

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Muammer KARABACAK

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ YÖNETİCİLERİN
YÖNETSEL YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

ERZURUM – 2010

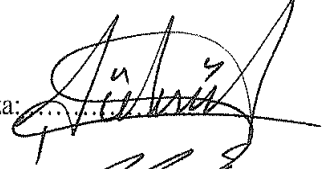
TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA danışmanlığında, Muammer KARABACAK tarafından hazırlanan bu çalışma, 19/ 04 /2010 tarihinde aşığıdaki jüri tarafından Eğitim Yönetimi Teftişı Planlama ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

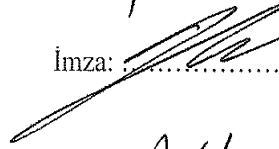
Başkan : (Tez Danışmanı) Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza:



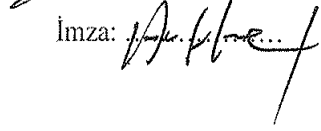
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Fikret KILIÇ

İmza:



Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 19 / 04 / 2010

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
KISALTMALAR	IX
ÖNSÖZ	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.EĞİTİME GENEL BİR BAKIŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler	11
1.4. Denenceler	12
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Sınırlamalar	13
1.7. Araştırmanın Amacı	13
1.8. Araştırmanın Önemi	13
İKİNCİ BÖLÜM	16
2. EĞİTİM YÖNETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ	16
2.1. Yönetim Biliminin Eğitime Girişi	16
2.2. Eğitim Yöneticiliği ve Okul Yöneticiliği	17
2.3.Okul Yönetimi	23
2.3.1.Okul Yönetiminin Alanı	23
2.3.2. Okul Yönetiminin Önemi	24
2.3.3. Okul Yöneticileri	26
2.4.1.Yeterlik ve Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları	28
2.4.2. Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri	33
2.4.3. Etkili yöneticiler	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. OKULU YÖNETME BİÇİMLERİ	40
3.1. Yönetim Biçimi ve Biçemi	40
3.1.1. Otokratik yetkeci yönetim	41
3.1.2. Koruyucu yönetim	43
3.1.3. Destekçi yönetim	43
3.1.4. Birlikçi yönetim	45
3.1.5. Başıboş yönetim.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	48
4. ÖZEL EĞİTİM	48
4.1.Tanımlar	49
4.2.Özel Eğitimin Amacı	50
4.3. Özel Eğitimin önemi	52
4.4 Özel Eğitimin nedenleri.....	52
4.4.1 Doğum öncesi nedenler	52
4.4.2 Doğum anı nedenleri.....	53
4.4.3 Doğum sonrası nedenler	53
4.5 Özel Eğitime Bakış Açısı	53
4.6 Özel Eğitimin Tarihçesi.....	54
4.6.1 Dünyada özel eğitim	54
4.6.2 Ülkemizde özel eğitimin tarihçesi	56
4.7. Özel eğitimin ilkeleri.....	59
4.8. Özel Eğitimde Sınıflandırma.....	60
4.8.1 Zihinsel engelliler	60
4.8.2 Dil ve konuşma engelliler	63
4.8.3. İşitme engelliler	63
4.8.4 Ortopedik (fiziksel) engelliler.....	64
4.8.5 Görme engelliler	64
4.8.6 Uyum güçlüğü çeken çocuklar	65
4.9.Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Gidebilecekleri Okul Ve Kurumlar	66
4.9.1. Zihin engelli öğrencilerin gidebilecekleri okul ve kurumlar	68

4.9.2. İşitme engelli bireylerin gidebileceği okul ve kurumlar	70
4.9.3 Fiziksel engelli bireylerin gidebilecekleri okullar	70
4.9.4 Görme engelli bireylerin gidebilecekleri okullar	71
4.10 Özel Eğitim Okullarına Gidebilmek İçin Yapılacak İşlemler	71
4.11 Öğrenme Ve Öğretme Süreci	73
4.11.1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep).....	73
4.12. Öğretim Yöntem ve Teknikleri	78
4.12.1. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretimi.....	79
4.12.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı	79
4.13. Özel Eğitim Öğretmeni Yeterlilik Alanları	79
4.14.Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme.....	82
4.14.1 Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme.....	82
4.14.2 Diğer bazı ülkelerde özel eğitim öğretmeni yetiştirme.....	84
4.15. Özel Eğitimde Yönetici Atama Nitelikleri	85
4.16. 2008–2009 Öğretim Yılında Ülkemizde Özel Eğitim.....	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	92
5. YÖNTEM.....	92
5.1.Araştırmanın Yöntemi	92
5.2.Evren ve Örneklem.....	92
5.3. Veri Toplama Teknikleri	92
5.4. Verilerin Analizi	94
ALTINCI BÖLÜM	95
6. BULGULAR VE YORUM.....	95
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	113
SONUÇ.....	113
ÖNERİLER	115
KAYNAKÇA	116
EKLER.....	126
ÖZGEÇMİŞ.....	160

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ YÖNETİCİLERİN YÖNETSEL
YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Muammer KARABACAK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

2010 – SAYFA: 154 + X

**Jüri : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK
Yrd. Doç. Dr. Fikret KILIÇ**

Bu çalışma, özel öğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarının öğretmen ve yönetici görüşleri çerçevesinde ele alınmış olup öğretmen ve yöneticilerin özel okul ve devlet okulunda çalışmasına göre, öğretmen ve yöneticilerin kıdem ve derecelerine göre, öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen ve yöneticilerin hangi tür okulda çalıştığına göre değerlendirilmesi ele alınmış olup yapılan ölçme araçları ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın evrenini, 2009 – 2010 Eğitim Öğretim yılında, Erzurum ili ve ilçelerinde Özel Öğretim Kurum ve Okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmaya 200 öğretmen, 15 de yönetici katılmıştır.

Anketin ilk bölümünde ankete katılanların kişisel bilgilerinden oluşan 5 soruluk bilgi formu, ikinci bölümde ise Özel öğretim kurum ve okullarında görev yapan öğretmenlere, yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarının öğretmenlere etkisini belirlemeye yönelik olması gereken ve yapılmakta olan mevcut durumun bilgilerine ait 40 soru bulunmaktadır.

Özel öğretim kurum ve okullarında görev yapan yöneticilere, yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarının olması gereken ve yapılmakta olan mevcut durumun etkisini belirlemeye yönelik 40 soru bulunmaktadır.

Yapılan incelemelerde öğretmen ve yöneticilerin iki ankete verdikleri soruların birbiriyle karşılaştırılmasına çalışılmıştır.

ABSTRACT**MASTER THESIS****THE EVALUATION OF THE APPROACHES OF THE HEADMASTERS IN
PRIVATE EDUCATIONAL SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF
TEACHERS****Muammer KARABACAK****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Şükrü ADA****2010 – SAYFA: 154 + X****Jury : Assist. Prof. Dr. Şükrü ADA
Assist. Prof. Dr. Mehmet KÖK
Assist. Prof. Dr. Fikret KILIÇ**

In this study, management approaches of the managers in private education institutions were evaluated in point of view of teacher and manager aspect, and according to having job of managers and teachers in private and government schools, also according to their seniority and degree, and their sexual differences, and what kind of school they work, it is shown if there is a particular difference between these tools and them.

Teachers and managers who work in private institutions and Schools in Erzurum, during 2009-2010 education term, consist of 200 teachers and 15 managers.

There is an information form, which includes 5 personal questions about participants of questionnaire, on the first chapter; on the second chapter, there are 40 questions which belong to information of present situation that is being conducted and aim of these questions is to determine effect of the management approaches of the managers on the teachers who work at private institutions and Schools.

There are 40 questions to determine effect of the present situation that is conducted and effect of the management approaches of the managers on managers who work at private institutions and Schools.

It is tried to compare the answers of teachers and managers in two different questionnaires.

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 6.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	95
Tablo 6. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	95
Tablo 6.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	96
Tablo 6.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Kamu/Özel Olmasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	96
Tablo 6.5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Tablo 6.6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	97
Tablo 6.7. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları	98
Tablo 6.8. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Okula İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	98
Tablo 6.9. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	99
Tablo 6.10. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	99
Tablo 6.11. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	100
Tablo 6.12. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	100

Tablo 6.12. 1. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarının Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	101
Tablo 6.13. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	101
Tablo 6.14. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	102
Tablo 6.15. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	102
Tablo 6.16. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	103
Tablo 6.16. 1. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	103
Tablo 6.17. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	104
Tablo 6.18. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	105
Tablo 6.19. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları	106
Tablo 6.19.1. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek	

Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	106
Tablo 6.20. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	107
Tablo 6.21. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	108
Tablo 6.22. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	108
Tablo 6.23. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	109
Tablo 6.24. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	110
Tablo 6.25. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımları ve Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacı İle Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	111
Tablo 6.26. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımları ve Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Yöneticilerin Görüşlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacı İle Yapılan Sperman Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Analiz Sonuçları	111

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BÖP	: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı
O.O.K.G.M	: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
ZEDEP	: Zihinsel Engelliler Destek Eğitim Programı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
n	: Gözlem sayısı
f	: Frekans
x	: Aritmetik Ortalama
S	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi

ÖNSÖZ

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticilerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir. Okul yöneticileri etkili olabilmek için hem yönetim, kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir.

Bu çalışmada, ilk olarak temel kavramlarla çalışmasına başlanmış, ikinci bölümde eğitim yönetimine genel bir bakışla çalışma devam ettirilmiş, üçüncü bölümde ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri alanında bilgi verilmiş ve eğitim sistemimizde çok önemli bir role sahip olan ilköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler birçok kaynaktan araştırmalar taranarak belirlenmeye çalışılmıştır. Tez çalışmasının dördüncü bölümünde özel eğitim hakkında genel bilgiler verilmiş. Son bölümde özel öğretim kurumlarında var olan bir yönetim şekli ile var olması gereken bir yönetim şekli anketlerle karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın mevcut yöneticiler ve yönetici olmak isteyenlere yeni bir bakış açısı kazandıracığı beklenmektedir.

Tez çalışmasının oluşumundan bitimine kadar, her türlü desteğini, hoşgörüsünü, akademik tecrübesini benimle paylaşan ve beni daima cesaretlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA' ya, emek ve vakit isteyen çalışmamda desteğini ve anlayışını her zaman yanımda hissettiğim eşime ve aileme şükranlarımı sunarım.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.EĞİTİME GENEL BİR BAKIŞ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri ele alınmıştır.

Bu bölümde problem, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlılar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlamalar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

Araştırmanın problem durumu ortaya konulurken, konuyla ilgili mevcut kaynaklara dayanarak, okul yöneticiliği, okul yöneticisinin görevleri ve amaçları, özel öğretim kurumlarındaki yönetimin etkililiği, yönetici etkililiği, özel öğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğretmenleri etkileme davranışlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır (Cevat 2000, s.2). Sağlıklı bir ekonomik büyümenin, toplumsal ve siyasal gelişmenin, eğitim sisteminin çıktılarının iyi yetişmiş olması derecesiyle yakından ilişkisi olduğu bilinmektedir. Eğitim sisteminin bekleneni verebilmesi için sisteme giren madde ve insan kaynaklarını en uygun biçimde kullanması gerekir (Gürsel, 2003, s.14).

Bütün gelişmiş ülkeler, refah düzeylerini yükseltme ve koruyabilmenin herkesin potansiyelini ortalama bir düzeyde geliştirme ve kullanma olanağı bulmasına bağlı olduğu gerçeğinden hareketle, her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim vermenin yollarını aramaktadırlar. Bunun içinde bütün milli kaynaklarını bu uğurda sarf etmektedirler. Bu konuda okul yöneticilerinin yapabileceği katkıların azımsanmayacak seviyede olması, buna hizmet edecek bir eğitim ortamı oluşturma ile gerçekleşecektir (Özden, 2000, s.27). Eğitim ortamının oluşturulmasında hem yetişmiş personel hem de fiziki ortamları işe koşmak gerekir.

Okul değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri sosyal yönü

daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda ast ve üstler öğretmenler ve müdürler arasında diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Açıklalın, 1993, s.183).

Okulların bu amaçlarını gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarı ya da başarısızlığa yönelten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir (Alıç, 1997, s.16). Ayrıca, öğretmen moralini etkileyen etmenleri saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda, okul müdürünün tutum ve davranışları moral faktörünü etkileyen önemli etken olarak ortaya çıkmıştır (Shultz, 1952, s.54). Bilimler, yeni araştırmalarla hızla değişmekte ve gelişmektedir. 20. yy insanı, önceki çağlardan hızlı değişen bir dünyada yaşamaktadır. Dünyadaki bu bilimsel değişime ve gelişime ayak uydurabilen insanlar ve toplumlar hayatta kalabilmektedir. Bu nedenle insanlar, toplumların geleceğini oluşturacak olan kişileri yetiştirmek için eğitim sistemlerini ve okullarını kurmuşlardır. Okul yöneticileri de, örgütlerde olduğu gibi, örgütlerini dünün şartlarına göre değil, geleceğin şartlarına göre yönetmek zorundadırlar (Drucker, 1992).

Yönetici bütün gelecek bilgi ve teknolojileri takip ederek özümseyip kendi okuluna bu bilgi ve birikimlerini yansıtmak zorundadır.

Hayatımızda bütün her şey değişme açık halde olmalı özellikle bilim konusunda değişmeyen bir şey varsa, o da değişme olduğu gerçeğinin açık olduğudur (Kaya, 1993, s.210). Her gelişme de bir değişme sürecinden geçmelidir. Değerlerin değişmelerin ve gelişmelerin başlatıcısı ve öncüsü olabilmesinde, o toplumun eğitim sistemiyle yetiştirilmek istenen insan tipi arasında doğru bir orantı vardır. Eğitim sistemleri, bilgiyi ürettiği, genelleştirici, koruduğu ve sürekli gelişmelere açık tuttuğu müddetçe yeni kalacak ve değişime ayak uyduracaktır (Korkmaz, 1997, s. 47).

Okulda verilen eğitim-öğretimin verimli olabilmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine ile yakından ilişkilidir (Açıklalın, 1994, s.241). Bu sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticisinin yönetim modeli büyük önem kazanmaktadır. Özellikle; geleceğe yön verecek insanların davranışlarını biçimlendirmek yoluyla, toplumu derinden etkileyen öğretmenlerin, yani davranış mühendislerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin yönetim modelleri ile ilişkisinin araştırılması, bugün tanımlamakta güçlük çektiğimiz eğitim sistemimizin

mevcut belirsizliğini bir ölçüde azaltacak bilgiler sağlayacağı değerlendirilmektedir. (Açıkalın, 1994, s.241).

Eğitim insanın düşünce ufkunun gelişmesine, kafasındaki kalıpların kırılmasına dünyaya daha esnek ve geniş açılan bakmasına ve gelecek nesillere farklı bir dünya bırakmasına imkân verir. Eğitim olmaksızın insan bildikleriyle sınırlı kalır, dünyanın zenginliği ve çeşitliliğini mutlaka kendi kafasındaki kalıplara oturtmak için çaba harcar. Buna yüzeysellik denir. Yüzeyselliği açmak ancak etkili bir eğitimle, okumakla ve okuduğunu özümlemekle mümkün olur.

Türk toplumunda görülen yaygın davranışlardan biri, bilgi olmaksızın düşünce üretmektir. Eğitim insanın bilerek düşünce üretmesine imkân verir. Oysa düşünce varılan bir düşünce temeli üzerinde anlam kazanır. Ancak bilgiye yapıcılığa yönelmekle mümkündür, bilgi de okuyarak ve eğitimle kazanılır.

Toplumun bireylerini eğitime görev ve sorumluluğunu biçimsel olarak verdiği okul örgütlerine sistem teorisi açısından baktığımızda temelde dört ögenin olduğunu görürüz. Bunlar girdiler, süreç, çıktılar ve değerlendirmelerdir. Bu öğeleri amaçlar doğrultusunda işe koşan ise okul yöneticileridir. Bu nedenle okul yöneticilerinin etkililik düzeylerinin eğitim sistemini doğrudan etkilediği söylenebilir (Yenipınar, 1998, s. 67).

Okullar, insanlar üzerinde çalışan, hammaddeleri insan olan fabrikalardır. Okul örgütleri işleyiş biçimleriyle günlük yaşamdaki diğer örgütlerle benzerlikleri olmasına karşın, en önemli girdisinin ve çıktısının insan olması nedeniyle diğer örgütlerden ayrılır. Başka bir deyişle birbirleriyle çatışan, karmaşık değerlere sahip birçok insan, okul içinde sosyal, politik ve ekonomik vb. amaçlara yöneltilmeye çalışılır. Okulların bu özelliği yönetimlerinin karmaşıklıklarını artırır ve okulları diğer örgütlerden farklılaştırır. Bu karmaşık şartlar içinde okulların başarılı olmaları ancak etkili olarak yönetimleri ile mümkündür (Yenipınar, 1998, s.69).

