri işbirliğini olumsuz etkiler (Çiftçi, 2002). Müdürlerin eğitim ortamlarında birlikte çalışması, öğretmenlerle diğer personellerin beklentilerini dikkate almasını, iletişimin olumlu olmasını ve eğitim sisteminin gelişmesini sağlayacaktır (Bursalıoğlu, 2002, s. 202). Öğretmenlerle işbirliğinde müdürler, zamanı ortak planlama, öğretmen eğitimleri ve tutumları konusunda daha fazla role sahiptir (Simon, 2017).

İşbirlikçi çabalar müdürlerin desteği ve denetlemesiyle daha başarılı olacaktır (Reyes, 2010, s.94). Ayrıca müdürlerin işbirlikçi becerileri öğrenmeleri için rehberlik etmeyi, yol göstermeyi, destekleyici olmayı ve zamanı planlamayı içeren mesleki eğitimler almaları gerekmektedir (Hamilton-Jones ve Vail, 2014). Bu sayede müdürlerin çabaları ve planlamasıyla işbirliği içinde olmak kolaylaşacaktır (Wasburn-Moses, 2005).

Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliği: Öğretmenlerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek birbirleriyle ilişki kurmaları sonucunda işbirlikçi ortamlar oluşur (Lashley ve Boscardin, 2003). Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle çalışmasında aktif katılımın sağlanması şarttır. Bu da işbirliğiyle gerçekleşmektedir (Colandrea, 2015). Öğretmenler arasındaki işbirliği bir etkileşim aracıdır. Bu işbirliği sorumluluk, paylaşma, karar verme, aktivite planlama ve ortak amacı içerir (Hollingworth, 2001). İşbirliğinde öğretmenler bilgi oluşturmak, ortak faaliyette bulunmak, sürece dahil olmak gibi vizyon içerisinde olmalıdır (Fuentes ve Spice, 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin inançları ve değer yargıları işbirliğini etkilemektedir (Bhandari, 2013). İşbirliğindeki öğretmen rolleri ise iletişim kurma, iletişimi sürdürme, profesyonel olma, kendini yansıtmaya, sabırlı olma ve esnekliktir (Farrish, 2017). Kaynaştırma uygulamalarıyla işbirliğine dayalı yapılan çalışmalarda eğitimciler tarafından dört farklı işbirliği modelinin uygulandığı görülmektedir. Bunlar: Problemi ortaklaşa çözme, birlikte öğretim, ekip olma ve danışmanlıktır (AÖF, 2011). Bu uygulamaların yanı sıra öğretmenler işbirliği için; saygı, esneklik, dinleme, güven, ortak vizyon ve yılın başında planlama yapma gibi davranışları önermektedir (Reyes, 2010, s. 68). Öğretmenler arasında işbirliği ile ilgili net bir anlayış yoktur. Bu nedenle işbirliğinin tam olarak anlaşılmadığı ve zaman kaybı olarak nitelendirildiği belirtilmektedir (Aucoin, 2015). İlâveten öğretmenler kendilerine düşen rol ve sorumlulukları bilmediklerinde kendilerini yetersiz görmekte ve işbirliğinde olumsuz tutumlar sergilemektedir (Damasco, 2013, s. 46). Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğini, hizmet verdikleri grubun özelliklerinin, tükenmişlik düzeylerinin ve daha stresli bir iş olmasının olumsuz etkileyeceği, sorumlulukların müdürlerle, diğer öğretmenlerle, ailelerle paylaşılmasının ise işbirliğini olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2006). Ayrıca çalışmaların genellikle sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğini incelediği görülmektedir (Bhandari, 2013; Colandrea, 2015; Damasco, 2013, s. 45; Polhemus, 2010; Simon, 2017, s.16; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Sucuoğlu ve Kargin, 2014).

Özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle işbirliği: Aile çocuğa kişilik özellikleri kazandıran ve çocuğun yaşamında her daim değişmeyen grup olduğu için eğitimde aktif rol almaktadır (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Bu nedenle işbirliğinin özünde okul ve evin ilişki kurması mevcuttur (Lamar-Dukes ve Dukes, 2005). Ailelerin özel eğitim sürecine aktif katılımı ise 1960'larda gündeme gelmiş ve 1990'lı yıllarda ailelerin bireyin eğitiminde önemli yere sahip olduğu ayrıca aile katılımının gerekliliği vurgulanmıştır (Kiremitçi, 2011). İşbirliği faktörünün içerisinde aileler özel eğitim çalışanlarına bilgi sağlayıcı oldukları için işbirliğinde yer almakta, özel eğitim sürecinin her aşamasında rol almak istemekte, bu nedenle öğretmenin meslektaşlarıyla, öğrencinin ailesiyle sürekli iletişim kurması ve ailelere yol göstermesi gerekmektedir (Calderhead, 1997; akt. Gökçe, 2000, s. 205). Diğer bir deyişle ailelerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olması; ailelerin eğitimin her aşamasına dahil edilmesini, eğitimin bir parçası olarak görülmesini ve okulla evin eş güdüm içerisinde çalışmasını sağlayacaktır (Doğru, 2005). Ailelerin işbirliğiyle eğitim sürecine dahil edilmesinde; yüz yüze görüşme, ortak planlama, ortak faaliyetler oluşturma, sorumluluğu paylaşma, öğretimi destekleme, öğretimin sürekliliğini sağlama, karşılıklı iletişim kurma ve sürdürme yer almaktadır (Gürsel, 2005, s. 154; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Özel eğitim de artık aile sürecin olmazsa olmaz olarak görülse dahi aile eğitimi ve aile rehberliğinin yetersizliği, ailelerin eğitimin içerisinde olmayışı ve bu sürece müdahil olmak istememeleri süreci olumsuz etkilemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011, s. 3-58). Özyürek (1983) öğretmen, öğrenci ve aileyi eğitim sisteminin üç temel ögesi olarak görmekte, başarılı bir eğitim için bu üç ögenin işbirliği içerisinde olması gerektiğine inanmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz olmasının öğrenci başarısının artmasında veya azalmasında etkili olduğunu ve ailelerin eğitim sisteminin dışında tutulmaması gerektiğini savunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında özel eğitimde işbirliğini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Özel eğitimde işbirliğini olumlu yönde etkileyen faktörler: Okul ve ailelerin süreç içerisinde gönüllü olması, süreci birlikte planlaması, ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi, tarafların olumlu iletişim kurması, empati yeteneğine sahip olmaları, yapıcı konuşmaları ve ortak hareket edebilmeleri şeklinde sıralanabilir (Gürsel, 2005, s. 158). Araştırmalar genellikle özel eğitimde başarılı bir işbirliği oluşturmanın yolunu iletişim ve ortak planlama olarak belirtmektedir (Brinkmann ve Twiford, 2012; Simon, 2017). Özel eğitimde işbirliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler ise uygun

personelin olmayışı, destek servislerin yetersiz olması, fiziksel çevrenin yetersizliği, okul ve ailelerin yoğun çalışma temposu, olumsuz tutum ve davranışlar, ailelerin beklentilerinin yüksek olması şeklinde sıralanabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 398-405). Aynı zamanda okul ve evdeki sosyokültürel uyumun işbirliğini etkilediği, bu uyum benzer ise öğrenci başarısının arttığı, farklı ise öğrenci başarısının azaldığı, zayıf ekonomisi olan ailelerin okul aile işbirliğinde güçlük yaşadığı görülmektedir (Bronfenbrenner, 1978, s. 17; Damasco, 2013, s. 45). Başka bir deyişle başarılı işbirliğini oluşturan durumların yokluğu, belli bir kuralın olmayışı işbirliğini zorlaştırmaktadır (Friend, vd., 2010). Okul personelleri ve aileler nasıl, nerde ve ne zaman sorularına cevap arayan eğitimlerden geçirip işbirliğini olumsuz etkileyen durumlar azaltılabilir (Başaran, 2001, s. 22). Öğretmenlerin, müdürlerle ve diğer öğretmenlerle daha anlaşılır ilişkiler kurması gerekmektedir. Böylece paylaşım artmakta, sistem için yapılması gereken değişiklikler politika belirleyicilerin de dahil olmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir (Lane, 2014, s. 80).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında alanyazındaki eğitimde ve özel eğitimde işbirliğini araştıran çalışmalara yer verilmiştir.

Üstünbal (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım programının aileler ve öğretmenler arasındaki işbirliğine etkisini incelemiştir. Aile katılım programları ailelerin uygun olduğu zamana göre hazırlandığında, tüm annelerin katıldığı ve “Anne Katılım Programı”nın anne ile öğretmen arasındaki iletişimi ve işbirliğini olumlu olarak etkilediğini saptanmıştır.

Atabey (2008) çalışmasında öğretmenlerin ailelerle olan ilişkilerinde yaş gruplarının, öğrenim durumlarının, mesleki kıdemlerinin, aile eğitimi dersi alma durumlarının ve okullarının bulunduğu üst sosyoekonomik düzeyin işbirliğine olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Ailelerin ise öğretmenlerle olan ilişkilerinde çalışma hayatlarının, mesleklerinin, okuldan memnun olma durumlarının ve okulun bulunduğu üst sosyoekonomik düzeyin işbirliği üzerinde pozitif etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca müdürlerin ailelerle olan ilişkilerinde genç yaşta olmalarının; ailelerin ise müdürlerle olan ilişkilerinde öğrenim durumlarının, mesleklerinin, üst sosyoekonomik düzeyde olmalarının ve okuldan memnun olma durumlarının işbirliği üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

İlgar ve Topaç (2013) okul öncesi öğretmenlerinin okul aile işbirliğine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada işbirliği gerçekleştiğinde, öğretmenlerin daha başarılı daha verimli olduğunu ayrıca ailelerin istek ve beklentilerin farkına vardığını, var olan problemleri daha hızlı çözebildiğini ve işleri kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Cerit (2009) çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyi arasında olumlu ilişki olduğunu, müdürlere güvenin müdürlerle işbirliğinde, meslektaşlara güvenin ise meslektaşlar ile işbirliğinde etkili olduğunu fakat ailelere güvenin işbirliği üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Çeviş (2002) çalışmada Denizli ilindeki merkez okullarda okul aile işbirliğini müdür, öğretmen ve aile tarafından değerlendirmiştir. Okul - aile işbirliğinin var olduğunu fakat iletişimin istenen düzeyde olmadığını ilköğretimde işbirliğinin planlanıp uygulanmadığını ve öğretmenlerin bu süreçte daha aktif olduklarını tespit etmiştir. İlaveten öğretmenlerin müdürlerle birlikte işbirliği süreciyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını, ailelerin ise okul - aile işbirliği sürecinde olumsuz tutumlar sergiledikleri ve gelecekte kurulacak olan işbirliği süreçlerine olumlu bakmadıklarını belirtmektedir.

Özgan ve Aydın (2010) okul-aile iletişimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini mevcut durumu betimlemek ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmek için incelemiştir. Müdürlerin ve öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği süreci ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olduğunu, müdür ve öğretmenlerin görüşlerini cinsiyet, yaş, statü, branş, kıdem ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin etkilemediğini, işbirliğindeki problemlerin çözümünde müdürlerin ve öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları fakat bu görüşlerin uygulanabilmesi için iki grubunda teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Argon ve Kıyıcı (2012) çalışmada ilköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Aile katılımı ile öğrenci başarısının arttığını, aile katılımının az olmasının nedenlerini ailelerden kaynaklı ekonomik sorunları, iş yoğunluğu, aile içi sorunlar olduğunu belirtmektedir.

Genç (2005) ilköğretim 1. Kademedeki okul – aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve aile görüşlerini incelemiştir. Araştırmada işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü ailelerin %97'sinin okul aile işbirliği sürecinde aktif oldukları, derslerde başarılı olan öğrencilerin ailelerinin yüksek katılım sağladığı görülmektedir.

Çingir ve Nayır (2017) okul aile işbirliği standartlarına ilişkin aile görüşlerini almıştır. Ailelerin okul aile işbirliği için kurulan okul aile birliklerinin aktif olmadığını ayrıca eğitime katkı sağlamadığını belirtmektedir.

Yıldırım ve Dönmez (2008) okul aile işbirliği sürecinde aile ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Öğretmenler ile ailelerin işbirliğini sağlayan ve engelleyen etmenler konusunda tutarlı olduklarını, ailelerin eğitim sürecinin bir parçası olması gerektiğini, işbirliğinin öğrenci başarısını arttırdığını ve işbirliğinde öğretmenlerle ailelerin bireysel görüşme yöntemini tercih ettiklerini saptamıştır. Ayrıca araştırma işbirliğini engelleyen durumları ailelerin ilgisiz tavırları ve öğretmenlerin sert tutumlarına bağlamaktadır.

Ünver (2003) fakülte yöneticisi, uygulama okulu müdürleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmede işbirliği sürecini incelemiştir. İşbirliğini nasıl gerçekleştireceklerini eğitim fakültelerinin, müdürlerin ve öğretim elemanlarının bildiğini fakat uygulama okulu müdürlerinin, öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilmediğini belirtmektedir. Bu nedenle işbirliği konusunda eğitime gereksinim duyulduğunu saptamıştır.

Kaya (2002) araştırmasında anne babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve işbirliğine açık olduklarını ancak, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik planlamaların yapılmadığı bu durumun öğretmenlerin aileler ile kuracağı ilişkiyi ve işbirliğini olumsuz olarak etkilediği ve ailelerinde olumsuz olarak etkilendiğini saptamıştır.

Gümüş vd. (2013) çalışmalarında ilköğretim okullarında müdürlerin liderlik davranışları ve öğretmen işbirliği arasında bir bağlantı olduğunu saptamıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin ve sözleşmeli öğretmenlerin işbirliğine daha yatkın olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazında yurt içindeki çalışmaların ilköğretim ve okul öncesi işbirliğine ağırlık verdiği özel eğitimde işbirliği ile ilgili çalışmaları konu alan araştırmaların olmadığı dikkat çekmektedir. Yurt dışında ise özel eğitim öğretmenlerinin kendi içerisindeki işbirliğini inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da özel eğitimde işbirliği çalışmalarının sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, müdürler ve aileler açısından inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Reglin (2002) Florida da ev ziyaretleriyle risk altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin okula katılım durumunu incelemiştir. Risk altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin okula katılımıyla çocuklarının eğitiminde daha aktif oldukları görülmüştür. Ayrıca aileler ve öğretmenler için işbirliği sürecinin zaman ve motivasyon gerektirdiğini tespit etmiştir.

Chantathai, Tesaputa ve Somprach (2015) belediye okullarında öğretmen takım çalışmasının etkililiğini incelemiştir. Uygulanan program ile takım üyelerinin eleştirel düşünce, iletişim ve çatışma becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Takım çalışmalarındaki zamanın yetersizliğinden, değişimlerin uzun sürede görüleceğinden, gözlem süresinin ve prosedürlerin eksik olduğundan söz edilmektedir. Takım çalışmasıyla ortak hareket etmenin ve aktif katılımın başarıyı sağladığını belirtmektedir.

Thomson vd. (2003) davranış ve öğrenme sorunu olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini içeren yasanın Yeni Zelanda'daki gelişimini incelemiştir. Çalışmada kaynak oda öğretmenlerinin mesleki gelişim programını özetlemiştir. Üniversitelerin işbirliği yoluyla başarılı bir eğitim programı geliştirdikleri ve öğretmenlerin başarısının özellikle işbirliğinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Delgado-Gaitan (1991) Kalifornia'da okul aile işbirliği için geleneksel aile katılım etkinliklerini incelemiştir. Oluşturulan aile katılım etkinlikleriyle ailelerin eğitiminin odak noktası haline geldiğini, çocuklarını keşfettiklerini, okullarını arttırdıklarını ve işbirliği yaparak okulun imkanlarını iyileştirdiklerini belirtmektedir.

Damasco (2013) sınıf öğretmenleriyle özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik algılarını ve tutumlarını incelemiştir. Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik algılarının tutumlarını etkilediğini, işbirliğine yönelik tutumlarının benzer olduğunu, işbirliğinde yetersiz kaldıklarını ve tutumlarının olumsuz yönde olduğunu belirtmektedir.

Farrish (2017) üniversitelerin özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı kapsamında uygulama okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği rolleri ve işbirliğine yönelik algıları incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin stajyerle çalışma, stajeri destekleme, rehberlik etme gibi işbirliği rollerinin olduğunu, işbirliğine yönelik algıların ise esneklik, ilişki, profesyonellik, sabır, ego ve kendini yansıtırma durumuna göre değiştiğini saptamıştır.

Aucoin (2015) montessori devlet okullarındaki öğretmenlerin işbirliği sürecini incelemiştir. Beş özel eğitim öğretmeni ve beş montessori öğretmenine görüşme formu uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre birlikte çalışmanın, iletişimin ve paylaşımda bulunmanın işbirliği sürecine fayda sağladığı, zamanın yetersiz oluşunun ise işbirliği sürecini engellediğini belirtmektedir.

Simon (2017) sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği için yeterli zamanının olmadığını, ortak hareket etmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını ayrıca öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans derecesine sahip olmalarının işbirliğindeki zorluklarla başa çıkmada etkili olmadığını saptamıştır.

Bhandari (2013) branş öğretmenleri içerisinde İngilizce öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenleriyle işbirliğine daha yatkın olduğunu, matematik öğretmenlerinin ise özel eğitim öğretmenleriyle işbirliğine yatkın olmadığını aksine kontrolcü olduklarını saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin memnun olma durumlarının, inanç ve değerlerinin, rol ve sorumluluklarının işbirliği algılarını etkilediğini tespit etmiştir.

Gonçalves (2015) çalışmasında dil konuşma uzmanlarıyla özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği algılarını incelemiştir. Bu branşlardaki öğretmenlerin birbiri arasındaki işbirliğinin zorunlu olduğunu, birbirlerinin rollerini ve sorumluluklarını bilmediklerini, iş yüklerinin fazla olduğunu belirtirken buna ek olarak zamanın yetersizliği ve müfredatın da işbirliği algılarını olumsuz etkilediğini saptamıştır.

Reyes (2010) çalışmasında sınıf öğretmenleriyle özel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarındaki ve fikirlerindeki farklılıkların işbirliğini olumsuz etkilediğini, müdürlerin ise öğretmenlerin işbirliğinde destekleyici olduğunu belirtmiştir.

Polhemus (2010) özel eğitimde işbirliği davranışlarını ve sınıf öğretmenleri ile özel eğitim uzmanlarının bu davranışları ne derece gösterdiklerini incelemiştir. İşbirlikçi davranışları güven, öğrenmeye odaklanma, açık yansıtıcı diyalog, ortak vizyon ve hedef, risk alma, uygulamaları eleştirel gözden geçirme ve tanıma olarak belirlemiştir. İşbirliğini engelleyen durumları ise katılımı çoğunluğun sağlanamaması, zamanın eksikliği, birbirini tanımanın eksikliği ve yeni uygulamalarda politika belirleyicilerin onay eksiklikleri olarak tespit etmiştir.

Drossel vd. (2018) çalışmalarında işbirliğinin karmaşık bir yapısı olduğunu ve farklı şekillerde gerçekleştiğini, kişisel alaka düzeyi, değer birleşimi, teşvik edilme ve neden işbirliğinin yapıldığının bilinmesinin işbirliğindeki ihtiyaçları belirlemede etkili olduğunu saptamıştır.

Johnson (2003) Avustralya'daki dört okulda bulunan öğretmenlerin işbirliği sürecini incelemiş ve öğretmenlerin %60'ının birbirleriyle işbirliği kurmakta olduğunu, kendilerini daha iyi hissettiklerini ve işbirliğinin öğrenme fırsatları sağladığını tespit etmiştir.

Mchenry (2009) çalışmasında öğretmenlerin işbirliğini müdürlerin liderlik özelliklerinin etkilediğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşının ve müdürlerle birlikte çalışma sürelerinin işbirliğinde etkili olmadığını belirtmektedir.

Roustae vd. (2015) Malezya'nın selangor eyaletindeki 437 öğretmenle yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin işbirliği etkinliklerinde daha aktif oldukları ve öğretmenlerin etnik kökeninin işbirliğinde etkili olduğu bulgusuna varılmıştır.

Eccleston (2010) çalışmasında özel eğitim uzmanlarının öğrencinin dahil edilmesi (bütünleştirme) gibi yeni bir rolünün olduğunu bunun içinde işbirliği becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca işbirliği için özel eğitim öğretmenlerinin dikkatli olma, özen gösterme, bilgili olma, merhametli olma ve lider olma özelliklerini taşıması gerektiğini vurgulamıştır.