Etkili okul, sistem teorisi açısından analiz edildiğinde, etkililiğin en önemli değişkenliklerinden birinin okul yöneticisi olduğu yapılan araştırmalarda saptanmıştır. (Balcı, 1988). Etkili okul ancak, okul yöneticisinin etkililik İlkelerini benimsemesi ve uygulaması ile mümkün olabilir (Korkmaz, 1997, s.47). Yönetici konumu ya da bilgileri nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerine önemli etkisi

olan kararları vermesi beklenen kişidir (Drucker, 1992). Bu nedenle eğer etkili okula ulaşılmak isteniyorsa, buna yöneticinin etkili olmasından başlanılmalıdır.

Etkili okulların mı etkili yöneticiler yetiştirdiği, yoksa etkili yöneticilerin mi etkili okullar geliştirdiği tartışılmıştır. Okulların etkili olarak yönetilmesi, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının kullanarak amaçlarının gerçekleştirilmesi, bu kaynakları amaçlar doğrultusunda işe koşan okul yöneticilerinin etkili olmaları ile sağlanabilir, fakat okul etkililiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, yöneticilerin okul etkililiğinde kritik bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Okullar öğrencilerin öğretmenlerinde bir fark yaparken, yöneticiler de okullar arasındaki bir fark yapmaktadır (Tanrıöğen, 1998, s.37).

Eğitimin, insanın doğumundan başlayıp ölümüne kadar devam eden olmazsa olmaz bir süreç olduğu bütün dünyada kabul edilen bir gerçektir. Gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkeler bu sürecin formel olarak ilk basamağını oluşturan ilköğretimin bir taraftan süresini uzatırken, diğer taraftan da en yüksek getiriye elde etmek için etkililiğini artırmaya çalışmaktadırlar. Yirmi birinci yüzyılda ileri ülkelerin içine girmeyi hedefleyen ülkemiz de, ilköğretimin süresini uzatırken bu okulların amaçlarını en etkili şekilde gerçekleştirmeleri gerekli önlemleri almalıdır. Bunun aksi bir durumda, ilköğretim süresinin uzatılması zaman ve kaynak israfından başka bir şeye yaramayacaktır. Bu nedenle okulların etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olan yöneticilerin etkililik düzeylerinin bilimsel araştırmalara sınılanması, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır (Yenipınar, 1998, s.72).

Yönetim belirli hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş iki veya daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti ya da bir sosyal olaydır.(Eren 2004, s.2)

Eğitimin yönetimi ise eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 1995, s.36). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2000, s.46). İnsan davranışlarında istenilen değişikliği sağlamak için; madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı vardır. (1) Yönetici, (2) öğretmen ve (3) öğrencilerdir.

Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış, fakat eğitim süreci içerisinde eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda işlenen kaynaktır. Öğretmen ise işlenmemiş öğrenci kaynağını eğitim genel ve özel amaçları doğrultusunda işleyen kaynaktır. Eğitim yönetici ise işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yöneten kaynaktır. Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olan öğrencinin iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olan öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklim sağlanması beklenen kişidir. Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev, gelişmeye açık bir varlık olan insanı kendi yeteneklerini örgütsel amaçlar doğrultusunda ve ortalama bir düzeyde geliştirebileceği uygun bir örgütsel ortam hazırlayarak, yetişmesine katkıda bulunmaktır (Çelik, 2000, s.25).

Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran bekliden de en önemli özellik eğitimin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim ile birlikte eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve bunların bileşkesinin oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaç edinir (Bursalıoğlu, 1982, s.14).

Konunun uzmanları, iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamaktadırlar: Konunun verdiği güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahip olma, yetkilerini bilgece kullanmasını bilme, herkese karşı anlayışlı ve eşit davranma, kurumunu ve amaçlarını iyi tanıma, çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma, sorunların kendisine gelmesini bekleme yerine sorunları kendisi bizzat arama, bir öneriyi savunabilme ya da bir öneriyi yapılacak karşı koymaları dikkatle yanıtlayabilme, eğitime inanma ve öğrencinin yararlarını her şeyin önünde tutma, her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışma, onları övmekten çekinmeme, yetki ve görevlerini gerektiğinde başkalarına bırakmayı bilme (Duman, 2005).

Okulun ayrıcalıklı etkili ve özel konumu aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın, 1997, s.241). Yönetici bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1999, s.5). Yönetici konumu ya da bilgileri nedeniyle görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerine önemli etkisi olan kararları vermesi beklenen kişidir (Drucker, 1992). Yönetici okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997, s.50).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alan olan okula uygulamasıdır. Bu alanda sınırlı eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. “Geniş anlamda bilgi ve anlayışın verilmesi olan eğitim yönetimi, yöneticiler için somut durumları üreten, onların tutum ve davranışlarını geliştiren, çok değişik becerilerin uyum içinde uygulanabilmelerini temin edecektir” (Sarı, 1995, s.65).

“Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır” (Bursalıoğlu, 1982 s.14). Okul Müdürlüğünün bu önemli görevini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi, onun başarılı yönetsel davranışta bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1996, s.210).

Yöneticinin görevi örgütü amaçları yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici kararlar verir bu kararların uygulanması planlar planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar çalışmaların yürütülmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişim kurar, çalışanları eşgüdümle ve yapıları değerlendirir (Başar, 1995, s.76).

Eğitim yöneticisi ise öğretmen personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1986, s.210). Bunun için de yönetici belirli davranış göstermek zorundadır.

Eğitim örgütlerini, eğitim yöneticileri, işletir. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütünün etkili bir şekilde işletebilmek, geliştirebilmek ve yenileştirebilmek için, gerekli olan yeterliklere sahip olmalıdır (Başaran, 1992, s.161–162). Bunun için var olan Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek davranışıdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 1987, s.59).

Yönetici-lider davranışının iki boyutu; yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak; kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise; arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği (samimiyet) kapsar. Bunlar, liderin nitelikleri değil, belli bir durumda çalışırken davranışları kapsar (Bursalıoğlu, 1987, s.59). Sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerine etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır (Bursalıoğlu, 1987, s.59).

Okul çevresindeki sistemlerde meydana gelen değişmeleri izleyip, kendini bu değişmelere göre yeniden yorumlayıp, yapılandırıp işletebiliyorsa bu okulu daha çok okul açık sistem haline getirir. Bu da okulda ciddi bir iletişim ağının olmasını bağlıdır (Açıkalin, 1998, s.235).

Bir okul örgütünde görevli iş görenlerin yapılan çalışmalardan haberdar olmaları ve işbirliği yapmaları gerekir. İşbirliği katılanların aynı amacı paylaşması, koordinasyon ise birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmalıdır. Bunu sağlamakta okul yönetiminin görevlidir (Bursalıoğlu, 1998, s.54).

Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Zamanını sınıflarda, koridorda, bahçede ve öğrencilerin arasında geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 2000, s.27).

Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir

Okul Müdürlüğünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine ve davranışlarını her zaman ilişki olduğu öğretmen, personel ve öğrencilerin rol ve beklentilerini de göz önünde bulundurarak, yapılan görev tanımlarına göre ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982, s.55). Halkın eğitiminden beklentisi daha çok okullar üzerinde yoğunlaşmıştır. Dünyada yaşayan hızlı değişim dalgaları, tüm kurumların kıyılarını olduğu gibi eğitim hizmetinin üretildiği yer olan okulların kıyılarını da yıllardır dövmekte aşındırmaktadır (Açıkalin, 1998, s. 3).

Eğitim sisteminin çağımızı niteleyen hızlı değişime ve gelişmelere uyum sağlaması, amaçlara ulaşılması eğitim yöneticilerinin gerekli bilgi, beceri ve yeterlik içinde bulunmalarını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde eğitim toplumsal gelişmenin ve kalkınmanın en güçlü aracı olarak kabul edilmektedir. Toplumun ekonomik ve sosyal yönden kalkınabilmesi de o toplumun sahip olduğu her düzeydeki yöneticiye bağlıdır (Peker, 1995, s.13).

Teknolojideki son gelişmeler bütün sistemleri olduğu gibi eğitim sistemlerini de giderek daha fazla zorlamaktadır. Özellikle eğitimin temel üretim birimi olan okullar başta olmak üzere eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği değişik ortamlarda teknolojiden yararlanma önemli bir olgu haline gelmektedir.

Bilişim teknolojisinin bilgi ağları aracılığı ile okulları da içine aldığı bir toplumda iş ilişkilerinde, zamanın kullanımında, kullanılan emek ve enerjide, çalışanların rollerinde ve işlevlerinde büyük ölçüde değişiklikler olmaktadır. Bu tür bir değişme örgüt yapılarını, yönetim anlayışlarını, öğrenme yöntemlerini, programların içeriğini değiştirmiş ve değiştirmeye devam edecektir. Dolayısıyla bu yeni bir süreçtir ve bu sürecin iyi anlaşılması yorumlanması, değerlendirilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir (Dönmez, 1998, s.16).

İyi yönetim iyi yetişmiş yöneticiler ister, oysa yöneticilerimiz bu yeni oluşum ile birlikte ortaya çıkabilecek sorulara ve sorunlara cevap verebilecek nitelikte yetişmektedir.

Yaşanan hızlı değişim ortamında yöneticilerin artık değişmeyi örgütsel bir olgu olarak kabul etmeleri yetmemektedir''Yarın artık bugündür mantığı ile hareket etmeyen, gelecek zamanda düşünmeyi öğrenememiş yöneticiler değişimin önündeki en büyük engel olacaklardır'' (Dönmez, 1998, s.36).

Öncüye göre yönetim, hem değişimi engelleyen etmenleri ortadan kaldırmak hem de yeni uygulamalarından kaynaklanan örgütsel çatışmaları bilmek ve bu çatışmaları çözmek zorundadır. Çünkü örgüt içi çatışmalar örgütsel değişim ve etkililiğini etkileyen ana öğelerdendir.

Okul müdürünün bir amacı da kuşkusuz, okul içinde kaçınılmaz olan çatışmayı okulun amaçları doğrultusunda yönetmektir. Bazı durumlarda okul amaçlarının gerçekleşmesi için çatışma gerekli olabilir. Yönetici okulundaki grupların türlerini, üyelerini, grup liderlerini bilmek ve izlemek durumundadır. Bunun için okulda iyi işleyen bir bilgilenme sistemi kurmalıdır (Açıkalın, 1998, s.2).

Yöneticilerin insanı tanımak, yeteneklerini keşfetmek, kişiliğine saygı duymak, onu başarılı olacağı en uygun alana yöneltmek, o alan içinde çalıştırıp başarısını değerlendirmek ve geliştirmek görevleri vardır. Bireyi anlama ve değerlendirme, insan denen varlığı keşfetme girişimidir. Bu, çetin bilgi ve cesaret isteyen bir girişimdir. İnsanı değerlendirme konusunda serbest, cesur hareket edenlerin bu cesaretlerinin her zaman sağlam bir insan bilgisine dayandığını söylemek zordur (Açıkalın, 1994, s.46).

Bir organizasyonun işleyişinin temelinde etkileme olayı bulunmaktadır. Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları

göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır (Koçel, 1998, s.22).

Yöneticiler, belirlenen görevlerini yerine getirip, gerekli davranışları gösterebilmek için yönetim süreçlerini kullanırlar. Yönetimle ilgili literatürde genel kabul gören yönetim süreçleri; karar, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, etki ve değerlendirmedir.

Bütün yöneticiler, dolayısıyla okul yöneticileri de bu süreçleri örgütlerinde işletirler.

Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir, etkinin önemi davranış bilimlerinin yönetime girmesi ile artmıştır. (Bursalıoğlu, 1987, s. 55).

Okul yöneticileri kendilerini yetiştirmek, geliştirmek ve değişimi anlamak suretiyle, işlevlerini büyük ölçüde yitirmiştir, günümüz okul sisteminin altında kalıp ezilmekten ya da “eğitim müzelerine kaldıracak” olan okullar ile birlikte müzeli olmaktan kurtulabileceklerdir. Buna rağmen kendilerini ve okullarını geliştirme adına bir şeyler yapabilen yöneticiler okullarını yirmi birinci yüzyıla taşıyabilme bahtiyarlığına kavuşabileceklerdir (Açıkalin, 1998, s.3).

Koontz’a göre, “Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olandan daha iyisini ve daha fazlasını yapmaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraber çalıştığı iş görenler ve onların sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim sürecini saptayarak hedefe ulaşabilir” (Taymaz, 2000, s.16).

Kontz, yöneticiye örgütsel amaçlar açısından yaklaşırken; Venn, yöneticiye örgütünde yer alan bireylerin yeteneklerinin ortalama bir düzeyde geliştirilmesinin önemini vurgulayan düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir. “Bir toplumun varlığını koruması ve geliştirmesi en önemli toplumsal amaçları doğrultusunda yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminin üretici bir alt sistemi olan okulun toplumun üyesi olan bireyin yeteneklerini ortalama bir düzeyde geliştirmesindeki başarısı kendisi, ailesi, ülkesi ve daha da ötesinde insanlık için bir kazanç olduğu gibi, yeteneklerini ortalama bir düzeyde geliştirmesindeki başarısızlığı da kendisi, ailesi, ülkesi ve daha da ötesinde insanlık için önemli bir kayıptır” (Taymaz, 2000, s.16).

Reller'e göre, "Birçok ciddi kazançların sağlanması ve kayıpların önlenmesi okulun ve dolayısıyla yönetenlerin rollerinde iyi bir şekilde bilmelerine ve bu rollerini başarı ile oynamalarına bağlıdır. Ülke çapında insan kaynaklarının geliştirilmesi, yararlı hâle getirilmesi, üretim ve tüketim etkinliklerinde bilinçlendirmesi ve katılması sağlanmadıkça kalkınma çabalarının başarılı olması sağlanamaz" (Taymaz, 2000, s.28).

Bugünkü dünyamızda hem kişisel, hem toplumsal, hem de uluslar arası düzeyde liderlik her devirden önemli hâle gelmiştir. Artık insanlar, toplumlar bir birinden soyutlanmış bir şekilde yaşamıyorlar, çok yönlü bağlantı ve ilişkilerle birbirine bağlı ve bağımlı bir şekilde yaşamak zorunda kalıyorlar. Bu nedenle her konuda atılan adımlar gibi eğitimde de atılan adımların doğru atılması, verimli atılmasından daha çok önem kazanmış bulunuyor. Bu nedenle birey, toplum ve ulus düzeyinde önce liderlik, sonra yönetim gelmektedir. Hem eğitim lideri, hem de yöneticisi olması gereken okul yöneticilerinin bu gerçekler ışığında hareket etmesi artık bir lüks değil, zorunluluktur (Cüceloğlu, 2000, s.45).

Okulu için örgütsel vizyon oluşturmanın ilk adımı; okul müdürünün okulu değerlendirmesi; okulun mevcut güçlü ve zayıf yönlerini objektif bir şekilde ortaya koyması, ikinci adımı ise hayalindeki okulu tanımlamasıdır. Bu şekilde olanla olması gereken arasındaki fark ortaya konmuş olur. Gerçekçi bir planlama ve bütün çalışanların işe koşulması ile olan, olması gerekene yaklaştırılabilir. Bu konuda da en büyük görev eğitim lideri olması gereken okul müdürünüdür (Erçetin, 1998).

Okul yönetiminin okulu için vizyon geliştirebilen ve bu vizyonun gereği misyonun bilincinde ve bunu okuldaki tüm personelin anlayabileceği bir şekilde açık ve net olarak ortaya koyabilecek liderlerin elinde olması gerekir. Yöneticiliğin sadece güç kullanmak olmadığı, çok çalışmak ve sorumluluk üstlenmek gerektiği gerçeğinin farkında olan yöneticilerin elinde olması artık kaçınılmaz bir durumdur (Özden, 2000, s.27).

Eğitim insan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olduğundan toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak, insanın eğitilmesi ve geliştirilmesi de önem kazanmaktadır. İnsanın çevresinde olan değişme ve gelişmeler çeşitli yönlerden bazı etkiler yapar. Bireyin bu etkilere çeşitli tepkiler göstermesi ve karşılaştığı sorunların çözmesi artık bir zorunluluktur.

Okul böylesi bir ortamda insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere birey davranışlarını değiştirmek ve bireye yeni davranışlar kazandırmak zorundadır. Bu nedenle eğitim sisteminin amaçlarına ulaştırma görevini üzerine alan okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliğe sahip bireyler yetiştirme yeterliğine ulaşması gerekecektir (Başaran, 1992, s. 99).

Okul yöneticisinin belirlenen rolleri başarı ile oynayabilmesi, kuşkusuz yönetim alanında yetişmiş ve aranılan nitelikleri kazanmış olmasını gerektirir. Okul yönetimi devletin eğitim politikasına uygun olarak saptanan amaçları gerçekleştirmekle yükümlüdür (Bursalıoğlu,1982, s.53).