Radić-Šestić vd. (2013) sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin ekip çalışmasını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 223 öğretmen ekip çalışmasının nasıl yapıldığının farkında olduklarını ve benzer davranışlara sahip olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmada yaşlı ve daha çok çalışma yılına sahip öğretmenlerin ekip çalışmasında işbirliğine daha yatkın oldukları görülmüştür.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında özel eğitimde işbirliği sürecinde öğretmenlerin hangi rollere sahip olması gerektiği, işbirliğinde öğretmenlerle diğer paydaşların aynı beklenti ve benzer davranışlara sahip oldukları, işbirliğinin karmaşık bir yapısının olduğu belirtilmektedir. Ayrıca işbirliğini zaman, rol ve sorumlulukların belirsizliği, işbirliğinin karmaşık yapısı, iletişim ve güven gibi faktörlerin etkilediği görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada betimsel desenlerden nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel desen, araştırma ile ilgili verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi iken nicel araştırma yöntemi toplumsal davranışların objektif olarak gözlem, deney veya test yoluyla ölçmesi, bu durumun sayısal veriler ile ifade edilmesi olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s. 4-5). Bu araştırmada, nitel ya da deneysel araştırmalara oranla daha fazla örneklem grubuna ulaşıldığı için, değişkenler arası ilişkileri güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarıyla ortaya koyduğu ve istatistik olarak sayısal verilere ulaşıldığı (Johnson ve Christensen, 2014, s. 38-452) nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 165 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Burada uygun örnekleme yolu kullanılmıştır. Uygun örnekleme yolu, zaman, para ve iş gücü açısından tasarruflu olmayı, örnekleme daha kolay ulaşmayı ve kolay uygulama yapılacak listeyi seçmeyi sağladığı (Johnson ve Christensen, 2014, s. 230) için seçilmiştir. Bu gerekçelerden ötürü araştırmada uygun örnekleme yolu tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan 165 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	86	52,1
	Erkek	79	47,9
Yaş	20 - 29 Yaş	72	43,6
	30 - 39 Yaş	58	35,2
	40 Yaş Ve Üzeri	35	21,2
Medeni Durum	Evli	106	64,2
	Bekar	58	35,2
	Diğer	1	,6
Meslekte Geçirilen Süre	Bir Yıl Ve Üzeri	19	11,5
	Üç Yıl Ve Üzeri	45	27,3
	Beş Yıl Ve Üzeri	40	24,2
	On Yıl Ve Üzeri	61	37
Çalışılan Kurum	Rehberlik Araştırma Merkezi	17	10,3
	Özel Eğitim Anaokulu		
	Özel Eğitim Sınıfı	24	14,5
	Özel Eğitim İlkokulu	21	12,7
	Özel Eğitim Ortaokulu	26	15,8
	Özel Eğitim Meslek Lisesi		
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	6	3,6
	Özel Eğitim Uygulama Merkezi(1.Kademe)	24	14,5
	Özel Eğitim Uygulama Merkezi(2.Kademe)	25	15,2
	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	13,3
Eğitim Durumu	Lisans	155	93,9
	Yüksek Lisans	9	5,,5
	Doktora	1	,6
Mezun Olunan Alan	Zihin Engelliler Öğretmenliği	77	46,7
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	14	8,5
	Görme Engelliler Öğretmenliği	5	3,0
	Üstün Yetenekliler Öğretmenliği	1	,6
	Özel eğitim Öğretmenliği	7	4,2
	Sınıf Öğretmenliği	40	24,2
	Diğer branşlar	21	12,7
Çalışılan Yer	Merkez	64	38,8
	Erbaa	46	27,9
	Niksar	22	13,3
	Turhal	28	17
	Zile	5	3

Tablo 1 ayrıntılı olarak incelendiğinde 165 katılımcının olduğu, katılımcılar içerisinde kadınların sayıca erkeklere oranla daha fazla olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun 20-29 ve 30-39 yaş aralığında olduğu, katılımcıların yarısından fazlasının evli olduğu, on yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan katılımcı sayısının diğerlerine oranla nispeten daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim kurumlarında çalıştığı, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, katılımcıların yarıya yakınının zihin engelliler öğretmenliği mezunlarından oluştuğu, merkezde çalışan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Katılımcıların araştırmaya katılma amacının araştırmacı tarafından açıklandığı ve katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarına dair imzalarının bulunduğu formdur. Araştırmacı tarafından bu form araştırmanın uygulanacağı okullara dağıtılmış ve katılımcıların imzası alındıktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bilgilendirilmiş onam formu Ek 1’ de verilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın konusuna uygun olarak sekiz soruluk kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundaki sorular bilgilendirilmiş onam formunu imzalayan katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Kişisel bilgiler formunda, cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, çalışılan kurum, eğitim durumu, mezun olunan alan ve çalışılan yer değişkenlerine yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca ilçelere göre doldurulan formlar listelenmiştir. Kişisel bilgiler formu Ek 2’de verilmiştir.

3.3.3. İşbirliği Ölçeği

Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde 26 maddeden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen açılımlayıcı faktör analizinde ölçeğin üç boyutlu bir yapı gösterdiği görülmüştür. Müdürlerle işbirliği boyutu yedi madde, öğretmenlerle işbirliği boyutu 10 madde ve ailelerle işbirliği boyutu dokuz maddeden oluşmaktadır. Müdürlerle işbirliği boyutunun Cronbach alfa değeri. 93, öğretmenlerle işbirliği boyutunun Cronbach alfa değeri. 97, ailelerle işbirliği boyutunun Cronbach alfa değeri ise. 95 bulunmuştur.

İşbirliği ölçeği Cerit (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formunda uygun görülmeyen beş madde ölçek dışı bırakılarak ölçek 21 maddeye düşürülmüştür. Araştırmacının ölçme değerlendirme uzmanları ve eğitim yönetimi alanındaki uzmanlardan görüş alarak ölçekten beş madde çıkardığı görülmektedir. Müdürlerle işbirliği alt boyutundaki “personel seçimi” ve “personel kriterlerinin belirlenmesi” maddeleri Türk Eğitim Sisteminin merkezi olmasından dolayı okullarda gerçekleşmesi imkansız görüldüğü için çıkarılmıştır. Öğretmenlerle işbirliği alt boyutundaki “ailelerin ve öğrencilerin öğrenmelerinin gelişimini bildirmek için prosedür geliştirme” maddesi ise öğretmenlerin etki düzeyini belirlediği için öğretmenlerle işbirliği faktörünün belirlenmesinde çıkarılmıştır. Ailelerle işbirliği alt boyutunda ise “kaynakların nasıl paylaşılacağını belirleme” ve “okul iyileştirmelerini planlama ve okul kuralları ile düzenlemeleri belirleme” maddeleri ailelerin okullardaki etki düzeyini belirlediği için ailelerle işbirliği faktörünün belirlenmesinde çıkarılmıştır (Cerit, 2009). Ölçek maddeleri “Kesinlikle katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Çok katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipindedir. Ölçek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formdaki benzer şekilde üç alt boyuttan oluştuğu ve bu üç faktörlü yapının toplam varyansın %66,94’ünü açıkladığı görülmüştür. Beş maddeden oluşan müdürlerle işbirliği alt boyutu toplam varyansın %26.82’sini, dokuz maddeden oluşan öğretmenlerle işbirliği alt boyutunu %22.65’ini ve son olarak yedi maddeden oluşan ailelerle işbirliği alt boyutunu %67.46’sını açıklamıştır. Ölçekteki müdürlerle işbirliği, öğretmenlerle işbirliği ve ailelerle işbirliği alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile .85, .76, .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise müdürlerle işbirliği için .87, öğretmenlerle işbirliği için .83 ve ailelerle işbirliği alt boyutu için ise .87 olarak tespit edilmiştir. İşbirliğini ölçen farklı ölçekler mevcut olsa da bu ölçeğin maddelerinin öğretmenlerin işbirliğini ölçmek için araştırmanın amacına daha uygun olduğu görülmüştür. Hem Tschannen-Moran (2001) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında hem de Cerit (2009) tarafından gerçekleştirilen ölçek uyarlama çalışmasında ölçekten elde edilen puanlara ilişkin bir kesim noktası raporlanmamıştır. Bu nedenle ortalama puanlar düşük ya da yüksek şeklinde yorumlanmamıştır. Ölçek uzman görüşü alınarak kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin araştırmada kullanılması için geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Tokat il milli eğitim müdürlüğünden alınan izinle toplanmıştır (Ek 4). Veri toplama sürecini araştırmacı okullara bizzat giderek gerçekleştirmiştir. Araştırmadaki bilgilendirilmiş onam formu, kişisel bilgiler formu ve işbirliği ölçeği araştırmacı tarafından öğretmenlere tanıtılmış ve öğretmenler bu formları cevaplamıştır. Okulda olmayan öğretmenler için boş formlar okul yönetimine bırakılmış daha sonra bu formlar okul yönetiminden temin edilmiştir. Formlar bazı okullarda sınıf ziyaretleri yapılarak öğretmenler tarafından bazı okullarda ise öğretmenlerin topluca bir arada olduğu teneffüs saati seçilerek öğretmenler odasında doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür. Üç aylık süre içerisinde verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında “frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma” gibi tanımlayıcı istatistikten yararlanılmıştır. İşbirliği düzeyleri ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, çalıştığı kurum, eğitim durumu, mezun olunan alan, çalışılan yer) arasındaki ilişkinin analizinde normal dağılım gösteren ikili gruplarda (cinsiyet, medeni durum) bağımsız örneklem *t* testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem *t* testi iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmada kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde öncelikle istatistiksel yöntemin varsayımları kontrol edilir. Ardından istatistiksel test yapılır. Son olarak ulaşılan sonuçlar manidar ise arasındaki ilişki açıklanır (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2015, s.155-159). Mevcut araştırmada örneklemin büyük olması ve bağımlı değişkenin Likert tipi ölçekle ölçülmüş olması *t* testinin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Normal dağılım gösteren ikiden fazla olan gruplarda (yaş, meslekte geçirilen süre, çalıştığı kurum ve mezun olunan alan, çalışılan yer) ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA ise tek bir bağımsız değişkenin seviyelerini, farklı işlem gruplarını ve örneklemi bize gösterir (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2015, s.178). Bu araştırmada bağımsız değişkenin kategorik olması, değişkenin ölçüldüğü ölçeğin Likert tipi olması ve varyansların homojen olması ANOVA analiz yönteminin kullanılmasını sağlamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerine ilişkin ise frekans,

yüzde, ortalama ve standart sapma sonuçları hesaplanmıştır. Tüm bu analiz sonuçları doğrultusunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Analiz sonuçları istatistiki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak değerlendirilmiştir.