İş kolaylaştırmanın ve motivasyonu sağlamanın temel amaçlarından biri de insanların gelişim ve öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilmelerini sağlamaktır. Bu da insanların bu soruları sormak yolunda cesaretlendirilmesiyle mümkündür. Okul müdürü böyle bir örgüt iklimi oluşturmada başat bir rol oynayabilmelidir (Bentley, S, 1999).

Yöneticilerin en önemli görevlerinin eğitim ve öğretim sürecini geliştirerek ve bu süreci daha etkili kılmak olduğu artık yadsınamaz. Ancak bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi ve tamamlanması öğretimsel girişimleri daha çok destekleyici bir örgütsel havanın, iklimin oluşmasına bağlıdır. Bu da okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk yükler. Sağlıklı bir örgüt ikliminin bulunduğu ortamda, yönetici ve öğretmenlerin okulun var oluş nedeni olan eğitime daha çok zaman ve enerji ayırabilecekleri açıktır. Böylesi bir okul ikliminin oluşturulduğu bir okulun başarılı olmaması için çok az neden kalır (Aydın, 1993, s.14).

1.2. Problem Cümlesi

Özel öğretim kurumları yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Amacımız Özel öğretim kurumları yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarının öğretmen görüşlerine etkisini belirleyerek, yöneticilerin etkiliklerini yorumlamak ve önerilerde bulunmaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1.Yöneticilerin **mevcut** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yöneticilerin **olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin **mevcut** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin **olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin **mevcut ve olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Yöneticilerin **mevcut ve olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Denenceler

- 1.Yöneticilerin **mevcut** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmaktadır.
2. Yöneticilerin **olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmaktadır.
3. Öğretmenlerin **mevcut** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmaktadır.
4. Öğretmenlerin **olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, çalıştıkları kurum, kıdem ve branşlarına göre farklılaşmaktadır.
5. Öğretmenlerin **mevcut ve olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri arasında bir ilişki vardır.
6. Yöneticilerin **mevcut ve olması gereken** yönetsel yaklaşımlara ilişkin görüşleri arasında bir ilişki vardır.

1.5. Sayıtlar

- 1) Anketin tüm maddeleri uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.
- 2) Veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir.
- 3) Bilgi toplama formu güvenilir kişiler tarafından uygulanmıştır.

1.6. Sınırlamalar

- 1) Araştırma Özel öğretim kurumlarını(devlet ve özel sektör) kapsamaktadır.
- 2) Araştırmanın kapsamı, Erzurum merkez ve ilçelerindeki özel öğretim kurumları ile sınırlıdır.
- 3) Özel öğretim kurumlarında zihinsel engelliler öğretmenlerini ve yöneticilerini, işitme engelliler öğretmenlerini ve yöneticilerini, görme engelliler öğretmenlerini ve yöneticilerini, fiziksel alanında çalışan öğretmenlerini ve yöneticilerini, özel eğitimde çalışan okul öncesi öğretmenlerini ve yöneticilerini, usta öğreticileri kapsamıştır.
- 4) Araştırma 2009–2010 öğretim yılında gerçekleştirilmiş, bu eğitim - öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Özel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelemek, yöneticilerin etkiliklerini yorumlamak ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırma sonunda ulaşılabilecek sonuç; Özel öğretim kurumları yöneticilerinin hangi yönetsel yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsendiği öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, okul türü, devlet-özel okul türüne göre vereceği cevaplarla saptanabilecek , yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi yaklaşım ve olması gerekenler arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya çıkaracaktır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişimler; okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adamaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Özel öğretim kurumları özel teşebbüsler tarafından da faaliyet yapmaktadır.

Bu okullarda ki yönetici, okuldaki (kurumdaki) maddi girdi ve çıktılardan da sorumlu olacak, kurumun devamının sağlanması için gerekli öğretmen temini, personel temini, personelin sağlık güvencelerini, adaylık işlemlerini, gerekli materyal teminini de yapmak durumundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar. Bu yüzden okul müdürleri; kişiler arası ilişkileri, halkla ilişkileri, süreci etkilemenin önemi, etkileme yolları ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdır. Bunun için de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir.

Araştırma ile öğretmen ve yönetici görüşleri karşılaştırılacak özel sektörde var olan rekabet ortamı dolayısı ile kurum sahipleri yönetici ve öğretmen görüşlerini dikkate alacaktır.

Yöneticiler kurumlarındaki çalışanlarının ne gibi istek ve arzularının olduğunu bilecek ona göre eğitim- öğretim ortamını organize edecektir.

Yöneticilerde aranan özellikler ortaya çıkacak. Bu sonuçla beraber eğitim kurumu sahibi, yönetici görevlendirirken bu kriterler çerçevesinde iş başvurularını değerlendirecek yönetici atamasında buna dikkat edecektir.

Yöneticiler özel Öğretim kurumlarının yönetimindeki yasa ve yönetmelikleri takip etmesi gerektiğini benimseyip eğitim öğretim ilişkilerini bu yasa ve yönetmeliklere göre şekillendirecektir. Gerekli hizmet içi faaliyetleri ile yasa ve yönetmeliklerin daha iyi anlaşılmasını ivedilikle uygulamaya koyulmasını sağlayacaktır.

Tanımlar: Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramların hatırlanması amacıyla çok kısa tanımları verilmektedir.

Eğitim; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998, s.12).

Öğrenme; bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde meydana gelen kalıcı, izli değişimlerdir (Fidan, 1966, s.14).

Öğretim; amaçlı, planlı ve kontrollü olarak yapılan öğrenme ve öğretme faaliyetidir.

Eğitim Programı; öğrenene okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2004, s.12).

İlköğretim; birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin, okuma yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağıdır (TDK, Türkçe Sözlük, s. 1072).

Yönetim; örgüt amaçlarına etkili ve verimli bir biçimde ulaşmak için, yaratıcılık, planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol işlevlerini, bir bilgi sistemi ve sistemsel omurga üzerinde, olumlu bir iç çevre yaratarak ve dış çevre ile uyumlu olarak yürütmektir (Budak, 1998, s.7).

Eğitim Yöneticiliği; eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ve ilgili araç ve gereçlerin en etkili bir biçimde yerleştirilmesini veya kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (Binbaşıoğlu, 1975, s.3).

Okul Yöneticiliği; eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli bir düzeydeki okul veya okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler (Binbaşıoğlu, 1975, s. 3).

Mevzuat; herhangi bir konuda yapılması veya yapılmaması gereken işlerin neler olduğunu saptayan yasa, tüzük, yönetmelik, karar ve emir gibi hukuk kurallarının tümüne birden verilen genel bir addır.

Örgüt; herhangi bir kuruluşu, en kısa yoldan, en az emekle amacına ulaştırmak için, insan ve madde yönünden işlerin bölünmesini ve gene aynı amaç için birleştirilmesini veya bir araya getirilmesini sağlayan yapıdır (Binbaşıoğlu, 1975, s. 9).

Yeterlik; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet olarak tanımlanır (TDK, Türkçe Sözlük, s. 2442).

İKİNCİ BÖLÜM

2. EĞİTİM YÖNETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

2.1. Yönetim Biliminin Eğitime Girişi

Eğitim yönetimi alandaki ilk terimlerin Roma kaynaklı olduğu bilinmektedir. Okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş, teftiş, yetki ve sorumluluk gibi terimler bunlar arasındadır. Romalılar okul yöneticiliğini önemsemiş ve geliştirmiştir. Okul müdürleri öğrencilerini yalnız okul içinde değil, dışında da izlerlerdi. Sekreterleri aracılığıyla yaptıkları bu izlemede, öğrencilerin ibadet ettikleri yerlerin, girip çıktıkları lokallerin durumlarını kontrol ettirirlerdi. Okul yöneticilerinin ücretleri öğretmenlerden pek farklı değildi ve özellikle emeklilik gelirleri çok yetersizdi (Öymen, 1969, s.49–53). Hindistan’da her ilkokulda bir monitör bulunur ve bir tür yöneticilik görevi yapardı. İsrail’de her okuldaki öğrenci sayısı kırkı geçtiği zaman bir direktör tayin edilirdi. Bilimsel yöntemin eğitime girişi, yirminci yüzyılın başlarında işletme ilkelerinin okula uygulaması ile gerçekleşti. Bu ilkelerden çok etkilenen okul yöneticileri, onların bütün eğitim problemlerini çözebileceğine inanır oldular. Böylece okul yönetimine sosyal sistem açısından bakıldı ve okul yöneticiliğinde sosyal bilimler ağır basmaya başladı.

Bizim eğitim tarihimizde okul yöneticiliğinin pek eski olmadığı görülmektedir. Bürokratların eğitime önem veren II. Mahmut çağında açılan Mektebi Maarifi Adliye’nin başına İmamzade Esat Efendi getirilmiş ve kendisine “nazır” unvanı verilmiştir. Bu terimin okul müdürü karşılığında kullanıldığı, adı geçen hazırladığı layihadan anlaşılmaktadır. O çağda devlete gelir sağlayan ve masraf yapan yetkili memurlara nazır denildiğinden, bu kelimenin bakan anlamında kullanılmadığı görülmektedir. Nitekim adı geçen okulun tarihçesinde, nazırın görevleri sayılırken, bazen müdür teriminin kullanıldığı da olmuştur (Koçer, 1970, s.42–47). Başka eğitim örgütlerinde de, müdür yerine nazır teriminin kullanılmasının, okul yöneticiliğine önem verme ve okul yöneticisinin statüsünü yükseltme amacını güttüğü anlaşılmaktadır (Unat, 1964, s.18). 1848’de açılan ilk öğretmen okulumuz Darülmüallimini Rüşdi’nin başına, müdür unvanı ile Cevdet Efendi getirilmiştir. Böylece eğitim düzenimizde okul yöneticiliğine yer verilmiş ve eğitimde yöneticilik sınıfının gelişmesine yol açılmıştır. Bununla beraber, eğitim yöneticiliği sınıfının, bugün bile, eğitime ilişkin mevzuat içinde resmen kurulmadığı ve tanınmadığı da bir gerçektir.

Eğitimde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumlaşmasına en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışma ğretmen-yönetici tipinin doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını artırmıştır. Öğretmen-yönetici tipi, merkeziyetçi eğitim sistemlerinin çoğunda bulunmaktadır. Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıka, böyle sitemlerin etkisi ve verimde yükselme görülmeyecektir. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi artırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişmeleri de başarılı olmayacaktır. Çünkü rgt ve yönetim dengesi, bir dereceye kadar, model ve insan dengesine benzetilebilir. Bu paralellik, her ikisine de eşit ağırlık vermeyi zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2003, s.14).

2.2. Eğitim Yöneticiliği ve Okul Yöneticiliği

Günümüzde “yönetim bilimi” çeşitli dallara ayrılmıştır. “Eğitim yöneticiliği” ve “okul yöneticiliği” bu bölümlerden biridir. Yönetim bilimi, kamu yöneticiliği, endüstri yöneticiliği, eğitim yöneticiliği gibi çeşitli uzmanlıklara ayrılmıştır. Okul yöneticiliği de eğitim yöneticiliğinin belli bir kuruluşa yönelmiş bir biçimidir. Eğitim yöneticiliği, yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden; özel kavramlarını da kendi alanındaki yöneticilik çalışmalarından alır (Binbaşıoğlu, 1975, s.2).

“Eğitim yöneticiliği”, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ile ilgili araç gereçlerin en etkili bir biçimde yerleştirilmesini veya kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Okulun dışında, okulları yöneten genel müdürlükler, halka bilgi ve eğitim vermek amacıyla kurulan örgütlerin hepsinin çalıştırılması da bir eğitim yneticiliğidir. Ayrıca, radyo ve televizyondan halka yapılan çeşitli yayınlar ile kitaplıkların çalıştırılması da hep birer eğitim yneticiliğidir.

“Okul yöneticiliği”, eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli bir düzeydeki okul veya okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler. Okul yöneticiliği de, kendi içinde bölümlere ayrılabilmektedir. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır, eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler ve sistem sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut

örgütlenmesidir. “Okul çok boyutlu bir olaydır. Ülkenin gelişimi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgilidir” (MEB, 1993, s. 85). Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum, okuldur. Bu nedenle toplumun eğitim hizmetinden yakınmasıyla, okuldan yakınması eşdeğerdir. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir. Okul, bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir. Bu özellikleri nedeniyle okul yöneticilerinin ilgi odakları, okullarında gerçekleştirilen öğretim eylemlerine ilişkin olarak, toplumun istemleri, sorunları, çocuklar, öğrenciler, veliler ve okulda çalışanlardır (Açıkalın, 1998, s.2).

Eğitim sisteminde yöneticilerin tasarladıkları, planladıkları durumlar, okullara verilen amaçlar doğrultusunda insan kaynağının oluşturulmasına yönelik, öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan örgütsel düzenek, okuldur. Tasarlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme, sınanma olanakları ancak okul ortamında olasıdır. Okul düzeyinde öğretim eylemine dönüştürülemeyen eğitim programları, bir dizi tasarım ve ayılıdan öte hiçbir anlam taşımazlar. Bu nedenlerle okulun eğitim sistemi içindeki ayrıcalıklı konumunun gereğince açıklanıp toplumun tüm kesimleri tarafından bütünüyle algılanması gerekir. Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 1991, s.3). “Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Okul eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır” (Bursalıoğlu, 1991, s.4). Genel kullanımıyla eğitim yönetimi kavramının içeriğinde, halk eğitim müdürlükleri, ders araçları merkezi, il, ilçe ve milli eğitim müdürlükleri vb. okulun dışındaki başka eğitim kurumlarının yönetimi de algılanmaktadır. Eğitim yönetiminin kapsamı ulusal, çevresi uluslararası boyutlardadır. Okulun kapsamı kurumsal, çevresi yerel, en geniş anlamda yöreseldir. Bir eğitim sisteminin ulusal boyutu, hemen hemen okullar alt sisteminin toplamına eşittir. Buna koşut, Türkiye’de eğitim sisteminin etkililiği yaklaşık kırk bin okul yöneticisinin etkililiğinin toplamına eş değer olarak görülebilir (Açıkalın, 1998, s. 2–3).

Literatürde eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği kavramları bazen ayrı ayrı, bazen iç içe, bazen üst üste çakışmış biçimlerde ortaya konmuştur. Türkçe alan yazında

genel olarak “eğitim yönetimi” ve “eğitim yöneticiliği” terimleri, okul yöneticiliğini de içeren bir yaklaşımla kullanılmaktadır. Bursalıoğlu (1991, 1981, 1973) okul yöneticiliğinin eğitim yönetimi ile etkileşimini, okul yönetimi ile eğitim yönetiminin birlikteliğini izleyerek genel yönetim kuramlarıyla bütünleştirmeyi yeğlemiştir. Başaran (1989) eğitim sisteminin örgüt yapısı ve işleyişi içinde, okul yönetimi ve eğitim yönetimini birlikte çözümleyip bütünleştirmeye yönelmiştir. Aydın (1991) ve Kaya (1979) genel kuramlarını ve kavramlarını geniş kapsamda açıklarken yönetim, eğitim yönetimi ağırlıklı bir kapsamda, yeri geldiğinde okul yönetiminden örnekler veren bir model izlemişlerdir. Taymaz (1989) ve Binbaşıoğlu (1983) okul yöneticiliğini, okul yöneticisinin görevleri kapsamında alıp; okuldaki işlemlerin boyutundan ayrıntılı açıklamalarını yapmaya çalışmışlardır. Okul yönetimi, eğitim yönetimi kavramları ve kapsamı içinde algılayan bu dört modelin ortak özelliği, eğitim yönetimi kapsamında, okul yönetimi ve okul yöneticiliğini ayrı bir alan olarak görüp, işlemek gereğini duymuş olmalarıdır.

Okul yöneticilerinin yeterlik alanları, eğitim yöneticilerinden farklıdır. Eğitim yöneticilerinin yeterlik alanlarına dayalı olarak yetiştirilmesi araştırmasında Bursalıoğlu, ilk ğretmen okulu müdürlerinin gösterdikleri ve göstermesi gereken yeterlikleri, kendilerinin ve evrenin alt gruplarının verilerine dayalı olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada dikkati çeken nokta, sorunun “eğitim yöneticisinin yeterlikleri” olarak konulmuş olmasına karşın, araştırılan grubun okul müdürleri olduğudur. Ayrıca araştırmacı, bulgulara dayalı önerilerinde “eğitim ve okul yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi.” anlatımı ile okul ve eğitim yöneticilerini kesin ayırmak gereğini duymuştur (Bursalıoğlu, 1981, s. 149).

Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamalarında, ilgili tüm tarafların kararlara katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Çünkü yenileşme ile ilgili kararlara katılan öğretmenlerin, yeniliğin basarının artması için çaba sarf etmektedirler (Elmore, 1996, s.185).