Aynı zamanda verileri analiz ederken analiz dışına bırakılan değişkenler belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine ilişkin diğer seçeneğini işaretleyen bir kişi görülmüştür. Bu nedenle diğer seçeneği analiz sürecine dahil edilmemiştir. Çalışılan kurum değişkenine ilişkin özel eğitim anaokulunda ve özel eğitim meslek lisesinde çalışan olmadığı, özel eğitim mesleki eğitim merkezinde ise çalışan altı kişi olduğu için çalışılan kurum değişkenine göre işbirliği düzeylerini belirler iken bu gruplar analiz dışı bırakılmıştır. Eğitim durumu değişkeni kapsamında dokuz kişinin yüksek lisans, bir kişinin doktora ve 155 kişinin lisans mezunu olduğu görülmüş. Bu nedenle eğitim durumu değişkeninin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu göz önüne alınarak eğitim durumu değişkeni kapsamında analiz yapılmamıştır. Mezun olunan alan değişkeni kapsamında ise görme engelliler öğretmenliği mezunu beş kişi, üstün yetenekliler öğretmenliği mezunu bir kişi ve özel eğitim öğretmenliği mezunu yedi kişi olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu üç alan mezunu 13 kişi analiz dışı bırakılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma sürecindeki sıra izlenerek sunulmuştur.

4.1. İşbirliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve maddelerine İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin alt boyutlarını belirlemek için aritmetik ortalama ile standart sapma puanlarından yararlanılmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan bir (1) ile en yüksek puan beş (5) arasındaki puanlar hesaplanmış ve Tablo 2’de bu sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Düzeyler	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	165	1,00	5,00	2,97	1,00
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği	165	1,00	5,00	3,43	,84
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	165	1,00	5,00	2,92	,85

Tablo 2’de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle işbirliği ortalamasına bakıldığında 2,97 olduğu, diğer öğretmenlerle işbirliği ortalamasına bakıldığında 3,43 olduğu, ailelerle işbirliği ortalamasına bakıldığında 2,92 olduğu görülmektedir. Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen ölçekte hem de Cerit (2009) tarafından uyarlanan ölçekte elde edilen puanlara ilişkin kesim noktası bulunmadığı için puanlar yüksek ya da düşük şeklinde yorumlanmamıştır. Ancak tablo 2’de müdür, diğer öğretmenler ve ailelerle işbirliği

ortalamlarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle işbirliği boyutu ortalamasının diğer alt boyut ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İşbirliği ölçeğindeki müdürlerle işbirliği bir ile beş numaralı maddeleri, diğer öğretmenlerle işbirliği altı ile 14 numaralı maddeleri ve ailelerle işbirliği 15 ile 21 numaralı maddeleri kapsamaktadır. Tablo 3'te bu maddelerin ortalamalarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerini Ölçen Maddelerin Aritmetik Ortalamasına İlişkin Sonuçlar

Düzeyler	Maddeler	<i>n</i>	\bar{x}	Düzeyler	Maddeler	<i>n</i>	\bar{x}
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	Madde 1	165	3,27	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	Madde 15	165	2,93
	Madde 2		3,37		Madde 16		2,81
	Madde 3		2,76		Madde 17		3,29
	Madde 4		2,67		Madde 18		2,74
	Madde 5		2,78		Madde 19		2,93
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği	Madde 6	165	3,08	Madde 20		3,03	
	Madde 7		3,87	Madde 21		2,69	
	Madde 8		3,15				
	Madde 9		3,60				
	Madde 10		3,37				
	Madde 11		3,25				
	Madde 12		3,18				
	Madde 13		3,86				
	Madde 14		3,55				

Tablo 3'te ölçekteki alt boyutlara ilişkin maddelerin ortalamalarına bakıldığında alt boyutlardaki maddelerin ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Ölçekteki ilk 5 madde müdürlerle işbirliğine, sonraki 9 madde diğer öğretmenlerle işbirliğine ve son 7 madde ailelerle işbirliği alt boyutlarına aittir. Müdürlerle işbirliği alt boyutundaki madde 4 en düşük ortalamaya (2,67), sahip iken, madde 2 ise en yüksek ortalamaya (3,37) sahiptir. Diğer öğretmenlerle işbirliği alt boyutundaki madde 6 en düşük ortalamaya (3,08) sahip iken, madde 7 en yüksek ortalamaya (3,87) sahiptir. Ailelerle işbirliği alt

boyutundaki madde 21 en düşük ortalamaya (2,69) sahip iken, madde 17 en yüksek ortalamaya (3,29) sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelere bakıldığında maddeler arasında en düşük ortalama 2,67 ile madde 4'e aittir. En yüksek ortalama ise 3,87 ile madde 7'ye aittir. Alt boyutlara ilişkin ölçek maddelerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

4.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini cinsiyet değişkenine göre belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Düzeyler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği Düzeyi	Kadın	86	2,97	1,048	-,033	,974
	Erkek	79	2,97	,950		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Düzeyi	Kadın	86	3,46	,932	,392	,695
	Erkek	79	3,41	,740		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği Düzeyi	Kadın	86	2,91	,865	-,197	,844
	Erkek	79	2,93	,857		

$p>0.05$

Tablo 4'te cinsiyet değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerinin kadın erkek olmalarına ilişkin ölçekten alınan puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini yaş değişkenine göre belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düzeyler	Yaş	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	20-29 yaş	72	1,00	5,00	3,11	1,001	1,815	,166
	30-39 yaş	58	1,00	5,00	2,95	,953		
	40 yaş ve üstü	35	1,00	4,60	2,72	1,048		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği	20-29 yaş	72	1,22	5,00	3,58	,857	2,516	,084
	30-39 yaş	58	1,67	4,67	3,39	,736		
	40 yaş ve üstü	35	1,00	4,78	3,20	,942		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	20-29 yaş	72	1,29	5,00	2,96	,853	,171	,843
	30-39 yaş	58	1,57	5,00	2,91	,804		
	40 yaş ve üstü	35	1,00	4,43	2,85	,973		

$p > 0.05$

Tablo 5’te özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve diğer öğretmenlerle işbirliğinde, her ne kadar 20–29 yaş arasındaki öğretmenlerin işbirliği düzeyi diğer yaş gruplarına göre daha yüksek görülse de yaş değişkenine ilişkin ölçekten alınan puanların arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini medeni durum değişkenine göre belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan *t* testine ait sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği Düzeyi	Evli	106	2,94	,970	-,501	,617
	Bekar	58	3,02	1,066		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Düzeyi	Evli	106	3,39	,808	-,855	,394
	Bekar	58	3,51	,913		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği Düzeyi	Evli	106	2,90	,848	-,233	,816
	Bekar	58	2,93	,883		

$p > 0.05$

Tablo 6’da özel eğitim öğretmenlerinin müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde her ne kadar işbirliği alt boyutları kapsamında bekarların evlilere oranla daha yüksek işbirliğine sahip olduğu görülse de bağımsız örneklem t testi sonucunda evli ve bekarların arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

4.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Meslekte Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini meslekte geçirilen süre değişkenine göre belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Meslekte Geçirilen Süre Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düzeyler	Meslekte Geçirilen Süre	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	Bir yıl ve üzeri	19	1,40	5,00	3,05	1,032	,099	,961
	Üç yıl ve üzeri	45	1,00	5,00	2,96	,966		
	Beş yıl ve üzeri	40	1,60	4,60	3,01	,856		
	On yıl ve üzeri	61	1,00	5,00	2,93	1,116		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği	Bir yıl ve üzeri	19	2,11	5,00	3,66	,890	,668	,573
	Üç yıl ve üzeri	45	1,22	5,00	3,46	,899		
	Beş yıl ve üzeri	40	2,11	4,67	3,43	,766		
	On yıl ve üzeri	61	1,00	4,78	3,35	,843		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	Bir yıl ve üzeri	19	1,86	4,86	3,03	,817	,594	,620
	Üç yıl ve üzeri	45	1,29	5,00	2,91	,906		
	Beş yıl ve üzeri	40	1,29	5,00	3,03	,846		
	On yıl ve üzeri	61	1,00	4,29	2,82	,852		

$p > 0.05$

Tablo 7’de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri meslekte geçirilen süre değişkenine göre incelenmiştir. İşbirliğinin yüksek olduğu grubun bir yıl ve üzeri olduğu, işbirliğinin düşük olduğu grubun ise on yıl ve üzeri olduğu görülse de meslekte geçirilen süre değişkenine ilişkin ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

4.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini çalışılan kurum değişkenine göre belirlemek amacıyla tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizine ait sonuçlar Tablo 8, 9 ve 10'da verilmiştir.

Tablo 8

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çalışılan Kurum	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Rehberlik Araştırma Merkezi	17	1,80	4,20	3,05	,677	1,587	,155
Özel Eğitim Sınıfı	24	1,60	5,00	3,27	1,128		
Özel Eğitim İlkokulu	21	1,00	4,40	2,64	1,027		
Özel Eğitim Ortaokulu	26	1,00	4,40	2,64	,770		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (1.Kademe)	24	1,00	5,00	3,23	1,072		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (2.Kademe)	25	1,00	5,00	3,12	1,190		
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	1,00	4,40	3,00	,923		

$p>0.05$

Tablo 8'de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle işbirliği çalışılan kurum değişkenine göre incelendiğinde özel eğitim sınıfında çalışanların işbirliği düzeyi puanları daha yüksek olsa da ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 9

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çalışılan Kurum	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Rehberlik Araştırma Merkezi	17	2,33	4,44	3,36	,669	1,128	,348
Özel Eğitim Sınıfı	24	2,44	5,00	3,77	,793		
Özel Eğitim İlkokulu	21	1,22	4,78	3,52	,891		
Özel Eğitim Ortaokulu	26	1,67	4,78	3,23	,808		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (1.Kademe)	24	1,00	5,00	3,49	1,002		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (2.Kademe)	25	2,11	4,78	3,32	,806		
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	1,22	4,33	3,29	,873		

$p>0.05$

Tablo 9’da özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliği çalışılan kurum değişkenine göre incelendiğinde işbirliğinin en yüksek özel eğitim sınıfında, en düşük ise özel eğitim ortaokulu olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 10