Okul, rgt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını, planlarını belirleyen; orta kademedede bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Adem, 1993, s. 94). Toplumun eğitim istemini, ekonominin nitelikli

insan gücü gereksinimini, öğrenci sayılarının gelişmelerini, maliyetlerini hesaplamak, gelecekteki gereksinmelerin kestirimlerini yapmak, eğitim yöneticisinin temel işlevleridir. Daha geniş bir kapsamda uluslar arası ilişkilerin insan kaynağına yönelik boyutlarını izlemek ve düzenlemek eğitim yöneticilerinden beklenen görevlerdir. Ancak okul yöneticisinin bu görev alanlarına ilişkin görevleri yok denecek kadar sınırlıdır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi ayrımını örgütsel yapı içinde belirlemek gerekirse, okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı, merkez ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlamak olasıdır (Açıkalın, 1998, s.4).

Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Buna karşılık okullar gerçek anlamda “gevşek yapılanma” modelini benimsemek konumundadırlar. Bu nedenle okuldaki hava-insan ilişkileri, diğer eğitim örgütlerinden farklıdır. Eğitim örgütlerinden okullara doğru izlendiğinde, örgüt üyeleri arasında ilişkiler, biçimsellikten uzaklaşıp, doğal niteliğe yöneldiği görülür. Etkili okulun tam tanımı yapılamamakla birlikte, etkili okulun “kritik önemdeki etkenlerden birisi” okul yöneticisidir (Balcı, 1993, s.22). Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır.

Türkiye’de eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını değiştirmenin gerekliliğinin ilgililerin kabul alanına girdiği bir döneme ulaşılmıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, sayı 2389, s.22).Bu aşamada, merkez örgütü yetkilerinin bir kısmının il ya da ilçe eğitim yönetimlerine aktarma girişimleri merkezi yönetim tarafından da desteklenmektedir. Bundan sonraki aşamada bu yetkilerden büyük bir kısmının okul yöneticilerine aktarılması kaçınılmazdır. Ancak bugünkü okul müdürleri, geleneksel hizmet öncesinde yetiştirme, seçme ve iş başında geliştirme modelinin ürünleridir. Bu yöneticiler, emek yoğun çabaları ile görevlerini başarmaya gayret etmektedirler. Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınıp, hizmet öncesinde hazırlanması, iş başında geliştirilmesi bilimsel yöntemlerle hazırlanmış modellere oturtulmadan yetkilerin okul yöneticilerine devredilmesi, eğitimin yerinden yönetim girişimleri için başarısız bir başlangıç ve olumsuz örnekler oluşturabilir.

Eğitim hizmetinin üretilmesi diğer örgütlerde görülen mal ya da hizmet üretiminden farklılık gösterir. Ürünün üretilmesi belli bir süreci alır. Üretim sürecinde

hangisinin hangisini etkilediği tam olarak belirlenemeyen pek çok değişken işin içerisinde yer alır. Eğitimin çıktısı toplumun girdisi olduğu için herkes bu ürünle ilgilenir. Üründen memnun olmayanlar okulu eleştirirler. Çünkü herkes davranışı değişen öğrencinin kendi istemleri doğrultusunda bilgi, tutum ve davranış sergilemesini beklerler (Coşkun, 1992, s.56). Oluşan değişimlerden hoşnut ya da karşıt olan yalnızca toplum değildir. Okuldaki öğretmen ya da yönetici de okul yöneticilerinin verdiği tepkiyi verebilir. Hatta okuldaki değişimlerin önüne geçmek için okul dışı güçlerle işbirliği yapabilirler. Bu durum hiçbir sosyal sistemde görülmez (Demirel ve diğerleri, 2004, s.208).

Okul yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden ayrı kılan ikinci bir özellik de okuldaki insan kaynaklarının büyük bir çoğunluğunun uzman oluşudur (Bursalıoğlu, 1994, s.43) Uzmanlarla çalışmak yönetim becerilerinin sanatsal çizgide sunumunu yanında getirmektedir. Okuldaki öğretmen ya da uzmanların okul yöneticisinden daha fazla eğitim almış olma olasılığı yüksektir. Kendisinden daha fazla eğitim almış insanları harekete geçirmek, okulun politikalarını kabul ettirmek, onların güdülerini artırmak oldukça karmaşık bir durumdur. Bu bakımdan okul yönetiminde çatışmaların olması kaçınılmazdır (Coşkun, 1992, s. 58–59). Okul yöneticisinden daha üst düzeyde öğrenim görmüş öğretmen ya da uzmanlar sınırları belirlenmiş okul ortamında bağımsız davranışlar sergilemek isterler. Bu istekleri kendilerini yaptıkları işin uzmanı olarak görmelerinden ve okul yönetiminden daha üst düzeyde öğrenim aldıklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Bu da okulda bir kaosun oluşmasına yol açabilir. Bu bakımdan okulların katı kurallarla değil, bireyin istekliliğini ve katılımını öne çıkartan demokratik yaklaşımlarla yönetilme zorunluluğu vardır (Aytaç, 2000 s. 36). Ayrıca okul örgütleri esnek bir örgüt modelini benimsemek durumundadırlar (Aydın, 1993, s.14).

Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel ve Özel Amaçları ile Temel İlkeleri doğrultusunda değişikliklere yanıt vermek üzere bireyin davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmak okul yönetiminin temel amacıdır. Amaçların açık, kesin anlatımlara yer vermemesi, onların standart biçimde gözlenmesini ve yansız yöntemlerle ölçülmesini güçleştirmektedir. Bu da okul yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden ayrı kılan üçüncü bir özelliktir (Demirel ve diğerleri, 2004, s.209–210).

Okul yönetiminin temel amacı, etkililiği ve verimliliği sağlamak olsa da bu her zaman istenen ölçülerde gerçekleşmeyebilir. Çünkü okul toplumsallaşma sürecini

sağlamakla yükümlüdür. Bu bakımdan kamu niteliğinde bir örgüttür. Örgütler yaşamlarını sürdürmek için çevrelerine sundukları ürünün çevre tarafından kabul edilmesi gerekir. Bu kabul edilme, örgütlere finansal anlamda girdi desteği sağlar. Bu sağlanamadığında örgütler durağanlaşma ve daha sonrasında da yok olma noktasına gelirler. Hâlbuki okul örgütünün ürünü çevre tarafından beğenilmese ve finansal olarak desteklenmese dahi okul yaşamını devletten aldığı destekle sürdürür (Erdoğan, 2000, s. 65). Gerekirse çevrenin istem ve baskılarını göz ardı edebilir. Bu da okul yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden ayıran dördüncü özelliktir.

Eğitim girişiminin kamusal nitelik taşıması, izlenen politikalara göre çok çabuk değişiklikler yapılması, okul yapısının nasıl olacağına üst yönetimlerin karar vermesi, öğretmen ve uzmanların işe yerleştirilmesi ve kariyer planlarının okul dışında kararlaştırılması, öğrenci girdinin belirlenen sürede değişmesi ve belirlenen sürede değişmesi ve siyasilerden yakın etkilenmelerin yaşanması gibi nedenlerden dolayı diğer örgütlerde oluşan örgüt kültürünü okula özgü olarak oluşturmak oldukça zordur. Yönetimin en çok yararlandığı araçlardan birisi örgüt kültürüdür. Özellikle örgütlerde olumlu kültür yaratılarak iş görenlerin amaçlara yöneltilmesi ve onlardan istenen başarının sağlanması oldukça kolay olmaktadır. Okul yönetiminin okula ilişkin bir okul kültürünü oluşturma gücü onu diğer örgütlerin yönetiminden ayrı kılan beşinci özelliktir.

Demokratikleşme, tüm yurttaşların düşünce biçimlerinde temel bir değişmeyi gerektirir. Demokrasinin işleyiş özelliği, tüm örgütsel eylemlerde yöneticilerin kazandıkları karar yetkilerini korumalarını ve çalışanlarla paylaşarak genişletmelerini gerektirir. Demokratik yurttaşlar, ancak demokratik okulların ürünleridir. Eğitim sisteminin tepeden düzeleceğine ilişkin geleneksel beklenti, geçmiş yılların uygulamaları ile bir umutsuzluğa dönüşmüştür. Eğitim yönetimlerinin yukarıdan aşağıya, okula doğru değişmesini beklemenin yıllardır izlenen geleneksel ve yanlış bir yöntem olduğu anlaşılmıştır. Buna karşılık, örgütün tabanında gerçekleşecek bir gelişme ve iyileşme sonucunda eğitimin iyileştirileceği düşüncesi eskisi kadar ham hayal ürünü görünmemekte, sorunun çözümünde ussal bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Bugünkü çağdışı kalmış, okul denen kurumların “eğitim müzelerine kaldırılması” ile kazanılan ivmenin akışında “Türkiye’de eğitimin kurtuluşu yeni okullar aracılığıyla

olacaktır” yargısı, fantezi içermeyen ussal ve inançlı bir yaymaca olarak işlenebilir. (Bilgen, 1993, s. 71).

Güçlüol’a göre, okul müdürünü, okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi olarak tanımlayıp, okul müdürlerinin var olan yetkilerinin formal ve informal sınırlılığına değinerek; “bu durum okul müdürünü belli bir düzeyin yöneticisi olmak yerine, daha çok bürokratik işlemleri yürüten memur statüsüne sokmaktadır. Çoğu kimse, özellikle okul dışındakiler, okul müdürü denilince, hemen her zaman onun ne yapabileceğini düşünür veya pek çok şey yapmasını ister ve bekler, ancak neleri yapamayacağını hesaba katmazlar” yargısına ulaşmaktadır. (Güçlüol, 1985, s.19)

Ulaşılan kaynaklar ve gözlemler de bu yargıyı büyük ölçüde desteklemektedir. Ne var ki bugünkü uygulamada görünümün böyle olması gelecekte de böyle olacağının kanıtı olamaz. Eğitim yönetiminin demokratikleşmesi için, demokratik düşünmeyi, davranmayı benimsemiş, demokrasiyi yaşayan ve okulunda yaşatan yetkin okul yöneticilerine gereksinimi vardır. Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizlikleri aşabilmesi için, yetkin okul yöneticilerinin varlığı zorunludur. Yetkin okul yöneticileri var olan yapısal düzenlemeler içinde bugün kullanılanlardan daha fazla yetki alanı bulabilecekler ve kullanacaklardır. Okul, özerk çalışmaya en elverişli eğitim kurumudur (Açıkalin, 1998, s.7-8).

2.3.Okul Yönetimi

2.3.1.Okul Yönetiminin Alanı

Bir eğitim sistemi içinde, okul nasıl bir alt sistem olarak bulunuyorsa, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi de aynı durumdadır. Okul yönetimi bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1972, s.6).

Eğitim yönetimi üzerinde yazılan eserler, her dereceli ve çeşitli okul düzeyine kadar inmekten çok, bütün bu okulları içine alan sistemlerin analiz ve sentezini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır.

Böylece ortaya koyduğu genel kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve hünerine bırakır. Zaten bu uygulama bir dereceden sonra, okul yöneticisinin kendi yetki ve sorumluluğu olmalıdır.

Eğitim yönetiminin ağırlık merkezi, okul yönetimi üzerinde bulunmaktadır. Bu yüzden eğitim yönetimi öğrenimi yapanlar, genellikle ilk, orta ve yüksek dereceli okulların yönetimine ait kurslar alırlar ve almalıdırlar. Böylece eğitim yönetimi çerçevesinde, eğitim planlaması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve rehberlik gibi dallara oranla; okul yönetiminin alanı daha geniş kalmaktadır. Çünkü okul yapısında ve ortamında, bu dalların birimleri ve personeli yönetimi destekleyici nitelikte görevler yaparlar.

2.3.2. Okul Yönetiminin Önemi

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır. (Ada, 2009, s.107).

Hızla büyüyen toplumlarda yönetenler ile yöneticilerin sayısının belli büyüklüğe ulaştığı ve hizmet yapma ölçeğinin oldukça artış eğilimi gösterdiği dönemlerde bürokratik örgütlenmeler ve onların ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelmiştir. Ancak, hızlı ve beklenmeyen değişimlere ayak karşı çabuk uyum gösterebilen, yeni olay ve durumlara, önceden emsal ve çözüm aramadan kendi inisiyatifiyle çözüm uygulayabilen yönetim şekilleri günümüzün kaçınılmaz olgularıdır (Ada, 2009, s.107).

Öğretmen- veli bağlantıları, eğitimin bağlı bulunduğu diğer birimler, üniversiteler, profesyonel meslek örgütleri, medya ya da okulun çıktıklarına ilgili olan diğer tüm örgütler, okul üzerinde etkiye sahip olan okul dışı güçlerdendir (Hoy ve Miskel, 2001, s.235).

Okul yöneticiliği, okul yöneticisinin bilmesi gereken yönetim bilgi ve teknikleri kapsadığına göre, bu bilgiyi alan kimsenin davranışları farklı olacaktır. Öğretmen

yetiştiren kuruluşlardaki öğrencilerin birçoğu, bir gün ilköğretim ve diğer kuruluşlarda yöneticilik görevi yüklenecekler veya yönetici olan arkadaşlarına yardım edeceklerdir. Aslında okulun yönetimi, her ne kadar müdürün ve yardımcılarının üzerinde ise de öğretmenler, öğretmen toplantılarında alınan kararlar, sosyal öğrenci kollarının rehberliği ve nöbetçilik dolayısıyla öğrencilerin eğitim ve öğretimleri yanında okulun yönetimine de zaman zaman katılıyor demektir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 6–7).

Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışında birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak harekete geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 1972, s.6–7).

Okulun yöneticisi ve öğretmeni, görevlerinin bir gereği olarak zaman zaman çevresindeki kuruluşlar ve halkla sıkı ilişkiler kurar. Bu ilişkilerin, yöneticilik anlayışıyla yapılması gerekir. Bu nedenle öğretmen ister yönetici olsun isterse olmasın çevresine zekice ve etkin olarak uyum sağlamak zorundadır. Birlikte çalıştığı kişilerle iyi uyum sağlayamayan kimselerin, onlarla bir sorunu olumlu bir sonuca ulaştırması beklenemez (Bursalıoğlu, 1972, s.6–7).

Bu nedenlerle, öğretmenler yahut öğretmen adayları, okul yöneticiliği bilgilerini bilmelidir. Bunları bilmezse, yöneticilik gibi hukuka dayalı bir alanda çalışan kimse kolaylıkla sorumlu duruma düşebilir.

Okul yöneticisinden, yetki, sorumluluk ve görevlerinin yararlanmayı gerektirdiği çeşitli bilim ve alanlarda bir otorite olmasını beklemek mümkün değildir. Ancak kendisine verilen yetkilerini kullanabilmesi ve yüklendiği görevleri yerine getirebilmesi için, bu bilim ve alanlara yabancı olmaması gerekir. Böylece bunlardan yararlanma yollarını bileceği gibi, bunların uzmanları ile işbirliği yapabilmeyi de başaracaktır. Çünkü yönetici ile uzman arasındaki anlaşmazlıkların gerçek nedeni, her ikisinin kendilerini, ayrı dünyaların adamları gibi saymalarıdır. Hâlbuki mesleğinde çok yanlı yetişmiş bir yönetici, örgütteki çeşitli uzmanlarla daha kolay işbirliği

yapabilecektir. Eğitimin artık ayrı kalmış bir eylem olmaktan çıkmış bulunması gerçeği, eğitim yönetimini çok yanlı bir meslek durumuna getirmiştir. İşte bu yanlar aynı zamanda, okul yönetiminin önemini ve yöneticisinin hayat alanını genişletmektedir (Binbaşoğlu, 1975).

2.3.3. Okul Yöneticileri

Okul yöneticisi, okulların bir istem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir (Aytaç, 2000, s.25).

Yaygın kullanım olarak okul yöneticileri yerine okul müdürü kullanılmaktadır. Okul müdür yardımcılarının da okul yöneticileri kavramı içerisinde düşünülmesi gerekir (Demirel ve Kaya, 2004, s.209).

Bir yöneticinin aynı zamanda önder olarak kabul edilebilmesi için örgütsel yol göstericilere (emir, yönerge, kararname) mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Önder bir yönetici, herhangi bir örgütte görevli olan ve örgütün işleyişinin sağlanmasında, personelin örgüte ve görevlerine bağlılıklarını ve çabalarını örgütsel amaçlara yönlendirmede belirli, alışılmış yetke kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen kişidir (Köktaş, 2003, s.276).

Okul yönetiminin ayrıcalıklı konumu, okul yöneticilerinin yasal güçlerini kullanma dışında başka güçlere de sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Grupların gücünden yararlanarak onları örgütün amaçlarına yönlendirmeyi amaçlayan liderlik, işlerin etkin yapılması için onların önceden tasarlanmasını içeren planlama ve zamanı etkin kullanmayı içeren teknik güç, okul içi ve dışındaki insanlarla etkinin iletişim kurma ve onların değer sistemini anlamayı içeren kültürel güç, eğitim, öğretim ve okulun işleyişiyle ilgili bilgileri içeren kurumsal güç okul yöneticilerinin sahip olması gereken güçlerdendir (Erdoğan, 2000, s.53).

Yönetim ve liderlik kavramları ise birbirlerinden farklı kavramlar olarak nitelendirilmektedir. Yönetim ve liderliğin ayrı kavramlar olarak kullanılmasının altında yatan temel neden yöneticinin yetkiyi, liderliğin etkileme ve ikna etme yeteneğini öne çıkartmasından kaynaklanmaktadır. Okul yönetiminin niteliğinden dolayı sadece yasal

yetkinin kullanılmasıyla sonucu gitmek olanaksızdır. Okuldaki her bir dinamiğin etkin bir biçimde kullanılmasına okul yöneticilerinin özen göstermesi gerekir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek, yapısını yaşatabilmek, havasını koruyabilecek iç ve dış dinamikleri amaçlar doğrultusunda harekete geçirerek insan kaynakları tarafından benimsenen ve değer verilen kişilere okul lideri denilmektedir (Erçetin, 2000, s.12).

Liderler genellikle kendine güveni çevresindekilerden daha çok olan, daha az kişisel davranabilen, çabuk fikir ve eylem gösteren, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı kimseler olmaktadır (Erdoğan, 2000, s. 108).

Çağdaş liderlik rolleri, öğrenme ve kendini geliştirme üzerinde odaklaşmıştır. Bu yeni rol beklentisi, okul yöneticilerinin liderlik rollerini temelden etkilemiştir. Temel misyonu bilgiyi üretmek ve yaymak olan okulu iyi yönetmek okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi öğretmenden daha fazla öğrenmeye eğilimli olmalıdır. Çünkü geleceğin okul liderliği, bilgi ve sürekli öğrenmeye dayalı bir liderlik olacaktır (Demirel ve Kaya, 2000, s.213–215).

Türk eğitim sisteminin amaçları, “kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve düzgün kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim ve bilgiyi yönetebilen, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış özelliklerin taşıyan” okul yöneticileriyle gerçekleştirilebilir.

Türk eğitim sistemindeki her derece ve türdeki okul yöneticilerinin görevleri ise, Milli Eğitim Bakanlığı Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı Tebliğler Dergisi’nden özetlenerek özel eğitim, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulu ayrımı yapılmaksızın şöyle sıralanabilir:

Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunarak, astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde

okulu ile ilgili etkinlikleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar.

İyi bir okul ve eğitim yöneticinde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Mevkiin verdiği kudret yerine, geniş bilgi ve uygun bir heyecana sahiptir.
2. Yetkilerini bilgece kullanmasını bilir.
3. Herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır.
4. Örgütünü ve amaçlarını iyi tanır ve günlük işlerinin dışına çıkarak mevcut kanun, plan program ve tüzüklere göre örgütünün siyasetini iyi saptar.
5. Çevresindeki kimselerle, öğrencilerle hatta basın ve yurttaşlarla iyi ilişkiler kurar.
6. Sorunların kendisine gelmesini beklemez, sorunları kendisi ara,
7. Cesaret sahibidir, üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusuyla sona erdirir.
8. Önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır,
9. Bir öneriyi savunabilir veya bir öneriye yapılacak itirazları dikkatle hazırlayabilir,
10. Okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygular,
11. Bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüsttür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya teşvik eder,
12. Çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir,
13. Eğitime inanır ve öğrencilerin yararını her şeyin üstünde tutar,
14. Tavır ve kıyafetine özen gösterir,
15. Düşünerek konuşur ve fikirlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar,
16. Her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları takdir etmekten çekinmez,
17. İş arkadaşlarının çabalarını koordine etmesini bilir,
18. Okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlar, okulu topluma, toplumu okula yaklaştırmaya çalışır,
19. Yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 150–151).

2.4.1.Yeterlik ve Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir (Başaran, 1996). Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir.

Bu değişim durmaksızın değişmektedir. Okul yöneticisi 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise transformasyonel lider rolleri ile bütünleşmiştir.

Yönetim literatüründe çok sık kullanılan iki kavram; yönetici ve önderdir. Genellikle birlikte kullanılan bu kavramlar içerdikleri anlamlar bakımından birbirinden farklıdır. Yönetici ve önder, farklı rol, davranış ve özellikler vurgulanarak tanımlanan kavramlardır.

Önder kavramı tanımlanmaya çalışılırken, önder ile yönetici arasındaki farklılıkta açığa çıkmıştır. Giderek okul yöneticiliği yerine, okul önderliği ifadesi daha çok tercih edilmekte, bir bakıma okul yöneticiliğinden okul önderliğine doğru bir dönüşüm gözlenmektedir. Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, önder ise politika belirler. Okul müdürlerinin önderlik rolünü tanımlamada ölçüt alınan görev ve davranışlar günümüzde değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikle okul müdürüne yeni bir rol biçilmektedir. Önderlikle ilgili geliştirilen çağdaş yaklaşım ve kuramlarda önderliğin kültürel boyutuna önem verilmekte, önderin içinde bulunduğu bağlamın önemi üzerinde durulmakta, okul yöneticileriyle ilgili olarak da değişimci, yönlendirici, sembolik, kültürel, ahlaki önderlik biçimleri önem kazanmaktadır. Okul önderinin günümüzdeki rolleri ise şöyledir: değişime önderlik etmek, öğrenci önder olmak, değişimlere destek vermek. Bu rolleri yerine getirmeye çalışan yönetici, öğretim önderi davranışlarını gösteriyor demektir (Köktaş, 2003, s.277).

Örgütü yönlendirerek başarıya götüren kurum yöneticisidir. Toplumda ve eğitimde oluşa gelen değişmeler, yönetim ve eğitim ortamlarını belirgin bir biçimde etkilemekte ve yenileşmeyi gerektirmektedir. Toplumların her kesiminde uzmanlaşmış yöneticilere olan gereksinim, eğitim kurumları için de geçerlidir. Araştırmalar, okul yönetiminde müdürün başat rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Başarılı okul için sıklıkla kabul edilen gösterge, okul müdürünün önderlik biçimi olmuştur. Okul müdürünün önderlik biçimi ile öğretmen, öğrenci başarısının zincirleme toplamı okul başarısı olarak gösterilebilir. Bu kişiler okullarda okul yöneticisi yani müdürlerdir.

Okul yöneticisi atamayla işbaşına geldiği için biçimsel yetkilerle donatılmıştır. Okuldaki insan ögesi (öğretmen, öğrenci, yardımcı personel vs.) tarafından benimsenirse önderlik konumu kazanabilir. Okul müdürleri kurumu başarıya ulaştıracak, öğretmenleri dinamik tutacak ve öğrencileri de istekli kılacak yeni önderlik

rolleri için de her zaman hazır olmalıdırlar. Yöneticilerin, kuruma bağlı insan kaynaklarını nasıl yöneteceklerini iyi bir biçimde bilmeleri gerekmektedir.

Okulların etkili işletilmesi için okul müdürlerinin yetiştirilmesi, atanması ve değerlendirilmesinde genel yöneticilik rolleri kadar hatta ondan daha fazla öğretim önderliği rollerinin dikkate alınması, bu alanda hem akademik düzeyde hem de yönetsel düzeyde gerekli ve yeterli çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çağdaş bir personel yönetimi, hukukun üstünlüğü ilkesinden ayrılmayarak eşitlik, yansızlık, güvence ve nesnellik ilkelerini yönetimin önemli kuralları olarak benimseyip uygulamak zorundadır.

Yöneticilerin önderlik davranışları, etkili okulu oluşturan diğer boyut ve özelliklerin temel belirleyicisi olmaktadır. Etkili okulların önemli özelliklerinden birisi olarak kabul edilen öğretim önderliği sosyologlar arasında genel kabul görmüştür. Öğretim önderliği, genel olarak öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevlerden oluşan bir önderlik türü olarak tanımlanmaktadır. Etkili okullarda önderlik davranışlarına ilişkin araştırmalarda, yöneticilerin önderlik davranışları arasında birçok yönlerden benzerlikler bulunmuştur. Bunlar arasında, bir vizyon ve misyon sahibi olma, eğitim öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme, başarıyı ödüllendirme, gezinerek yönetim anlayışına sahip olma, kadronun geliştirilmesini sağlama, iyi bir çalışma ortamı hazırlama, çevrenin desteğine sahip olma gibi temel özellikler sayılabilir. Öğretim önderliğinin bilinen beş işlevi;

1. Okulun misyonunu tanımlama.
2. Olumlu öğrenme iklimi oluşturma.
3. Sürekli gözlem yapma ve öğretmenlerden geribildirimleri alma.
4. Programı yönetme, yönlendirme ve anlamlandırabilme.
5. Öğretimsel programa yer verme ve değerlendirme.

Öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürle iletişimi ve etkileşimi önemlidir. Öğretmenlerin işlerinde başarılı olmalarını gerektirecek stratejik bilgi ve yönergeleri sağlayacağından iletişim kurum için gereken temel öğelerdendir. Üzerinde durulması gereken konu, müdürlerin, okulun işleyiş yapısını yönlendirirken öğretmenler ile iletişimi nasıl kurdukları ve okulun işleyişini hangi davranışlarıyla belirlediğidir. Başka bir anlatımla, müdürün yönetim biçimi, önderlik biçimi önem kazanmaktadır.

Araştırmalar iletişimde başarılı olan müdürlerin yönetimde etkili ve başarılı olduğunu göstermiştir. Öğretmen ve müdürün birbiriyle iletişim içinde bulunan öğretim, yönetim ve politika gibi üç karmaşık rolü oynadıkları bilinmektedir. Söz konusu bu üç rolde ve ortamda yönlendirici ve yönetici olan okul müdürleri olacaktır.

Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisinin üstlük imajından önderlik imajına girebilmesinin güç, ancak sağlanabilir olduğunu belirten Bursalıoğlu (1998), bu yolları şöyle açıklamıştır:

1. Eğitimin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi idealler, okul yöneticisinin önderlik görevlerinden bazıları belirler.
2. Okulun amaçları ile üyelerin beklentilerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir.
3. Okulunda uyumlu insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir.

Okul yöneticisinin kültürel önderlik rolleri okul kültürünün geliştirilmesi ve öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda geliştirilen örgütsel kültür yaklaşımı okul yöneticisine öğretimsel önderliğin yanında sembolik ya da kültürel önderlik gibi rolleri de yüklemiştir. Önderlik rolü; karar vermeye cesaretlendirme, yardım sunma, sorumluluk verme, övgü ve tanıma sağlama, iletişim, planlama, çalışma olanakları, başarıyı artırma olarak dokuz boyutta belirlenmiştir.

Öğrenen örgütün önderi olarak, sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek zorunda olan okul yöneticisi, bireysel öğrenmeyi, örgütsel öğrenmeye dönüştürebilen kişidir. Okuldaki bu önderlik rolü öğretim önderliği rolüyle bütünleşir. Okul yöneticisi, öğretim önderliği rolüne girerek örgüt geliştirme etkinliklerini başlatmalıdır. Öğretim önderliği genel olarak eğitim programına, akademik başarıya ve öğretim süreci konularına öncelik ve önem vermektedir. Etkili okul akımıyla, okul müdürlerinin, güçlü bir öğretim önderi imajına sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, müdürlerin mesleki gelişmelerine büyük yatırımlar yapılmıştır.

Okul yönetimi ile ilgili literatürde okul yöneticisinin 6 önemli rolü şu şekilde ortaya konmaktadır: Yöneticilik, öğretimsel lider, disiplin koyucu, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı, değerlendirici ve çatışma uzlaştırıcı.

Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir (Güçlüoğlu, 1985, s.86). Dönmez, ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olmasını belirtmiştir; amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlakî değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme (Dönmez, 2002, s.66).

Taymaz'ın aktarmalarına göre Kaya (1993, s. 134) okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek (Taymaz, 2001, s. 44).

Atay'ın aktarmalarına göre Akdeniz (1979) lise yöneticilerinin yeterlilik alanlarını şu şekilde belirtmiştir; okulun; bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılması, koruma ve bakımı, okul personelinin yönetimi, yetki ve sorumluluğun kullanılması, okulda olumlu bir hava yaratılması, liderlik davranışları, öğrenci kişilik hizmetlerinin yürütülmesi, araştırma, geliştirme, yenileme alanları, okul içi ve dışı haberleşme etkinlikleri, okul ve çevredeki eğitim-öğretim çalışmalarının koordinasyonu (Atay, 1995, s. 55). Yine Atay'ın aktarmalarına göre Sacır (1978) Kız Meslek Lisesi yöneticilerinin yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yaptığı bir araştırmada yöneticilerin yeterlilik alanlarını; program-öğretim, personel yönetimi, öğrenci kişilik hizmetleri, okul-çevre ilişkileri, işletmecilik, yardımcı hizmetler olarak ele almış, bunlara bağlı olarak 62 yeterlik alanı belirleyip incelemiştir.

2.4.2. Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri

Okul yöneticilerinin okul düzeyindeki iki alanda etkisi olduğu belirtilmektedir. Bunlar uygun bir okul iklimi oluşturmak ve eğitim organizasyonu denetlemektir. Genel olarak müdürler öğretmen denetiminden sorumlu kılındıkları için kişisel duygularını işin içine karıştırmadan geçerli ve uygun karar vermeye çalışmalıdırlar. Okul yöneticisinin öğretim organizasyonunu denetleyerek, öğrenme ve çalışma için olumlu bir çalışma iklimi ya da ortamı yaratması, bu ortamda öğretmenler ve öğrenciler için genel ve özel hedefleri geliştirmesi gerekmektedir. İklim örgütün, kendine özgü biçimlerini ve insan dinamiğini içeren örgütsel kişiliğe sahiptirler. Araştırmalar, etkili okulların anahtarının; öğrenmeye yardımcı olacak bir okul iklimi olduğunu belirtirken; disiplin sorunlarından uzak ve öğrenci başarısı için yüksek beklentileri içeren bir iklimi betimlemektedirler. Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur.

Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

1. Teknik yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir (Açıkgöz, 1994, s.98) Yöneticinin örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi de teknik yeterlilikler içinde sayılabilir. Teknik yeterlikler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan belirli bir alanda yeterlik anlamı verir (Bursalıoğlu, 1991, s. 32-33).

Teknik yeterlikler göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. Bir teknik yeterliliğin sağlanması çoğu kez başka yeterliklerin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki teknik yeterliliklerle, insancıl ve karar yeterlilikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma iletişime ilişkin teknik yeterliliklerdir (Başar, 2000, s.32). Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu 4 kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

- a. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir.
- b. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,
- c. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
- d. Okul binalarının planlanması (Aydın, 2000, s.87).

Yönetici atama ile geldiğinden, başlangıçta ancak statü lideridir. Diğer bir anlamı ile baştır, üsttür. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki yöneticinin etrafındaki gruptan yani okulun iç ve dış öğelerinden gelecektir. Teknik yetkiyi ise yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde yönetici, gerçek bir lider rolüne girebilecek etrafındaki öğeleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir (Bursalıoğlu, 1972, s.63).

2. İnsancıl yeterlikler: İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir. İnsansal yeterlik, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin iş görenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994). İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterlikleri insancıl yeterlikler arasında sayılabilir. İnsansal yeterlikler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1972, s.63).

3. Kavramsal yeterlikler: Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip

olmayı gerektirir (Kayıkçı, 2001, s.67) Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. (Açıkgöz, 1994, s.24). Kavramsal yeterlikler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991, s.32). Eğitim yöneticisi; öğretmen, işgören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991, s.48).

2.4.3. Etkili yöneticiler

Drucker (1994), “Etkin Yöneticilik” adlı çalışmasında, etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığını şöyle sıralar:

1. Etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcadığını bilirler. Denetimleri altında tutabildikleri en asgari zamanı bile sistematik olarak kullanmaya çalışırlar.
2. Etkin yöneticiler, kendilerine somut hedefler koyarlar. Çalışmaktan çok, sonuç elde etmek için çaba harcarlar. İşe, “benden ne yapmam bekleniyor?” sorusuyla başlarlar.
3. Etkin yöneticiler, sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar, yani elinden gelen şeylere yönelirler, yapamayacakları şeylere işe girişmezler.
4. Etkin yöneticiler daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği birkaç büyük alan üzerinde konsantre olurlar. Kendilerine öncelikler koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararları korurlar.
5. Etkin yöneticiler, nihayetinde etkili kararlar almak durumunda olan kişilerdir. Bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilirler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmadan çok, birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilirler.

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili yöneticilerin: çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulunmuştur. Tanrıoğlu'nun

aktarmalarına göre Clark ve Lotto (1972) etkili okul yöneticilerinin özelliklerini saptamaya yönelik “Principals In Inservetionally Effective Schools” adlı Delphi türü araştırmalarında, etkili okullarda çalışan yöneticilerin rollerine ilişkin 53 maddelik bir liste hazırlamışlardır. Daha sonra bu özellikler önem sırasına konmuştur. Sıralama sonucunda etkili okullarda çalışan yöneticilerin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır (Tanrıöğen, 1988, s.79): - Okulun temel ürünü ve eğitim öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler. -Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler, -Okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletir, -Okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel yeterliklerinin kazandırılması olduğunu, kabul ederler, -Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartları koyarlar, - Öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler, Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler.