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çalışılan Kurum	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Rehberlik Araştırma Merkezi	17	1,29	5,00	3,16	,893	1,470	,192
Özel Eğitim Sınıfı	24	1,86	4,57	3,04	,869		
Özel Eğitim İlkokulu	21	1,29	4,86	3,02	,882		
Özel Eğitim Ortaokulu	26	1,00	4,00	2,55	,876		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (1.Kademe)	24	1,00	5,00	2,76	,962		
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (2.Kademe)	25	1,00	4,71	2,97	,806		
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	22	2,14	4,43	3,11	,743		

$p>0.05$

Tablo 10’da özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle işbirliği çalışılan kurum değişkenine göre rehberlik araştırma merkezlerinde daha yüksek olduğu, en düşük ise özel eğitim ortaokulun da olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeyinin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini mezun olunan alan değişkenine göre belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Mezun Olunan Alan Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düzeyler	Mezun Olunan Alan	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	ss	f	p
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	Zihin Engelliler Öğretmenliği	77	1,00	5,00	2,87	,882	2,671	,050
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	14	1,40	5,00	2,74	,987		
	Sınıf Öğretmenliği	40	1,00	5,00	2,97	1,090		
	Diğer branşlar	21	1,00	5,00	3,52	1,185		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği	Zihin Engelliler Öğretmenliği	77	1,22	5,00	3,35	,854	2,475	,064
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	14	2,00	4,78	3,48	,698		
	Sınıf Öğretmenliği	40	1,00	4,78	3,29	,811		
	Diğer branşlar	21	2,11	5,00	3,86	,918		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	Zihin Engelliler Öğretmenliği	77	1,29	5,00	2,87	,778	1,455	,230
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	14	1,00	4,29	2,88	,983		
	Sınıf Öğretmenliği	40	1,00	4,43	2,81	,902		
	Diğer branşlar	21	1,86	4,86	3,27	,947		

$p>0.05$

Tablo 11’de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri mezun olunan alan değişkenine göre incelenmiştir. Diğer branşlardan mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenliğinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin ise diğer gruplara oranla işbirliği düzeyinin daha düşük olduğu görülse de mezun olunan alan değişkenine ilişkin ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

4.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeyinin Çalışılan Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin çalışılan yer değişkenine göre belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizine ait sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Çalışılan Yer Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düzeyler	Çalışılan Yer	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle İşbirliği	Merkez	64	1,00	5,00	2,68	,96	4,41	,005*
	Erbaa	46	1,60	5,00	3,13	,97		
	Niksar	22	1,00	4,60	3,46	1,00		
	Turhal	28	1,60	4,60	2,85	,83		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer öğretmenlerle İşbirliği	Merkez	64	1,00	5,00	3,35	,92	,88	,45
	Erbaa	46	2,11	5,00	3,40	,80		
	Niksar	22	2,11	5,00	3,69	,81		
	Turhal	28	2,00	4,78	3,46	,79		
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailelerle İşbirliği	Merkez	64	1,00	4,43	2,79	,76	4,20	,007*
	Erbaa	46	1,29	5,00	2,82	,89		
	Niksar	22	2,00	4,71	3,50	,83		
	Turhal	28	1,00	5,00	3,00	,92		

$p<0,05$

Tablo 12’de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve diğer öğretmenlerle işbirliği düzeylerinde çalışılan yer değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Niksar’da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin merkezdeki özel eğitim öğretmenlerine nazaran müdürlerle ve ailelerle işbirliği düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliği düzeyinde çalışılan yer değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde analizler sonucunda elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri ile bu işbirliği düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, çalışılan kurum, mezun olunan alan ve çalışılan yer değişkenleri açısından incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliğinin var olduğu mevcut araştırmada işbirliğine yönelik ulaşılan ortalama değerlerin ölçeğin orijinal versiyonunda belirtilen minimum ve maksimum değerler arasında olduğu görülmektedir. Bu da bize özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin birbirine yakın olduğunu belirtmektedir. İşbirliği düzeyinin sıralaması yapıldığında ise ilk sırada diğer öğretmenlerle işbirliğinin yer aldığı, daha sonra müdürlerle işbirliği son olarak da ailelerle işbirliğinin yer aldığı görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin İlgar ve Topaç (2013) işbirliğinin öğretmenlerle aileler arasında gerçekleştiğini ve yapılan işbirliğinin işleri kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Genç (2005) ailelerin öğretmenlerle işbirliği sürecine katıldıklarını saptamıştır. Bhandari (2013) branşlara göre işbirliğini incelediği çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenleriyle işbirliğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Reyes (2010) müdürlerin işbirliğine istekli olduğunu ve işbirliği sürecini desteklediğini tespit etmiştir. Johnson (2003) öğretmenlerin %60 ı birbirleri ile işbirliği kurduklarını ve işbirliği sürecinin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Alanyazında ve çalışma bulgularında görüldüğü üzere öğretmenlerin aynı konumda çalışan öğretmenleri işbirliğinde öncelikli tercih

etmeleri daha rahat iletişim kurulmasından (İlgar ve Topaç, 2013; Tremblay, 2013), güven ortamından (Cahill ve Mitra, 2008; Cerit, 2009; Reyes, 2010; Tremblay, 2013; Tschannen-Moran, 2001) kaynaklanabilir. Ayrıca katılımcılar müdürlerin kendilerine daha az dönüt sağlamalarından (Tollerfield, 2003; Wade, Welch ve Jensen, 1994), müdürlerin otoriter tavırlarından ve liderlik özelliklerinden dolayı (Dufour, 2004; Gümüş vd., 2013) işbirliğinde öğretmenleri ilk sırada tercih ediyor olabilirler. Aynı zamanda öğretmenler öğrencinin birinci dereceden yakını olan ailesini işbirliğinde son sırada tercih etmektedir. Bu durum ailelerin beklenen ilgiyi gösterememelerinden (Çeviş, 2002), yaşam tarzlarından (Argon ve Kıyıcı, 2012), eğitim düzeylerinden (Atabey, 2008; Gümüşeli, 2004; Reglin, 2002), yeterli zamanlarının olmayışından (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2016; Reglin, 2002) ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmalarından (Atabey, 2008; Başaran ve Koç, 2001; Bronfenbrenner, 1978; Damasco, 2013) kaynaklanabilir. Alanyazında araştırma bulguları ile tutarlı olmayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Özgan ve Aydın (2010) öğretmenlerin ve müdürlerin işbirliği ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduğunu belirtmektedir. Aydın (2017) özel eğitimdeki problemlerin müdür ve öğretmen işbirliğindeki yetersizlikten kaynaklandığını tespit etmiştir. Delgado-Gaitan (1991) ise özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliğinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Damasco (2013) sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik tutumlarının benzer ve yetersiz olduklarını, işbirliğine yönelik tutumların olumsuz olduğunu belirtmektedir. Yine birçok çalışma da işbirliğinin istenen düzeyde olmadığı (Aydın, 2017; Çeviş, 2002; Çingir ve Nayır, 2017), bu durumun işbirliğindeki rol ve sorumlulukların belirsizliğinden (Balkar, 2009; Bhandari, 2013; Gonçaves, 2005), kişilerin veya grupların isteksiz olmalarından (Argon vd., 2010; Çeviş, 2002; Reyes, 2010), ayrıca yeterli zamanın olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir (Gonçaves, 2005; Polhemus, 2010; Reglin, 2002; Simon, 2017).

Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen madde bazlı incelendiğinde alt boyutlardaki maddelerin ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan en düşük ortalama puanın (2,67) müdürlerle işbirliği alt boyutundaki dördüncü maddenin (Öğretmenlerin değerlendirilmesinde etkiliyim) olduğu, en yüksek ortalama puanın ise (3,87) öğretmenlerle işbirliği alt boyutundaki yedinci maddenin (Öğrencilerin davranış problemlerinin çözümünde etkiliyim) olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın ölçek maddelerinin sonuçları ile uyuşan benzer çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Özgan ve Aydın (2010) öğretmenler ve müdürler için problemlerin çözümünde

işbirliğinin etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Yıldırım ve Dönmez (2008) öğretmenler ile ailelerin ilgisiz tavırlarının, öğretmenlerin sert tutumlarının, okulun fiziksel koşullarının ve iletişim kopukluklarının işbirliğini etkilediğini belirtmektedir. Kaya (2002) öğretmenlerin işbirliğini planlama ve zaman eksikliğinin olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bhandari (2013) öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının işbirliği üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Bütün bu bulgular değerlendirildiğinde işbirliği gibi geniş bir konunun aslında alt boyutlarının altında farklı etmenlerin (davranışların ve tutumların) olabileceği düşünülmelidir. Mevcut sonuçlar bundan kaynaklanmış olabilir.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Kadın ya da erkek olmalarının özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Doğru (2005) yönetici, öğretmen ve velilerin cinsiyet değişkenine göre kadın ya da erkek olmalarının okul, öğretmen ve aile işbirliğinde etkili olmadığını saptamıştır. Sevim (2014) ebeveynlerin öğretmenlerle işbirliğinde öğretmenlerin cinsiyetinin etkili olmadığını tespit etmiştir. Radic-Šestic vd. (2013) sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin takım çalışmasında cinsiyetin etkili olmadığını belirtmiştir. İşbirliğinin cinsiyete göre farklılaşmaması kadın-erkek katılımcıların mesleki rol ve mesleğe bakış açılarına yönelik algılarından, toplumsal cinsiyette kadın-erkek iletişim kurma (Petrick, 2015), sorumluk edinme ve karar verme (Girgin ve Baysal, 2006) gibi konularda eşit görülmelerinden kaynaklanabilir (Başçı ve Giray, 2016). Fakat alanyazında işbirliğine yönelik cinsiyet değişkenine ilişkin araştırma bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kurbay (2008) öğretmen ve veli işbirliğinde cinsiyete göre çok farklılık göstermese de bayan öğretmenlerin erkeklere oranla işbirliğine daha olumlu baktıklarını, Canpolat (2001) erkek öğretmenlerle velilerin daha rahat iletişim ve işbirliği kurduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde okul aile işbirliğine kadın velilerin erkek velilere oranla daha olumlu baktıkları ve işbirliği sürecinde daha aktif oldukları saptanmıştır (Çingir ve Nayır, 2017; Kişi, 2009; Kanbur, 2009). Bu durumun Hamilton-Jones ve Vail (2014) işbirliğine kadın katılımcıların daha gönüllü olduğundan, Gümüş vd. (2013) kadın öğretmenlerin işbirliği yapmaya daha meyilli olduğundan, Brandt (2015) erkek öğretmenlerin işbirliğine daha az başvurduğundan, kadın erkek istihdam dengesizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. İşbirliği düzeyi genç