Özmen’ in aktarmalarına göre Clark (2000) ve Palmer (1997) okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için, olmak, bilmek ve yapmak sözcükleriyle tanımlanan birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir:

Olmakla ilgili olarak;

— Profesyonel olarak (sorumluluk yüklenmek, örgüt yararına ve tarafsız çalışmak, zamanında doğru kararlar almak, teknik ve mesleki açıdan yeterli olmak, vb.),

— İyi karakter özelliklerine sahip olmak (dürüst, bütünleştirici, cesaretli, içten olmak),
Bilmekle ilgili olarak; -liderlikte rol oynayan etkenleri bilmek (izleyenler, lider, iletişim, durum),

—Kendini bilmek (güçlü ve zayıf yanlar, bilgi ve yeterlikler),

—Mesleğini bilmek (mesleğinde ehil olmak ve diğerlerini görevleriyle ilgili olarak eğitebilmek),

—İnsan doğasını bilmek (insanların ihtiyaçları ve istekleri, insanların stres karşısındaki durumları, vb.),

—Örgütü bilmek (kimden yardım alınabileceği, örgüt iklimi, kültürü vb.),

Yapmakla ilgili olarak;-yönlendirme yapmak (amaç oluşturmak, sorun çözmek, karar almak, planlamak), -uygulama yapmak(iletişim, eşgüdümleme, denetim, değerlendirme vb.),

—Güdüleme yapmak (örgütte morali geliştirmek, eğitmek, yönlendirmek vb.) (Özmen, 2002, s.36).

Tanrıöğen'in aktarmalarına göre Leithwood ve Montgomery (1982), "The Role of The Elementary Principal in Program Improvement" adlı çalışmalarında çeşitli araştırmaları gözden geçirdikten sonra, etkili yöneticilere ilişkin olarak şu noktaları vurgulamışlardır (Tanrıöğen, 1988, s.37). -Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler, - Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler, -Önemli konuda personelinin görüşlerine başvururlar, -Personelini program geliştirme eylemlerine katarak deneyim kazanmalarını sağlarlar, -Öğretmenleri kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve kendi gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdüler,

Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler, -Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler, -Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler, -Öğrencilerin gelişmelerini yakından izlerler, -Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer yöneticilerden bilgi alırlar, -Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar.

Dönmez'in aktarmalarına göre (Morris,1999) 21.yüzyılda etkili okul liderlerinin gerektirdiği rolleri şu şekilde belirtmiştir; kolaylaştırma, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları eşgüdümleme, iletişimcilik, destekleyicilik. Ayrıca okul yöneticisi bu rolleri oynarken personele güvenmesi, geleceğe ilişkin iyimser olması, bütün kaynaklardan ve personelin yaratıcılığında en etkili biçimde yararlanması gerekmektedir (Dönmez, 2002, s.56).

Tanrıöğen'in aktarmalarına göre Lipham, Rankin ve Hoeh (1985) "The Principalship: Concept, Competencies and Cases" adlı yapıtlarında etkili okul yöneticiliğine ilişkin davranışları şöyle belirlemişlerdir (Tanrıöğen,1988, s.78). Okulun amaçlarını belirleme, okulu örgütleme, eğitimsel liderlik sergileme, eğitsel kararları geliştirme, eğitsel değişiklikleri uygulama, öğretimsel programları geliştirme, personelle etkili bir biçimde çalışma, okulun kaynaklarını yönetme, okul-çevre ilişkilerini güçlendirme.

Bursalıoğlu (1975), "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konulu araştırmasında, ilköğretmen okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerini, okul yöneticilerini ve öğretmenleri araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yüksek

derecede göstermeleri gereken yeterliklerden bütün deneklerin görüş birliği ile destekledikleri şunlar olmuştur (30): tarafsız değerlendirme yapabilme, okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme, liderlik, öğrenci rehberliği, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, korunma, araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme, okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme, okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme, okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme.

Binbaşıoğlu “Eğitim Yöneticiliği” adlı çalışmasında; iyi bir okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili araştırmaların, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiği üzerinde durduklarını belirterek iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken nitelikleri sıralamaya çalışmıştır. Bu nitelikler (Binbaşıoğlu, 1983, s.113) : konumun verdiği güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir, yetkilerini bilgece kullanmasını bilir, herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır, örgütünü ve amaçlarını iyi tanır, çevresindekilerle iyi ilişkiler kurar, sorunların kendisine gelmesini beklemez, sorunları kendisi arar, yüreklidir, üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusuyla sonuçlandırır, önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır, bir öneriyi savunabilir ya da bir öneriye yapılacak karşı koymaları dikkatle yanıtlayabilir, okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygular, bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüsttür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya özendirir, çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir, eğitime inanır ve öğrencinin yararlarını her şeyin önünde tutar, tutum ve giyimine özen gösterir, düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar, her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekinmez, iş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı (eşgüdüm sağlamayı) bilir, okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlar, okulu topluma, toplumu da okula yaklaştırmaya çalışır, yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir, olayları, adları ve çehreleri anımsayabilir.

Aydın (2000), eğitim yönetiminde yeterlik örüntüsünün kritik görev alanlarını da şöyle sıralamaktadır: Öğretim ve program geliştirme, öğrenci işleri, çevre-okul liderliği, öğretmen işgören hizmeti, okul binası ve alanı, ulaşım, örgüt ve yapı, okul bütçesi ve işletme yönetimi. Şahin 2000 yılında yaptığı “ ilköğretim okulu yöneticilerinin

yeterlilikleri” adlı çalışmasında 97 yeterlik maddesini öğretim liderliği, araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri gibi başlıklar altında incelemiştir (Şahin, 2000, s.34).

Çağdaş okul yöneticisi kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim yeterliksine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalin, 1998, s.52). Okul yönetimi mesleğinde başarılı olmak için geleceğin eğitim yöneticilerinin temel yeterliliklerinin iyi belirlenmesi gerekir. Ancak okul yönetiminde başarı, sadece yeterliliğe bağlı değildir. Okul yönetiminde başarılı olmak için yeterliliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadığı zaman, kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Oysaki okul yöneticisi en iyi liderlik biçimini uygulamak zorundadır. Bununla birlikte her okul yöneticisi okuldaki eğitimi geliştirmek için yüksek etiksel ölçütlere bağlı kalmalıdır (Çelik, 2000, s.25).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. OKULU YÖNETME BİÇİMLERİ

Yöneticilikte izlenecek tarz veya usul yönetici için bir tercih veya seçme konusudur. Herhangi bir yönetici tarzından kabullenilmiş ve uygulama alanına konulmuş bir tarz onun tarafından yapılmış bir tercihten başka bir şey değildir. Yani yönetici durumunda bulunan kimse, iş veya mesleği ile ilgili olarak birçok yolları bilmektedir ve bu yollar arasında bir tercih veya seçim yapmaktadır (Baykal,1974, s.194).

Geçmişten bu yana yönetim alanında elde edilen bilimsel bilgiler, örgüt ve yönetim kuramlarının yanı sıra yönetmenin davranışlarını da sınıflayan yönetsel davranış kuramlarını oluşturmuştur. Bir okul ne denli iyi kurulursa kurulsun, yönetmenin yönetim biçimi, iş görenleri etkileyerek örgütün öğretme, öğrenme ve çalışma ortamını değişikliğe uğratar. Okulda uygulanan yönetim biçimlerini dört başlık altında toplamak olanaklıdır. Bunlar otokritiklikten, demokratikliğe doğru yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimleridir.

Okulda bu yönetim biçimlerinden birini tek başına görmek olanaksızdır. Başka bir deyişle bir okulda uygulanan yönetim biçimi tümüyle yetkeci, koruyucu, destekçi, birlikçi değildir. Ama uygulanan yönetim biçimi çoğunlukla bunlardan birine daha çok benzer. Sözelimi bir okulda çoğunlukla yetkeci yönetim biçimi uygulanıyorsa, ara sıra ve durumdan duruma, öbür yönetim biçimlerine kaçıldığı görülebilir.

3.1. Yönetim Biçimi ve Biçemi

Okulun yönetimi, okulu yöneteni, okuldaki eğitim işgörenlerinin ve okulun özelliklerinin bir işlevidir. Yöneten, yönetilenler ve okul ortamı, okulu işleten yönetimin biçimini (managerial form) oluşturan etkenlerdendir. Okulun eğitiminin niteliğinin düşmesini ya da yükselmesini, okul yönetiminin görevine ve işgörelere karşı tutumu, işgörelerin olgunluk (yeterlik) düzeyi ve okulun koşulları belirler. Bu etkenler ve belirleyiciler, okulun yönetimini biçimlendirir. Bunlar okuldan okula değiştiği içinde her okulun yönetim biçimi birbirinden ayrılır. Bu ayrılığı yaratan en önemli etken, okul yönetiminin yönetsel davranışı ve yönetim biçimidir. (Başaran, 2000, s.74).

Yönetsel Davranış (managerial behavior), bir yönetmenin örgütünü etkili kılmak için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumun bir bileşkesidir. Belli bir

işini yapmak bir yönetmenin yaptığı yönetsel davranışla, yönetsel eylem (managerial action) dizisini oluştururlar.

Yönetim biçemi (style, üslup), yönetmenin amaçları gerçekleştirmedeki görev davranışı ile işgörenlerle kurduğu ilişki davranışının etkileşiminin oluşturduğu bir davranış örüntüsüdür (pattern). Ast yönetmenler, yönetim biçemlerini örgütün en üst yönetim biçimine uydurmak zorunda bırakılırlar. Ama yine de yönetim biçemi, yönetmene özgü yönetsel davranışlar olduğundan yönetmenden yönetmene değişir.

Bir örgütün yönetim biçimi, benzer özellikleri taşıyan ve benzer yönetim biçimini uygulayan yönetmenlerin çoğunlukta olmasıyla belirginleşir. Yönetim biçimi, örgütün yönetiminin genel niteliğini gösterir; dolayısıyla örgüte özgüdür, ama yönetim biçimi yönetmene özgüdür ve yönetmenin kişiliğinden etkilenir.

3.1.1. Otokratik yetkeci yönetim

Otokratik (Yetkeci) yönetim, ataerkil yönetimden kaynaklanır ve baskıcı bir yönetimdir. Bu yönetime göre, tüm yönetim erki okul yönetmeninin elinde toplanır. Yönetmenin verdiği buyruklar astlarınca koşulsuz yerine getirilir. Yönetmen buyruklarını yerine getirmeyenleri, en acımasız biçimde cezalandırır, ama yeri geldikçe yönetmen tatlı sert de davranabilir. Otokratik okul yöneticiliği, Otokratik yönetimlere özgü bir yönetim biçimidir. Burada her şey emirle yapılır. Yöneticinin verdiği her emir harfiyen yerine getirilir. Yöneticinin yanlış hareket edebileceği kimsenin aklından geçmez; geçse bile bunu ortaya koyamaz. Böyle bir yerde sıkı disiplin vardır. Bazı yerler için zorunlu ve gerekli olan böyle bir yönetim okul gibi eğitim kurumları için geçerli değildir. Çünkü okul her şeyden önce bir eğitim yuvasıdır. Orada her şeyin çocuğu geliştirecek biçimde bir eğitim ortamı içinde yapılması gerekir. Böyle bir yöneticilik aslında, yalnız okul gibi yerlerde değil, verimin artırılmasını isteyen her yer için geçerlidir. Modern örgütlerde ve yönetimlerde insani ilişkilere önem verilir. İnsani ilişkiler, demokratik bir ortam içinde açıkça görülür. Bu nedenle demokratik okul yöneticiliği, iyi bir okul yöneticisinin seçeceği yönetim biçimi olacaktır.

Otokratik yöneticiler, sert mizaçlı ve otoriter tiplerdir. Bu tip yöneticiler hiç kimsenin görüş ve düşüncesini almayıp, kendileri emir verir ve yaptırırlar (Tortop,1994,s.279).

Otokratik yönetimde, okul yönetmeninin yönetsel erkinin dayanağı, daha çok yasalar ve makamıdır. Yetkici yönetimin temel görünüşüne göre yönetmen, üstün adam olduğu için yönetime getirilmiştir. Bu görüşe göre yönetmenin astlarının üstünde kişilik ve uzmanlık erkinin olacağı da varsayılır. Yine bu görüşe göre yönetmen en iyi bilen, astlarınca izlenmesi, örnek alınması gereken kişidir.

Otokratik yönetime göre, okul yönetmeninin üstün adamlığına karşılık astlar, edilgen, zorlamayınca çalışmayan kişilerdir. Astlar eğitimin, yönetimin amaçlarını gerçekleştirmeye karşı ilgisizlik ve direnme içindedirler. Yönetmenin görevi, onları çalışmaya itmek, zorlamaktır. Yönetime ilişkin kararları vermek yönetmenin; kararları uygulamak ise astların görevidir. Astlar yetersizlikleri yüzünden yönetime katılmamalıdır. Astların, işlerinden kaytarma, kaçma eğilimleri yüksek olduğundan yönetmence sıkı bir biçimde denetlenmeleri gerekir. (Başaran, 2000, s. 75).

Otokratik tarzda tüm yetki liderlerde toplanmıştır ve genellikle bütün kararlar yönetici tarafından alınır. Başka bir deyişle, amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde astların bir söz hakkı yoktur. Yönetici, emirlerine mutlak uyulmasını ve kendine güven duyulmasını ister (Balçık, 2002, s.228)

Otokratik yönetime göre, eğitim işgörenleri doğal olarak en düşük düzeyde çalıştıkları için en düşük ücreti almalıdırlar. İşe alma, işten atma ücret yükseltme, ücret kesme gibi kararları verme yönetmenin hakkıdır.

Otokratik yönetim ortamında bir öğretmenin bir yönetim makamına getirilmesinin ölçütü, buyruklara koşulsuz uyması; üstlerinin karşısında uysal oluşu; üstlerinin verdiği kararları beğenmezlik etmemesi; işine erken gelip geç gitmesi; devamsızlık etmemesi; konuşmaktan çok susmayı bilmesi gibi yönetsel davranışlardır.

Otokratik yönetimin uygulandığı okullarda her işgörenin çalışır görünmek için büyük çaba gösterdiği; yapılanları gerçek değerinden yüksek gösterme eğiliminin bulunduğu; aldatıcı, göz boyayıcı bilgilerin üretildiği görülebilir. Buna karşılık, bu tür yönetimin uygulandığı bazı okullarda, derslerde başarılı olan öğrencilerin sayısının arttığı görülebilir.

İnsancıl gibi görünmemesine karşın, bu tür yönetim biçiminin altında çalışmak isteyen eğitim işgöreni bulunabilir ve başarılı olabilir. Ataerkil yönetimli ailelerden gelenlerin bu yönetim biçiminden hoşnut ve başarılı oldukları gözlenmektedir.

Araştırmalar, Türkiye’deki okullarda çoğunlukla yetkeci yönetimin uygulandığını göstermektedir. Yine araştırmalara göre, okulların bu yetkeci yönetimi, siyasal erkin tutumuna göre yumuşamakta ya da sertleşmektedir.

3.1.2. Koruyucu yönetim

Koruyucu (custodial) yönetim biçimi, yönetimde İnsan İlişkileri Kuramı’nın ürünüdür. Okullarda koruyucu yönetim, eğitimin niteliğini arttırmak için, eğitimin işgörenlerinin güven içinde olmasının, işten doyumlarının sağlanmasının gerektiği görüşüne dayanır.

Koruyucu yönetime göre eğitim iş göreninin verimliliğini arttırmak için şunlar yapılmalıdır: İş görenin yaptığı işten doyum elde etmesi sağlanmalıdır. İşgören, düş kırıklığından, zorlanmalardan, kavgacı tutumundan güvene kavuşturulmalıdır. İş görenin, gerilimsiz, bunalımsız bir ortamda çalışması için gereken ortam hazırlanmalıdır. İş görenin, bilişsel gücünden yönetim için yararlanma yolları aranmalıdır. (Başaran, 2000, s.76).

Koruyucu yönetim, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinden daha çok, eğitim iş görenlerinin okulca sağlanabilecek gereksinmelerini karşılamayı ön plana alır. Bu tür yönetime koruyuculuk sıfatı, bu niteliğinden gelir.

Koruyucu yönetime göre, eğitim iş görenlerine hakkı olan ödemeler, toplumsal hakları, iş güvencesi tam olarak verilmelidir. Verimliliğin artırılması için iş görenler, parasal ödüllerle özendirilmelidir.

Koruyucu yönetim, iş görene sağladığı ekonomik yararlarla onun okula bağlanacağını, böylece gücünü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için harcamaktan çekinmeyeceğini varsayar. Ama insanın, sağladığı ekonomik yararlarla karşılık kendini bir örgüte ne derece adayacağı tartışma konusudur.

3.1.3. Destekçi yönetim

Destekçi (supportive) yönetim biçimi, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra gelişmeye başlamıştır. Bu yönetim biçimine göre yönetimin temel görevi, iş görenleri örgütsel amaçları gerçekleştirmek için desteklemektir. Katılımcı (destekçi) yönetim anlayışında, organizasyon içerisindeki bireylerin çeşitli alanlarda yönetime katılımı sağlanmaktadır. Eğitim yönetimi de, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların

birlikte alındığı, izleyicilerin değil, işbirliği yapan arkadaşların söz konusu olduğu demokratik katılımcı yönetim gerektirmektedir (Kaya,1991).

Okul yöneticisi, kendini değişen şartlara göre yenileyip geliştirebilmeli ve astlarının da

kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamalıdır (Açıkalin,1995).

Katılımcı yönetim kültürü demokrasiyi içeren ve örgütte verimliliği artırıcı yapısıyla

çağdaş bir yönetim kültürüdür (Akdemir,2004).

Destekçi yönetime göre, eğer bir eğitim iş göreninin kendine verdiği değere, öneme ilişkin duyguları gelişirse, onun örgüte yapacağı katkı da artar. Bunun için eğitim iş göreninin özgeçmişini, geliştirdiği değerleri, örgütten beklentilerini, eğitime ilişkin deneyimlerinin iyi tanınmalı ve duyguları geliştirirken bunları kullanmalıdır. Eğitim iş göreninin kendine ilişkin duygularının geliştirilmesinde uygulanacak yöntem önderliktir. Eğitim iş görenine verimliliğini artırmada, yapılacak önderlik, ona yetki kullanmak ve ekonomik yararlar sağlamaktan daha etkilidir.

Destekçi yönetime göre iş görene ilişkin şu varsayımlar geçerlidir: Eğitim iş görenleri işlerinde edilgen olmaktan çok etkin olmayı yeğlerler. Eğitim iş görenleri okulun ya da eğitimin amaçlarına karşı olmaktan çok bu amaçları gerçekleştirmek için çalışırlar. Eğitim iş görenleri sorumluluktan kaçmazlar, üstelik sorumluluk almaya isteklidirler. Yönetime katılmayı isterler, katıldıklarında da başarılı olurlar. Eğitim iş görenlerinin mesleklerinde gelişmeye, yardımlaşmaya, güç birliği yapmaya, eğitsel sorunlarını çözmeye elverişli öğrenimleri ve deneyimleri vardır (Başaran, 2000, s.76).

Okul yönetmeni, astlarının buyruklara koşulsuz uymalarını bekleme, onları parasal yardımlarla örgüte bağlama çabaları yerine, verimliliklerini nitelik ve nicelikçe yükseltmeye desteklenmelidir. Bu desteğin tam yapılabilmesi için, okul yönetmeni örgütsel önder olmalıdır.

Destekçi yönetim, daha çok Davranışsal Örgüt ve Yönetim Kuramları'nın ürünüdür. Okullarda destekçi yönetimin, yetkeci ve koruyucu yönetime göre daha başarılı olacağı varsayılır. Eğitim örgütlerinde çalışan eğitim iş göreninin öğrenim ve deneyim düzeylerinin yüksekliği, destekçi yönetime daha uygundur.

3.1.4. Birlikçi yönetim

Birlikçi (collegial) yönetim, meslek ve bilim adamlarının çalıştığı örgütlerde görülen ve son yıllarda bu tür örgütlerde yayılan bir yönetim biçimidir.

Yüksek düzeyde uzmanlaşmış iş gören çalıştıran örgütlerde bu iş görenlerin, yaratıcılıklarından yüksek düzeyde yararlanabilmek için görece bir bağımsızlık ortamında çalışmalarını gerekir. Yüksek nitelikteki iş görenler, araştırmalarını, denemelerini, baskısız, güdümsüz, özgür bir ortamda yapmak isterler (Başaran, 2000, s. 77).

Birlikçi yönetim, takım çalışmasına dayanır. Üzerinde çalışılan işin niteliğine göre takım içinden bir üye yönetmen olur. Örgütün içinde bir atanmış yönetmen bulunabilir; ama proje üzerinde çalışanlar, takım çalışmasının gereği olan özgür ortamı sağlamak için takım önderini kendi aralarından seçmelidirler.

İster seçilmiş isterse atanmış yönetmen olsun, okul yönetmeninin görevi, iş görenlere daha elverişli bir çalışma ortamı yaratmaktır. Bunu için bürokratik engelleri kaldırmak; iş görenlerin gereksinmelerini karşılamayı kolaylaştırmak; elverdiğince onların iş dışında uğraşmalarını gerektirecek sorunlarını çözmek yönetmenin görevidir. Birlikçi yönetimin başarısı, iş görenlerin çalıştıkları iş için birbirlerine karşılıklı yaptıkları katkının ve işi başarmaktan sağladıkları doyumun yüksekliğidir. Bu yönetimde her iş görenin kendini denetlemekte ve yönetmekte yetkin olması gerekir. Özdenetim ve özyönetim olgunluğuna ulaşan iş görenlerin başkalarının yönetilmesi gerekmez. Ayrıca birlikçi yönetimde iş görenlerin, sorumluluk almaya gönüllü olmaları beklenir.

Birlikçi yönetimde iş görenlerin, alt düzey gereksinmelerinden çok, kendini bilme, bulma, öz gerçekleştirme gibi, yüksek düzey gereksinmelerinin karşılanması hedeflenir. Bu düzeydeki gereksinmelerin gerçekleştirilmesiyle eğitim iş görenlerinin mesleki coşkuya ulaşması sağlanabilir. Mesleğinde yüksek düzeyde uzmanlaşmış bir işgörenin, mesleki coşkuya ulaştığında, işinde yaratıcılığı ve örgütüne yüksek düzeyde katkıda bulunabilmesi olasılığı artar.

3.1.5. Başıboş yönetim

Basıboş (free-rain, laissez faire) yönetim biçimi aslında bir yönetsel davranış kuramı değildir. Ama bu tür bir yönetime birçok okulda rastlanır.

Başıboş yönetim, yönetmenin yönetsel erkini kullanmamasından ortaya çıkar. Yönetmen yasal, makam, uzmanlık ve kişisel yetkilerini işe koşmaz, bunlardan vazgeçer.

Yönetsel erki kullanmama, değişik nedenlerden ortaya çıkabilir: okula yabancılaşma, küsme; yetke kullanmaktan çekinme, korkma; yönetimde yetersizlik; yönetsel erki kullanmaya gerekli görmeme ya da inanma Tam serbestlik veren yönetim tarzında ise yöneticiler, liderlik özelliklerinin tam aksine çalışanlarını hiçbir konuda yönlendirmezler ve bilgilendirmezler.

Başıboş yönetimde, göçerilmiş olsun ya da olmasın yönetsel erk, okulun alt sistemlerini yönetenlerin eline geçer. Bu yönetmenler bölümlerini diledikleri gibi yönetirler (Başaran, 2000, s. 77).

Başıboşçu yönetmen, iyi ya da kötü kişilik özelliklerini yönetimde göstermez; iş görenleri güdülemek, etkilemek ya da özendirmek için hiçbir girişimde bulunmaz. Kendine danışıldığında yardım etmeye çalışır, ama bu yardımı ancak istediği işgörene yapar.

Başıboşçu yönetmen genellikle, işbölümünün, görev tanımlarının, iş akımının yapılmasını, bölümlerin yönetmenlerine bırakır. Yönetim süreçleri, işlevleri birim ve bölüm yönetmenlerince, kendi bildikleri biçimde işletirler. Okulun yenileştirilmesi için genellikle girişim yoktur. Bölüm yönetmenleri istediğinde, okula bazı yeni araç gereç alınabilir.

İş görenlerin işten doyumu, yönetimi ilgilendirmez. Genellikle başıboşçu yönetmenin kendisi de işten doyum sağlayamamıştır. Örgütte oluşan çatışmalar ya sürer gider ya da zamanla kendiliğinden söner. Uyumsuz olan iş görenler kendi başlarına bırakılır. Takım ruhu geliştirmek için yönetmenin hiçbir girişimi yoktur. İş görenler planlı bir eğitimle değil, birbirini etkileyerek yetişirler.

Başıboş yönetim biçimi genellikle kamu örgütlerinde dolayısıyla okullarda görülebilir. Böyle yönetilen okullarda eğitimin niteliğinin düşmesi önemli görülmez. Dolayısıyla yönetmenin, örgütün etkili olması konusunda bir kaygısı yoktur. İş görenler, kendilerine karışan olmadığı, denetlenmedikleri, gönüllerinin istediği gibi çalıştıkları için genellikle işi olurlarına bırakarak ortamdan memnun olmaya çalışırlar. Bu tür okullarda çalışanlar, işlerini genellikle ikinci bir iş gibi görerek, örgüt dışında başka bir iş tutarlar.

Böyle bir yönetimi gözleyen ve onun içinde yaşayarak kişiliğini geliştiren genç kuşaklar, ileriki yaşamlarında bu demokratik yaşamı kendileri için bir ideal yaşam biçimi olarak kabul etmelerine olanak hazırlar. Bu da bu tür eğitimin değerini belirtir. Demokratik yönetimde, iş arkadaşları yöneticiye yardım ettiği için yöneticiliğin güçlüğü bir ölçüde azalır.

Okul ve eğitim yöneticilerinde aranacak niteliklerin bir kısmı yönetmeliklerle saptanmıştır. Oysa bunun yanında öğrenim durumu, daha önce çalıştığı hizmetler ve burada gösterdiği başarı, önderlik özellikleri, yaratıcılık, insan sevgisi, çalışma aşkı gibi başka nitelikler üzerinde de durulmalıdır. Bu özelliklerin hepsinin bir yönetmeliğe yazılması gerekli değildir. Yönetici olmayı düşünen ve yönetici atamak durumunda olan kimsenin bundan haberli olması yeterlidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ÖZEL EĞİTİM

Eğitim, evrensel olarak toplumsal yaşamda temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Bunda en önemli etken eğitimin; insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasıdır. İnsan hakları evrensel bildirgesinde eğitimin; cinsiyet, ırk, etnik köken ve ulus gibi ayrımlar gözetilmeksizin her bireyin hakkı olduğu açıklanmıştır.

Eğitim hakkı; pek çok uluslar arası belgede diğer insan haklarının ön koşulu olarak yer almaktadır. Eğitim insanların hangi haklara sahip olduklarını ve bunları nasıl kullanabileceklerini bilmelerini ve anlamalarını sağlamaktadır. Eğitimin bir gereksinim olarak algılanması, sorumluluğun bireylere yüklenmesi anlamına gelir ancak temel bir insan hakkı olarak algılanması sorumluluğu da devletin görevidir.

Eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1988, s.12).

30.05.1997 tarihli 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Ö.E.H.K.H.K.) ve 31.05.2006 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 6. Maddesinde “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır” hükmüyle eşit eğitim fırsatı öngörülmektedir.

Toplumsal kurumlar, normlar ve düzenlemeler oluştururken önce toplumdaki normal bireyler dikkate alınarak planlanmış ve yaşama geçirilmiştir. Sonra bu düzenlemelerden yeterince yararlanamayan insanların olduğunun farkına varılmış, onların da, diğerleri kadar toplumdaki fırsatlardan yararlanmaları ve topluma katkıda bulunmaları için normlar, ortamlar, kurumlar ve yaşam alanlarında ek düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır (Özyürek, 2004, s.9).

Eğitim gibi insanla uğraşan bilim dallarında çocuk ve gençleri “okul öncesi, ilkökul çocuğu” gibi takvim yaşlarına dayanan kümelere ayırmak olağandır. Gittikleri ya da gitmeleri gereken okullara göre sınıflandırıldıkları görülür. “Anaokulu çocuğu, ortaokul çocuğu” türünden adlandırmalar da buna örnektir. Gerçekte de örgün eğitim

böyle bir benzerlik varsayımına dayanmaktadır. Bugün tam altısını dolduran, rastgele yüz çocuk alınsın. Bunlar beden yapıları, göz, kulak, kol, bacak gibi organların yapısı, boyları ve ağırlıkları açısından bir dereceye kadar benzerlik gösterirler. Hatta konuştukları dil, bunu anlayış ve kullanım düzeyleri de birbirine yakın olabilir. Fakat bu özellikleri, güvenilir ölçeklerle belirleme yoluna gidilecek olsa aralarında yeterince önemli farklılıkların bulunduğu da ortaya çıkacaktır. Yaşları eşit olan çocuk kümeleri içinde, herhangi bir nitelik açısından kendi yaşındakilere göre olağanüstü farklılıklar gösterenleri vardır. Bu farklılıkların bir kısmı olağanüstü olumlu farklılıktır. Bir kesimi ise olağan altı olumsuz farklılıklardır (Enç, 1987, s.15). Bu durum özel eğitimin gerekçesinin temelini teşkil etmektedir.

Sosyal hayat içerisinde bazı bedensel ve zihinsel aktivitelerini yerine getiremeyen insanlarla karşılaşmak mümkündür. Yürüyemediği için merdiven çıkamayan, otobüse binemeyen, konuşamadığı için diğer insanlara derdini anlatamayan, duymadığı için iletişim kuramayan, zekâ geriliği olduğu için anlama güçlüğü çeken bireylerle aynı ortamları paylaşmak ve onların hayatını kolaylaştırmak zorunluluğu toplumsal bir görevdir.

4.1.Tanımlar:

Zekâ, genel zihinsel yetenekleri ifade eder. Zekâ, mantıklı plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık düşünceleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden yararlanma yeteneklerini içerir.(Eripek 2003; Ataman, 2003, s. 158)

Zekâ, zihinsel etkinliklerden algılama, bellek, düşünme, akıl yürütme, öğrenme gibi birçok karmaşık işlevi içerir. Yörükoğlu'na (2000) göre zihin, öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir. Zekâ, insanların karşılaştığı durumları değerlendirmesi ve yeni bir davranma biçimi geliştirmesindeki en temel araçtır (Küçükkaraca, 2000, s.33).

Zekâ geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde de anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Luckasson ve diğ. 2002,s. 8) Zekâ geriliği, (a) genel zihinsel işlevlerde önemli derecede sınırlılıkları; (b) aynı zamanda ortaya çıkan uyumsal işlevlerde önemli

derecede sınırlılıkları ve (c) zihinsel ve uyumsal sınırlılıkların 22 yaşından önce başlamasını göstermektedir (Eripek, 2005b s. 30; McGivern, 2005, s. 7).

Özel eğitime ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Bunlara birkaç örnek verilebilir.

Özel eğitim “Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmaları “özel eğitim” olarak tanımlanmaktadır.” (Özsoy ve ark, 1989, s.13).

Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir.(Ataman, 2003, s. 19)

Özel eğitim özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (KHK / 573.1997).

Özel eğitim alanı: Bu araştırma kapsamında zihinsel engelliler ve otistik öğrenciler için açılan, Eğitim uygulama okulları, Otistik çocuklar eğitim merkezleri, İş okulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıflarını ifade etmektedir.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (TEDP, 2006).

4.2.Özel Eğitimin Amacı

Özel eğitim gerektiren bireyler, zedelenme sonucunda ortaya çıkan yetersizlikleri doğrultusunda gelişimlerinde olağanüstü farklılıklar gösterebilmektedirler. Gelişimlerindeki bu farklılıklar akranlarına göre daha ileri olabileceği gibi geride olabilmektedir. Bunun yanı sıra bu bireyler olağan gelişim gösteren akranlarının herhangi bir yardım destek almaksızın öğrendiği edindiği pek çok beceriyi kendiliklerinden öğrenememektedirler. Dolayısıyla gelişimlerinin çeşitli dönemlerinde ve çeşitli gelişim alanlarında farklı gereksinimleri olabilmektedir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin kendi içlerinde farklı gruplara ayrılması ve her grubun da farklı özelliklere sahip olması ortak noktaların yakalanması güçleşmektedir.

Genel olarak ele alındığında özel eğitimin amacı özel eğitim gerektiren bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına yardımcı olmaktır (Çavkaytar 2005, s. 11).

Türk Milli eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin; Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içerisinde çalışan, çevresine uyum sağlayabilen, üretici mutlu yurttaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelebilmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (M.E. B. Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

Özel eğitim konusunda yeni yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yaklaşımların uygulanmasında özel eğitim hem müdahale, hem de öğretim görevlerini üstlenmektedir. Yeni yaklaşımlardan birinci görüş özel eğitimi yasal temelleri olan bunlara göre yürütülen bir girişim olarak ele almaktadır. Bu görüşü savunanlar, ana babanın çocukları için uygulanacak tüm eğitsel önlemler ve süreçlerle ilgili kararlara katılmalarını ve bilgilendirilmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Özel eğitim, mevcut eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Öğretmen-öğrenci oranları, sınıf ortamının büyüklüğü ve çocuğun bu ortama yerleştirilmesi, hizmet verecek personelin öğrenciye göre dağılımı ve türleri, ne kadar kaynak sağlanması gerektiği gibi yönetsel konuları kapsar. Müdahale biçiminde, özel eğitimde önleyici, iyileştirici, ödünleyici olmak üzere üç temel uygulama biçimi vardır.