yaştaki özel eğitim öğretmenlerinde daha yüksek görülse de özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini yaş değişkeninin etkilemediği görülmüştür. Benzer şekilde Doğru (2005) yönetici, öğretmen ve velilerin işbirliğinde yaşın etkili olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşının işbirliğinde etkili olmadığı araştırmalarda mevcuttur (Kurbay, 2008; Mchenry, 2009). Araştırmaya katılan kişiler farklı yaş grubunda olsa da işbirliğinde benzer tutumlar sergiledikleri için (Damasco, 2013) yaş değişkeninin işbirliğinde farklılaşmadığı görülmüş olabilir. Aynı zamanda bu durum mesleğe yönelik algıları (Akyüz, 1978) ile mesleki rol ve sorumluluklarının (Dağlı, 2014) farkında olmalarından kaynaklanabilir. Alanyazında araştırma bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Atabey (2008) 46 yaş ve üstü öğretmenler ile genç yöneticilerin velilerle daha yüksek işbirliği kurduğunu ortaya koymuştur. Gözcü-Binbir (2018) yaş grubu daha büyük olan öğretmenlerin işbirliğine daha fazla önem verdiğini tespit etmiştir. Radic-Šestic vd. (2013) 46-60 yaş üstü öğretmenlerin işbirliğine daha uyumlu olduğu ve gençlerin işbirliğini daha az tercih ettiğini bu durumun ise deneyimsiz ve yetersiz bilgiye sahip olan genç öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Brandt (2015) ise genç öğretmenlerin işbirliğine daha yatkın olduğunu bunun sebebinin ise ilk yıllardaki uygulanan mentörlük uygulaması olduğunu dile getirmektedir.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Bekarların evlilere oranla daha yüksek işbirliğine sahip olduğu görülse de işbirliğinde evli ve bekarlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin medeni durum değişkenini ilişkin veya işbirliğinde medeni durum değişkenine ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin evli ve bekar olmalarının mesleğe yönelik düşüncelerini değiştirmemesi (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012) yaptıkları işin doğasını (Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010) etkilememesinden kaynaklanabilir.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri meslekte geçirilen süre değişkenine göre incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde meslekte geçirilen sürenin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Doğru (2005) yönetici ve öğretmenlerin görev sürelerinin okul, öğretmen ve aile işbirliğinde etkili olmadığını belirtmiştir. Mchenry (2009) öğretmenlerin müdürlerle

birlikte çalışma sürelerinin işbirliğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeninin işe bağımlılık düzeylerinin (Ünalın, 2005; Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010) ve mesleğin ekonomik getirisinin (Kuzgun, 2000; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002) aynı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Alanyazında araştırma bulgusunu desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır: Atabey (2008) altı ile 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere nazaran bir ve beş yıllık ile 11 ve 15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işbirliğinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kurbay (2008) daha kıdemli öğretmenlerin işbirliğinde daha olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmiştir. Hagelman (2013) öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında daha çok ortaklık kurmak istedikleri ve bu nedenle meslekte daha az süreye sahip öğretmenlerin işbirliğini daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Gözcü-Binbir (2018) daha uzun çalışma süresi olan öğretmenlerin işbirliğine daha yatkın olduklarını tespit etmiştir. Radic-Šestic vd. (2013) sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinden 15-25 yıllık deneyimi olanların işbirliğini daha iyi sürdürdüğünü dile getirmektedir. Shachar ve Shmuelevitz (1997) deneyim ve kıdem işbirliğinde birlikteliği arttırdığını saptamıştır.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri çalışılan kurum değişkenine göre incelenmiştir. Özel eğitim sınıfında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle işbirliğine daha yatkın olduğu görülse de çalışılan kurum değişkeninin işbirliği düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni çalışılan kurumlardaki olumlu kurum kültürü (Aslanargun, 2007; Ünver, 2003) olabilir. Çalışılan kurum değişkeni araştırmalarda özel ve devlet okulları olarak yapılmış ve özel okullarda daha fazla işbirliğine yatkınlık görülmektedir. bu durumun iş kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir (Gümüş vd., 2013).

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri mezun olunan alan değişkenine göre incelenmiştir. Diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin müdürlerle işbirliği düzeyi daha yüksek görülse de mezun olunan alan değişkeninin işbirliği düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Kurbay (2008) öğretmenlerin ailelerle işbirliğinde mezun oldukları alana göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Alanyazında araştırma bulgusuyla uyuşmayan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Bhandari (2013) İngilizce öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine nazaran özel eğitim öğretmenleri ile işbirliğine daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Araştırma bulgusunda mezun olunan alan değişkenine

göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun insanların ilgisinden ve yaptığı işin gerekliliğinden (Yalım-Yaman, 2014; Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010) kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliği düzeyi çalışılan yer değişkenine göre incelenmiştir. Niksar'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve ailelerle işbirliğinin daha yüksek olduğu ve çalışılan yer değişkeninin işbirliği düzeyini etkilediği görülmüştür. Çalışılan yere göre işbirliğinin yüksek bulunmasının olumlu kurum kültürüne sahip ortamın var olmasından (Aslanargun, 2007; Ünver, 2003), ayrıca çalışılan yerdeki müdürlerin güven ortamı oluşturmasından ve müdürlerin yardımcı olma, dönüt verme gibi işbirliğine yatkın davranışlar sergilemelerinden (Cerit, 2009; Hamilton-Jones ve Vail,2014) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sürecine genel olarak bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliği içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinde ilk sırada diğer öğretmenleri ikinci müdürleri üçüncü sırada aileleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum işbirliğinde özel eğitim öğretmenlerinin ilk tercih ettikleri grubun diğer öğretmenler olmasının nedeni aynı pozisyonda çalışmalarını (Tremblay, 2013) ve öğretmenlerle ortak konularda uğraşmaları (İlgar ve Topaç, 2013) şeklinde yorumlanabilir. Aileleri ise son sırada tercih etmeleri ailelerin ilgisizliğine (Çeviş, 2002) ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmalarına (Atabey, 2008; Damasco, 2013) dayandırılabilir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri alt boyutlarında anlamlı farklılık olmasa da alt boyutlardaki maddeler arasındaki ortalama puanlarda anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durum araştırma sonucunda işbirliğinin var olduğunun ortaya koyulmasının yeterli olmadığını ve işbirliği gibi geniş bir yelpazesi olan konunun temelindeki davranışlarla tutumların neler olabileceğinin araştırılması gerektiğini bize göstermektedir.

Araştırmada ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, okul türü, eğitim durumu ve mezun olunan alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Demografik değişkenler ile ilgili bu durum işbirliğini etkileyen başka değişkenlerin var olup olmadığının araştırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Aynı ortamda çalışan bireylerin mesleğe yönelik bakış açıları benzer olduğundan kişilerin tutum ve ilgilerinde de benzerlik beklenir (İlgar ve Topaç, 2003; Tremblay, 2013). Değişkenlere

genel olarak bakıldığında cinsiyet değişkeninin işbirliğini etkilememe nedeni kadın ve erkeklerin mesleğe bakış açılarının benzer olması (Petrick, 2015) şeklinde yorumlanabilir. Yaş değişkeninin işbirliğini etkilememe nedeni katılımcıların benzer tutumlarla davranışlar sergilemeleri (Damasco, 2013) ve mesleki rol ile sorumlulukların (Dağlı, 2014) farkında olmaları şeklinde ifade edilebilir. Medeni durum, meslekte geçirilen süre, okul türü, eğitim durumu ve mezun olunan alan değişkenlerinin işbirliğini etkilememe nedenleri ise, katılımcıların mesleğinin ekonomik getirisinin aynı olmasına (Kuzgun, 2000; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002), yaptıkları işin doğasını bu değişkenlerin etkilememesine (Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010) ve çalıştıkları yerlerin olumlu kurum kültürüne sahip olmasına (Aslanargun, 2007; Ünver, 2003) dayandırılabilir. Fakat çalışılan yer değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmesi Ünver'in (2003) de bahsettiği gibi bireylerin çalıştıkları küçük bölgelerde daha iyi iletişim kurmalarının işbirliğinde bulunmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise ailenin işbirliği düzeyinin diğer öğretmenler ve müdürlere göre daha düşük olmasıdır. Çünkü bireyin birinci dereceden yakını olan anne ve babası diğer insanlara göre daha ön planda olmalıdır. Araştırma sadece özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısı üzerinde yürütüldüğü için ortaya çıkan bulgular müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerin işbirliği düzeylerine ilişkin bilgi vermemektedir. Bu araştırma işbirliğinde bulunan tüm paydaşların bakış açılarını inceleyen çalışmalar ile desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliği içerisinde oldukları görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinde ilk sırada diğer öğretmenleri sonra müdürleri son olarak da aileleri tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunun ölçekten kaynaklanan sınırlılıklarının ortadan kalkması için işbirliğinin kalitesini ölçmeye dönük nitel araştırmalarla da araştırma bulguları desteklenebilir. Alanyazında işbirliğini ölçen ölçeklerin sınırlı olduğu, işbirliğini tanımlayan farklı ölçeklerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ile ilgili bulgular doğrultusunda var olan araştırmaya, ileriki araştırmalara ve politika belirleyicilere yönelik öneriler yer almaktadır.

- Araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliğinin var olduğu, işbirliği bulunsa da işbirliği düzeylerini ölçen ölçek

maddeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Özel eğitimde işbirliği sürecini hangi faktörlerin veya davranışların etkilediği araştırılabilir.

- Bu araştırma Tokat ili içerisinde milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bize sadece Tokat devlet okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. Daha geniş örneklem grupları ile yapılan çalışmalarda işbirliği yüksek çıktığı için (Radic-Šestić vd., 2013; Roustae vd., 2015) işbirliği farklı coğrafi bölgelerdeki daha geniş örneklem grubuyla araştırılabilir.
- Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu lisans mezunu olduğu için eğitim durumu değişkeni analiz dışı bırakılmıştır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin sayıca fazla olduğu çalışma grubuna yer verilerek işbirliğini eğitim durumu değişkeninin etkileyip etkilemediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeyleri sadece özel eğitim öğretmenleri baza alınarak ortaya konulmaktadır. Alanyazında işbirliğini karşılaştırmalı olarak inceleyen ve grupların işbirliği ile ilgili görüşlerini ortaya koyan kapsamlı araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar bize işbirliği sürecindeki tüm paydaşlar hakkında bilgi vermektedir (Bhandari, 2013; Damasco, 2013; Hebel ve Persitz, 2014; Petrick, 2015; Radić-Šestić, 2013; Tremblay, 2013). Özel eğitimde işbirliğini müdürler, diğer öğretmenler ve aileler açısından da değerlendiren, var olan süreci karşılaştırmalı olarak ortaya koyan daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Alanyazında öğretmenlerin branşlarına yönelik işbirliğine bakış açıları incelenmiştir (Bhandari, 2013; Kurbay, 2008). Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliği sürecine bakılmıştır. İleriki araştırmalarda özel eğitim öğretmenliği alan mezunları ile diğer alanlardan mezun özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim kurumlarında çalışan branş öğretmenlerinin işbirliğine yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamında işbirliğinin sadece çalışılan yer değişkenine göre müdürler ve ailelerle işbirliğinde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum ilçelerin kalite

bakımından işbirliğini nasıl gerçekleştirdiklerine bakılacak yeni araştırmalar ile desteklenebilir.

- Araştırma yapılırken alandaki öğretmen ihtiyaçlarının ücretli öğretmenler ile karşılandığı görülmüştür. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin çalışma şartları ve hakları işbirliği düzeylerini etkilemektedir (Brandt, 2015; Gümüş vd., 2013). Bu nedenle ileriki çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmalarının işbirliği düzeylerine etkisi araştırılabilir.
- Yurt dışında özel eğitimde işbirliğindeki rollerin belirsizliğinden ötürü sorunların yaşandığı görülmüş ve rol ile sorumluluklar tanımlanmıştır (Damasco, 2013; Eccleston, 2010; Hamilton-Jones ve Vail, 2014; Petrick, 2015). Yurt içinde de işbirliği ile ilgili politika belirleyiciler tarafından işbirliğine ait roller ve sorumluluklar tanımlanabilir. Ayrıca politika belirleyiciler tarafından özel eğitimde işbirliği konusunda seminerler veya konferanslar düzenlenebilir.
- Eğitimde işbirliğinin önem kazandığı günümüzde özel eğitimde işbirliği konulu çalışmalar yurt dışı araştırmalar ile sınırlıdır. Bu araştırmaların genellikle sınıf ve özel eğitim öğretmeni işbirliğini ve bu işbirliğinin öğrenci başarısına etkisini incelediği görülmektedir (Colandrea, 2015; Damasco, 2013; Drossel vd., 2018; Eccleston, 2010; Hebel ve Persitz, 2014; Petrick, 2015; Radic-Šestac vd., 2013; Simon, 2017; Tremblay, 2013). Bu nedenle özel eğitim kurumlarında işbirliğini araştıran daha fazla araştırma yapılabilir.
- Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda nitel ve deneysel hatta karma araştırma yöntemleri kullanılarak özel eğitimde işbirliği daha kapsamlı araştırılabilir.
- Araştırma verileri devlet okullarında toplanmıştır. İleriki araştırmalarda özel sektörü de içine alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, D. V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Açık öğretim fakültesi, (2011). Özel eğitimde işbirliği. <http://notoku.com/ozel-egitimde-is-birligi/#ixzz5CYEslj6C> sayfasından erişilmiştir.
- Ainscow, M. Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-2002.
- Akbaşı, S. & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akçi, Y. (2004). *Üniversite sanayi işbirliği ile ilgili sanayici algıları (Gaziantep ili organize sanayi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksoy, Ş. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Alıcıgüzel, İ. (2003). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem.
- Aliyev, R., Ergüner-Tekinalp, B., Ülker, R., & Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of schools counselor and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3083-3098.
- Argon, T., Kaya, S., & Tuncel, M. (2010, Mayıs). *İlköğretim kurumlarında sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliği*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II'de sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arkün, S. (2011). Fakülte-okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Ü., & Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AuCoin, D. (2015). *Assessing collaboration: How teachers in montessori public schools incorporate collaborative constructs for students in inclusion*. Northcentral University, Arizona.
- Aydemir, H., Diken, İ. K., Yıkılmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2014). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Bas-Yay.
- Aydın, S. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetimsel Yetersizlikler Ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Axelrod, R., & Hamilton, W.D. (1981). The evolution of cooperation. *Science. New Series*, (211), 4489, 1390-1396.
<http://wwwpersonal.umich.edu/~axe/research/Axelrod%20and%20Hamilton%20EC%201981.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.

- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Başaran, S., & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Başçı, B., & Giray, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi. *Journal Of Life Economist*, 3(4), 117-141.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bhandari, A. N. (2013). *Using the schools and staffing survey/teacher survey to compare general education teachers' and special education teachers' perceptions on collaborative themes*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Bilgili, A. (2008). *Üniversite-sanayi işbirliğinde teknoparklar: bursa ulutek teknoloji geliştirme bölgesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Brandt, T., B. (2015). *Catch the bus: investigating the correlations between teacher collaborative action-taking and self-efficacy*. Doctoral Dissertations, University of Massachusetts, Amherst.
- Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-13.

- Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective / die soziale rolle des kindes in ökologischer perspektive. *Zeitschrift Für Soziologie*, 7(1), 4-20.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, ř., okluk, ., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Canpolat, T. (2001). Öğretmen Aile işbirliği İle Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cahill, S. M., & Mitra, S. (2008). Forging collaborative relationships to meet the demands of inclusion. *Kappa Delta Pi Record*, 44(4), 149-151.
- Cavkaytar, A., & Diken, H. İ. (2005). *zel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin rgtsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceylan, M., & Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili ğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Chantathai, P., Tesaputa, K. & Somprach, K. (2015). Development of effective teacher program: teamwork building program for thailand's municipal schools. *International Education Studies*, 8(9), 138 -147.
- Colandrea, C. (2015). *Administrator support of co-teaching programs: impact on teacher collaboration and student achievement*. Doctor of Psychology, Fairleigh Dickinson University, New Jersey.
- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69-87.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul ncesi eğitim kurumlarında aile Katılımının nemi: Öğretmen - aile - ocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 131-145.
- akır, M., Ogan-Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A., & şeker H. (2010). Fakülte-Okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: uygulama ğretmenlerinin görüşleri.

- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 69-81.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim -Online*. 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelik, M. (2011). *Şirketlerin inovasyon yapma eğilimlerinde üniversite-sanayi işbirliğinin rolü ve ODTÜ teknokent örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, A. (2009). *İlgili tarafların algılarına göre üniversite-sanayi-devlet işbirliği üzerine bir alan araştırması*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çingir, Ş., & Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015709>.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, S. (2014). *Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalga, E. (2016). *Üniversite-sanayi işbirliğinde teknoloji transfer ofisleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damasco, J. P. (2013). The relationship between teacher self-efficacy and attitude toward collaboration in an inclusion setting. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis, MN.

- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of em- powerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46. doi: 10.1086/444003
- Dikmen. N., M. & Baysal, H. (2017). Üniversite-sanayi işbirliği kapsamında teknoloji fakültesi işyeri eğitimi modeli üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sürdürülebilir Mühendislik Ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 35-46.
- Doğru. Ç. T. (2005). *Okul-Öğretmen-Aile işbirliğinin sınıf yönetime etkisinin sınıf yönetimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Ophuysen, V. S., & Bos, W. (2018) Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *Eur J Psychol Educ*, <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368>.
- Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 67(8), 6-11.
- Eccleston, S. T. (2010). Successful collaboration: Four essential traits of effective special education specialists. *Journal of the International Association of Special Education*, 11,(1), 40-47.
- Elksnin, K. L., & Capilouto, J. G. (1994). Speech-language pathologists' perceptions of integrated service delivery in school settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 258-267.
- Erçetin, S., & Özdemir, M. Ç. (Ed.). (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Asil.
- Eripek, S. (2012). *Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Etzkowitz, H. (2003) Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations, *Social Science Information*, 42(3), 293–337.
- Farrish, C. (2017). *Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role*. Doctor of Education, Drexel University, New Jersey.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fuentes, S. Q., & Spice, L. (2015). Challenges encountered in building a university-high school collaboration: A case study. *Professional Educator*, 39(1), 1-20.

- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim I. kademedeki okul aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 227-241.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Gonçalves, A. M. (2015). *Perceptions of collaboration: speech language pathologists and special education teachers*. Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Gökgöz, A. E. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul - aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Gözcü-Binbir, S. (2018). *Aile- öğretmen iletişim ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gültekin, D. (2017). *Richard Dawkins - Kör saatçi (kitap incelemesi)*. Lisans Bitirme Tezi, Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Mersin.
- Gümüş, S., Bulut, O., & Bellibaş, M.S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 1-29.

- Gümüşeli A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Gürsel, O. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19 – 36.
- Hagelman, E. (2013). *Special education co-teachers' perceptions: Collaboration, involvement in instruction, and satisfaction*. Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans, LA.
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-Service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal Of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Helvacı, M. A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Henneman, E. A., Lee, J. L., & Cohen, J. I. (1995). Collaboration: A concept analyses. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 103 – 109.
- Hines, J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for principals. *Intervention in School & Clinic*, 43(5), 277-282.
- Hollingsworth, H. L. (2001). We need to talk: Communication strategies for effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 5–9.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research* (S. Demir. Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kanbur, T. (2009). *İlköğretimde Veli-Okul İşbirliğinin Geliştirilmesinde Yönetici Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabulut, Ö. (2016). İşbirliği kuramı (Chester Barnard). <https://prezi.com/obsaitpici43/is-birligi-kurami-chester-barnard/> sayfasından erişilmiştir.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, G. (2004). *Üniversite sanayi işbirliği (Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 183-196.
- Kiremitçi, M. (2011). Özel eğitimde anne ve baba katılımı. <https://www.tavsiyedyorum.com> sayfasından erişilmiştir.
- Kiş, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin veli ve çevre ile olan işbirliğine ilişkin veli algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş ili merkez ilçe örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Kurbay, E. (2008). *Öğretmen veli - işbirliğinin öğrenci başarısına etkisinin Büyükçekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel.

- Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41(1) 55–61.
- Lane, D. (2014). *Differences in special education teachers' perceptions of school climate before and after no child Left Behind and IDEA*. Doctor of Education, Morgan State University, Maryland.
- Lashley, C., & Boscardin, M. L. (2003). Special education administration at a crossroads. *Journal of Special Education Leadership*, 16, 63-75.
- Martin, J., Tett, L., & Kay, H. (1999). Developing collaborative partnerships: Limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 59-75.
- McHenry, K., W. (1990). Five myths of industry-university cooperative research - and the realities. *Research Technology Management*, 33, 40-42.
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). Özel eğitim okullarında aile eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği, (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28199, 9 Şubat 2012.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2009). *T.C. Resmi Gazete*, 27305, 31 Temmuz 2009.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *T. C. Resmi Gazete*, 30471, 7 Temmuz 2018.
- National Standards for Implementation Guide (2009). www.pta.org. adresinden 01. 05. 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile işbirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 134 – 141.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189 - 226.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim Ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Özçelik, A., D. (1988). Prof. Dr. H. Selahattin Ertürk'ün eğitime bakış açısı düşünce ve uygulamalarda yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 31-34.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Özyurt, G. A. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması: Çaycuma örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Özyürek, R., & Kılıç-Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- Paulsen, K. J. (2008). School-Based collaboration: An introduction to the collaboration column. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 313-315.

- Petrick Jr., D. L. (2015). An investigation into co-teacher relationship collaboration factors: Co-teachers' perceptions. Doctoral Dissertation, Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania.
- Polhemus, E. C. (2010). *Collaborative behaviors among special education resource specialists, general education teachers, and their principals*. Doctoral Dissertation, University Of La Verne La Verne, California.
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., & Slavkovic, S. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics, *South African Journal of Education* 33(3), 1-15.
- Reglin, G. (2002). Project reading and writing (R.A.W): Home visitations and the school involvement of high-risk families. *Education*, 123(1), 153-161.
- Rehabilitasyon.com (2016). Zihin engelliler eğitiminde okul-aile işbirliği. https://www.rehabilitasyon.com/makale/Zihin_Engelliler_Eg2_CJ0pD_a_56_sayfasından_erişilmiştir.
- Reyes, R., E. (2010). *A Descriptive Study of Collaboration in General and Special Education in Two School Districts: Perceptions of the Principals and Teachers toward Sustainability*. Edgewood College, Ann Arbor, Michigan.
- Roberts, N. C., & Bradley, R. T. (1991). Stakeholder collaboration and innovation: A study of public policy initiation at the state level. *Journal of applied behavioral science*, 27, 209-227.
- Rõigas, K., Seppo, M., Varblane, U., & Mohnen, P. (2014). Which firms use universities as cooperation partners? – the comparative view in europe. *Working Paper Series Faculty of Economics and Business Administration, University of Tartu*, 93, 3-29.
- Roustae, R., Pourrajab, M., Kasmaiezhadfad, S., & Taleblo, B. (2015). The relationship between demographic variables and collaborative learning activities of teachers, *International Journal Of Scientific & Technology Research* 4(6), 430-434.
- Sağlam-Arı, G., Bal, H., & Çına-Bal, E. (2010). İşe bağlılığın tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisindeki aracılık etkisi: Yatırım uzmanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 143-166.
- Sennett, R. (2012). *Berber*. İstanbul: Ayrıntı.

- Sevim, N. M. (2014). *Ebeveynlerin erkek ve kadın anaokulu öğretmenlerine karşı tutumlarının iletişim ve işbirliği yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools, *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Sırkıntı, T. Ş. (2017). *İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Simon, B. D. (2017). *Successful collaboration between general education and special education teachers: A case study*. Doctor Of Education, Northcentral University, Graduate Faculty Of The School Of Education, Arizona.
- Sivrikaya, T. & Yıkmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1984- 2001.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
- Şahin, M., & Altun, T. (Eds.). (2016). *Kaynaştırma Sınıfı - Etikili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler*. Ankara: Nobel.
- Şişman, M., & Turan, S. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve okul öncesi aile katılımı*. İstanbul: Morpa.
- Thomson, C., Brown, D., Jones, L., Walker, J., Moore, D. W., Anderson, A., Davies, T., Medcalf, J., & Glynn, T. L. (2003). Resource teachers learning and behavior: collaborative problem solving to support inclusion. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 101-111.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve R.A.M. çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tollerfield, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching & Learning*, 79(1), 67-84.

- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education, *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 13(4), 251–258.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: TED.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Uğurlu, Z. (2013). *Eğitim örgütlerinin örgütsel ağbağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi (Sinop ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. (2000). Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:146.
- Ünal, Ş. (2005). Hayatta önemli bir dönüm noktası: Meslek seçimi. <http://www.ilkadimdergisi.com>.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Üstünbal, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile-öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2004). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında avrupa birliğine uyum çabalarının yansması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 141-158.
- Vuran, S. (Ed.). (2014). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Wade, S.E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 177-209.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education*, 26(3), 151-158.
- Yağbasan, M., & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-229.
- Yalçıntaş, M. (2014). Üniversite - Sanayi - Devlet işbirliğinin ülke ekonomilerine etkileri: Teknopark istanbul örneği. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5 (10), 83-106.

- Yalım-Yaman, D. (2014). *A study on career indecision of 11th and 12th grade students: testing gender, career beliefs, academic self-efficacy and problem solving skills through path analysis*. Doktora Tezi, Orta Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, M. & Dönmez, D. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği) *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 98-115. www.esosder.com adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, Ö. S. (2010). *Okul-üniversite işbirliğine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma(Yalova ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Y., Kol, Ç., Koç, H., & Gürgür, H. (2015). *Özel eğitim alanında başarılı ekip özellikleri*. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Zembat, R., & Unutkan P.Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. İstanbul: Ya-Pa.

EKLER



EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, Doç. Dr. Çıgıl AYKUT'un danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu ÖZSOY tarafından yürütülmektedir. Bu araştırma için yardımınıza ihtiyaç duymaktayız. Araştırma ile ilgili sizi bilgilendirmek istiyoruz. Araştırmaya katılmak isterseniz lütfen formu okuduktan sonra imzalayınız.

Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği düzeylerini belirlemek üzere gerçekleştirilmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Sizin kişisel bilgileriniz ve cevaplarınız gizli tutulacaktır. Ölçeğe verdiğiniz cevaplar araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Ölçek, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Ölçek sonunda, çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen formu imzalayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

İmza

EK 2. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizlerin katılımınıza ihtiyaç duymaktadır. Buradaki sorulara vereceğiniz içten yanıtlar araştırma için kullanılacak ve bu yanıtlar araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır. Sizin değerli katkılarınız ile araştırma başarıya ulaşacaktır. Lütfen size uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Burcu ÖZSOY
Özel Eğitim Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) Cinsiyetiniz:

Kadın() Erkek ()

2) Yaşınız:

3) Medeni Durumunuz:

Evli() Bekar() Diğer(Lütfen yazınız)

4) Meslekte Geçirdiğiniz Süre:

1. () Bir yıl ve üzeri
2. () Üç yıl ve üzeri
3. () Beş yıl ve üzeri.
4. () On yıl ve üzeri.

5) Çalıştığınız kurum:

1. () Rehberlik Araştırma Merkezi
2. () Özel Eğitim Anaokulu
3. () Özel Eğitim Sınıfı
4. () Özel Eğitim İlkokulu
5. () Özel Eğitim Ortaokulu
6. () Özel Eğitim Meslek Lisesi

7. () Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi
8. () Özel Eğitim Uygulama Merkezi(1.Kademe)
9. () Özel Eğitim Uygulama Merkezi(2.Kademe)
10. () Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi

6) Eğitim Durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

7) Mezun Olduğunuz Alan:

1. () Zihin Engelliler Öğretmenliği
2. () İşitme Engelliler Öğretmenliği
3. () Görme Engelliler Öğretmenliği
4. () Üstün Yetenekliler Öğretmenliği
5. () Özel eğitim Öğretmenliği
6. () Sınıf Öğretmenliği
7. () Diğer branşlar(Lütfen yazınız)

8) Çalıştığınız Yer:

1. () Merkez
2. () Erbaa
3. () Niksar
4. () Turhal
5. () Zile

EK 3. İşbirliği Ölçeği

İşbirliği Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri ne düzeyde yerine getirdiğinizi düşündüğünüz öğrenilmek istenmektedir. Lütfen sizin için uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Aşağıdaki ifadelerde yer alan kararlarda etkili olma düzeyinizi gösteren seçeneği işaretleyiniz.(Müdür ile işbirliği)					
1. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede etkiliyim.					
2. Okuldaki eğitim ile ilgili görevlendirmelerde etkiliyim.					
3. Okul binalarının tadilatlarının tasarımında etkiliyim.					
4. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde etkiliyim.					
5. Eğitim alanlarının nasıl dağıtılacağını belirlenmesinde etkiliyim.					
Öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerde yer alan kararlar üzerinde etki düzeyinizi gösteren seçeneği işaretleyiniz. (Öğretmenler ile işbirliği)					
6. Öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerini belirlemede etkiliyim.					
7. Öğrencilerin davranış problemlerinin çözümünde etkiliyim.					
8. Öğretmenlerin mesleki gelişim hedeflerini ve ihtiyaçlarını belirlemede etkiliyim.					
9. Öğretim metod ve etkinliklerin seçiminde etkiliyim.					
10. Eğitim programının değerlendirilmesinde etkiliyim.					
11. Kurallara uyulmadığında yaptırımın ne olacağını belirlemede etkiliyim.					
12. Okul kurallarının belirlenmesinde etkiliyim.					
13. Öğrencilerin öğrenme problemlerinin çözümünde etkiliyim.					
14. Öğrencilerin yerlerinin belirlenmesinde etkiliyim.					
Ailelerin aşağıdaki ifadelerde yer alan kararlar üzerinde etki düzeyinizi gösteren seçeneği işaretleyiniz. (Aile ile işbirliği)					
15. Okulda geliştirilme ihtiyacı olan alanları belirlemede etkilidirler.					
16. Program önceliklerinin belirlenmesinde etkilidirler.					
17. Ders dışı etkinlikleri onaylamada etkilidirler.					
18. Okulun çevresiyle ilgili sorunların çözümünde etkilidirler.					
19. Toplumla ilişkileri geliştirmede etkilidirler.					
20. Okul kurallarının nasıl uygulanacağını belirlemede etkiliyim.					
21. Okulu geliştirmeyi planlamada etkilidirler.					

EK 4. Çalışma İzni

Çalışma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.7536727
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

13/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 26/07/2017 tarihli tutanağı.
d) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 26/03/2018 tarih ve 13875 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu ÖZSOY Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen okul ve kurumlarda Özel Eğitim öğretmenlerine yönelik "Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeylerinin İncelenmesi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu ölçekleri uygulamaları yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/04/2018

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Dilekçe
4-Gazi Üniv.Rektörlüğü yazısı

Ayşe KÖPRÜLÜ
Şef
Gözetim
Asst. Bşk.
12.04.2018

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f289-9f04-304b-bb0e-0f4d kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..