Önleyici, önemsiz problemlerin potansiyel oluşturmasını ve yetersizliğe dönüşmesine çok erken yaşlarda, hatta bazı durumlarda doğum öncesinden müdahale ederek başarılı sonuçlar elde edilmektedir. İyileştirici, öğretim yoluyla yetersizliğin etkilerinin üstesinden gelmek için bu programlar, genellikle eğitim kurumları ve sosyal hizmet kurumları tarafından uygulanmaktadır. Ödünleyici; bireyin yetersizliğine rağmen başarılı olabilmesini sağlayacak becerilerin ve araçların nasıl kullanılacağını göstererek bireyin yetersizlikten dolayı sınırlı olan yaşantısını zenginleştiren ve kolaylaştıran becerilerin öğretilmesidir (Ataman, 2003, s.38).

4.3. Özel Eğitimin önemi

Devlet İstatistik Enstitüsünün verilerine göre ülkemizde nüfusumuzun % 12 sini özürllüer oluşturmaktadır. 2009 verilerine göre ülkemizde 58.325 kişi özel eğitime muhtaç bireyler olup var olan imkânlardan yararlanmaktadır. (www.Ozida.gov.tr). Özürllüelerin büyük kısmının üretime dâhil olmadıkları görölmekte, sağlık hizmetlerinden ve eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanmadıkları görölmektedir. Bu konuda eğitimle bu grubun iş gücüne üretime katılmaları sağlanmakta ve kendi kendilerine yeterli hale gelmeleri sağlanması gerekmektedir.

Özel eğitim gerektiren bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlandıkları sürece tüketici durumundan üretici duruma geçebileceklerdir (Çavkaytar 2005, s. 12).

Özel eğitim hizmetlerinin anlamı sadece engelli çocukların yersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olarak algılanmalıdır. Bu toplumda yaşayan her bireyin gün gelip kendisi ya da bir yakını engelli duruma düşebilir. Engellileri eğiterek topluma kazandırmak, onlara istihdam olanakları yapmak ve gerek eğitim gerekse istihdamlarının sağlanmasına çeşitli biçimlerde destek olmak her vatandaşın öncelikli insanlık görevi olarak algılanmalıdır (Çavkaytar 2005, s. 13).

4.4 Özel Eğitimin nedenleri

Özel eğitim gerektiren bireylerin engelli oluş nedenlerini belli başlı birkaç neden bağlamak doğru olmayabilir. Ortak nedenler bulmak çok kolay olmamaktadır. Ancak yine de engelli oluş nedenleri temel olarak üç başlık altında incelenebilir. Bunlar; doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası nedenlerdir (Çavkaytar 2005, s. 13).

4.4.1 Doğum öncesi nedenler

Doğuştan özürllülük ve genetik hastalıklar olarak nitelendirmek mümkündür. Akraba evlilikleri, kalıtsal hastalıklar, kan uyuşmazlığı, annede bulunan rahatsızlıkların çocuğa geçmesi annenin kötü beslenmesi annede bulunan kronik hastalıklar kalp yetmezliği, şeker hastalığı, tansiyon gibi hastalıklar kromozal nedenler anneden çocuğa geçebilmektedir fenilketenörü, dawn sendromu gibi (Kırcaeli - İftar 2005; Çavkaytar 2005, s. 20).

4.4.2 Doğum anı nedenleri

Doğum anında karşılaşılan en büyük sorunların başında doğum süreci sonucunda bebeğin oksijensiz kalması, doğum anında yanlış uygulamalar, erken veya geç doğum gibi nedenler gelmektedir. Özellikle çok erken veya geç olan doğumlarda zihin engeli veya işitme engeli olması yüksektir. Günümüzde tıptaki ilerlemeler bu sorunların azalmasına sebep olmaktadır (Çavkaytar 2005, s. 21).

4.4.3 Doğum sonrası nedenler

Doğum sonrasında da karşılaşılan sorunlar bebeğin engelli olmasına neden olabilmektedir. Bebekte yüksek ateş ve havale görülmesi, menenjit, düşme, çarpma sonucu kafa travmaları, kazalar, uyun süren sarılık, zehirlenmeler, bebeğin aşırı derecede antibiyotik veya diğer ilaçları alması önemli nedenler arasında sayılmaktadır. İş kazaları, meslek hastalıkları, ev kazaları, trafik kazaları, çevresel faktörler, yaşlılık gibi nedenleri de görülmektedir (Çavkaytar 2005, s. 21).

4.5 Özel Eğitime Bakış Açısı

Günümüz toplumlarında özel eğitime bakışımızı iki temel yaklaşım belirlemektedir. “Bireyci model” olarak tanımlanan birinci yaklaşım; yetersizlikten etkilenmişlik durumunu, bireyin yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan fonksiyon sınırlılıklarına indirgemekte ve yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplumsal yaşamda yer alamayışları fonksiyon sınırlılığına dayanmaktadır. “Sosyal model” olarak tanımlanan ikinci yaklaşımda ise yetersizlikten etkilenmişlik durumu bireysel değil toplumsal bir olgu olarak ortaya konulmakta, bireyin toplumsal yaşamda yer alamamasının nedeni toplumun örgütlenme biçimiyle ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda fonksiyon sınırlılığının varlığı reddedilmekte, ancak yetersizlikten etkilenmişlik durumu bireyde değil, bireyin ilişki içersisinde bulunduğu sosyal ortamda aranmaktadır (Akt; Karçkay, 2002).

Özel gereksinimli çocuklar yazı yazmanın ve yazı yazmayı öğrenmenin çok güç olduğunu düşünmektedirler (Trois ve Graham, 2004, s.12).

Özel Eğitim her şeyden önce yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Özel eğitimi, genel eğitimden farklı kılan ve onu özel yapan, kimi kapsar, neyi öğretir, nasıl öğretir ve nerede uygulanır sorularının yanıtında yatmaktadır

(Ataman, 2003, s.108). Dolayısıyla özel eğitimin, yetersizliği olan bireylerin, bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılması gerekir.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için öğretim programı hazırlanırken, kullanılan yöntemin hem etkili hem de verimli olması göz önünde bulundurulmalıdır (Miller ve Test, 1989; Snell, 1982, s.360).

Eğitimde, bireysel farklılıkların dikkate alınması, sınıf ortamındaki özel gereksinimli çocuklara uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesini, mevcut okul programlarının uyarlanmasını, kapsamının tüm özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde genişletilmesini gerekli kılmaktadır (Akçamete, 1997).

4.6 Özel Eğitimin Tarihçesi

4.6.1 Dünyada özel eğitim

Özel eğitimin tarihçesine bakıldığında uygarlığın var oluşundan itibaren özel gereksinimleri olan çocuklara her dönemde farklı davranıldığı görülmektedir. Bu çocuklar çeşitli nedenlere bağlı olarak ilk çağlarda öldürülürken, endüstrinin gelişmesi ile özel eğitimi ortaya çıkararak bu çocukları hayata ve uygarlığa hazırlamaları yapılmıştır. Bazı topluluklarda öldürülen, kötü işlerde çalıştırılan özel gereksinimli çocuklara karşı oluşturulan olumsuz tutumlar, İslam ve Hıristiyan dinlerinin gereği olarak koruyucu ve merhametli tutum geliştirilmesi sonucu değişikliklere uğramıştır (Kulaksızoğlu, 2003; Şahin, 2003, s.99).

Bu yaklaşımlar özel eğitim gerektiren bireylere yönelik oluşturulan sosyal politikaları ve tanımlamaları etkilemiştir.

Sakat kişilere karşı toplumların tutum ve tepkilerinde tarihlerin, gelişimlerin ve Bu toplumsal gelişmelerin yanında bireysel çalışmalar ve gelişmelerde özel eğitim ve engelliler için önemli başlangıçlar olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmalar bazı örnekler verilebilir.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787–1851) : Sağırılar için ilk defa parmak alfabesini geliştirmiştir.

Louis Braille (1809–1852) : Kendisi de kör bir Fransız olan Braille kör olan insanların kullanabilecekleri, kabartılmış altı nokta esasına dayanan bir alfabe geliştirmiştir.

Alexander Graham Bell (1847–1922) : İşitme güçlüğü olanların daha iyi duyması için işitme araçları geliştirmiştir.

Maria Montessori (1870–1952) : Bir İtalyan doktor olan Montessori, beş duyuya hitap eden yapılandırılmış eğitim materyallerini ilk defa zihinsel engelli çocukların eğitimi için geliştirip kullanmıştır” (Kulaksızoğlu, 2003).

J.M. Gaspard Itard (1775-1836): Fransa'nın Averyon ormanlarında 12-13 yaşlarında vahşi bir çocuk yakalanır ve Dr. Itard'ın sorumluluğuna verilir. Itard'ın günlüklerindeki yazılarından yola çıkılarak Victor'un otistik bir çocuk olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin Victor'un Itard tarafından eğitilmesiyle başladığı kabul edilmektedir. Zihinsel engelli çocuklarla ilk bireysel çalışmayı başlatmıştır.

Özellikle özel eğitimin bir hak olarak görülmesi ve fırsat eşitliği kavramı, sosyal yaklaşım sonucunda ortaya çıkmış ve birçok ülkede anayasal boyutta, özelliklede ayrımcılığın önlenmesini sağlamak amacıyla değişiklikler yapılmıştır.

Philippe Pinel (1745-1826): Akıl hastalarıyla çalışmış ve insancıl yaklaşımı kullanmıştır.

J. Rodrigues Pereine (1780-1715): İşitme engelliler için ilk işaret dilini geliştirmiştir.

S. Gridley Hawe (1801-1876): Görme ve zihin engelli çocuklar için ilk yatılı bakım kursunu açmıştır.

Alfred Binet (1857-1911): Zekânın ölçülebileceğini savunarak, ilk standart Zekâ testini İlk ölçme aracını ortaya koymuştur. (Çavkaytar 2005, s.17). Yardımcısı Dr. Theodor Simon ile birlikte Zekâ yaşı kavramını ortaya koymuştur.

Maria Montessori (1870-1952): Yapılandırılmış eğitim araçlarını, zihinsel engelli çocuklar için ilk geliştiren ve İtalya'da ilk tıp derecesini alan kadındır.

Anna Freud: (1895-1982): Problemlili çocuklara psikanaliz yaklaşımını uygulamıştır. 1916 da Termen zekâ bölümünü ya da IQ kavramını getirmiştir. (Çavkaytar 2005, s.17)

Bireysel çalışmalarla beraber birçok özel eğitim okulu açılmıştır. Fransa'da 1755 yılında işitme engelliler için, 1784 yılında ise görme engelliler için okullar açılmıştır. ABD'de 1817 yılında işitme engelliler için, 1829 yılında görme engelliler için, 1860 yılında ise, zihinsel engelliler için okullar açılmıştır

Engelli bireyler için okullaşma adına yatılı ve gündüzlü okullar kurulmuştur.

1759'de ilk defa Fransa'da sağırlar için

1784 Fransa'da körler için

1817 ABD'de sağırlar için

1829 ABD'de körler için

1860 ABD'de zihinsel engelliler için okullar açılmıştır (Kulaksızoğlu, 2003).

Son on, on beş yıl içerisinde tanılama (teşhis) ve eğitim alanlarında kaydedilen önemli gelişmeler ve ulaşılan olumlu sonuçlar, bu çocuklar için hiçbir şey yapılamaz inancını önemli ölçüde zayıflatmıştır (Çağlar, 1979, s.28).

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi olsun tüm bakım hizmetleri olsun yasa ve yönetmeliklerce garanti altına almak gerekli eğitim faaliyetlerini düzenlemek gelişmiş toplumların temel hedefleri haline gelmiştir.

Özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim hizmetleri ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Her ülke özel gereksinim bireylere yönelik eğitim hizmetlerini kendi benimsediği yaklaşımlarla yürütmektedir. Örneğin; son yıllarda tüm dünyada giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamaları ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. İtalya, Fransa, Portekiz ve İspanya gibi ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğu kaynaştırma imkânlarından yararlanmakta ve kaynaştırma yasalarıyla zorunlu tutulmaktayken Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler genellikle gereksinimlerine yönelik özel okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. gelişmiş ülkelerin büyük bir kısmında ise, hem özel okullarda hem de normal okullarda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanmaktadır (Güneş, 2001).

4.6.2 Ülkemizde özel eğitimin tarihçesi

Özel eğitimin çalışmalarının başlangıcı Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar planlı olarak yürütülmemiş olmasına rağmen özel gereksinimli bireylerin yaşlılar evinde korunmaya alındıkları ya bazılarının yetenekleri ölçüsünde uygun işlerde çalıştırıldıkları görülmüştür. Osmanlı dönemindeki Enderun mektepleri üstün zekâlı çocukların eğitimleri açısından dünyadaki ilk sistemli seçim, eğitim ve istihdam örneği olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003; Ataman, 2003, s.107).

Ülkemizde özel eğitim bilinçli ve sistemli olarak İstanbul'da Grati Efendi'nin öncülüğü ile Sultan Ahmet'teki 1889 yılında Ticaret mektebinin bir bölümünde işitme engelli çocukların eğitimi için açılan okul ile başlamıştır. Bir yıl sonra da bu okula görme engelliler için bir bölüm eklenmiştir (Kulaksızoğlu, 2003; Ataman, 2003 s. 108).

1920–1930 yılları

1921 yılında İzmir'de "Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu" kurulmuştur. 1924 yılında Sağlık Bakanlığı'na devredilmiştir (Kulaksızoğlu, 2003; Ataman, 2003 s. 108).

1930–1950 yılları

Önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olan bu okullar 1950'de çıkan bir yasayla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu arada görme engellilerin topluma katılımlarını sağlamak amacıyla Doç. Dr. Mithat ENÇ öncülüğünde, 1950 yıllarında Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkındırma Derneği kurulmuştur (Kulaksızoğlu, 2003; Ataman, 2003 s. 109).

1950–1980 yılları

Görme engelliler ve işitme engelliler için okulların açılmasına devam edilmiş ve eğitilebilir zihinsel engelli çocukları seçmek, özel gereksinimli diğer çocukları incelemek ve rehberlikte bulunmak için ilk psikoloji kliniği (bugünkü adıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezi/RAM) 1955 yılında Ankara'da kurulmuştur. 1955 yılında Ankara Kazıkıçi Bostanları İlkokulu'nda zihinsel engelli çocuklar için özel bir okul açılmıştır (Şahin, 2003; Ataman, 2003, s. 109).

1980–1990 yılları

1980–1990 yılları arasında özel eğitim hizmetleri, ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Bu şube 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüşerek görev ve yetkileri genişletilmiştir (Kulaksızoğlu, 2003; Şahin 2003; Ataman, 2003, s.110).

1990–2000 yılları

Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucu hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla, 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu birim özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu birimin görevi ise;

özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik araştırma merkezleri, meslek okulları ve meslek eğitim merkezleri ile aynı seviye ve türdeki benzeri okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarının, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve etkinliklerini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunmaktır. Milli Eğitimdeki merkez örgütün çalışmaları ile illerdeki İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki Özel Eğitim konusuyla ilgili birimler bu hizmeti ülke bazında yürütmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar şu ana başlıklarda toplanabilir: Engelli çocukların erken tanısı (rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülen), engelli çocuklara eğitim veren okullar veya özel sınıflar açma, meslek kazandıran iş okulları açma, üstün çocuklara yurt içi ve dışı eğitim olanağı sağlama, okullardaki özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitimi vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama gibi. Ayrıca Başbakanlığa bağlı olarak çalışan Özürlüler İdaresi Başkanlığı da engellilere yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra üniversiteler de bu alanda çalışmalar yapmaktadır. Örneğin; bazı üniversitelerin (Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, gibi) özele eğitim bölümleri bu alanda uzman yetiştirmeyi amaçlamaktadır ve aynı zamanda bilimsel çalışmalarla eğitime katkıda bulunmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003; Şahin, 2003; Ataman, 2003, s. 112).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Kararname'de ayrıca "Eğitim Ortamları" başlığı altında kaynaştırma, "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" şeklinde yer almıştır. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise Kaynaştırma ayrı bir bölüm olarak ele alınarak ilkeleri açıklanmıştır (Kargın, 2004, s.1-19).

Günümüzde ise Özel eğitime muhtaç öğrencilerimizin gidebileceği özel ve devlet bünyesinde açılmış olan kurslar, özel eğitim okulları, rehabilitasyon merkezleri, evde bakım hizmetleri şeklinde belirlenmiştir. Zihinsel engeli olan bireyler için zihinsel engeline göre eğitilebilir, öğretilir, otistik bireyler için ayrı ayrı özel ve devlet okulları bulunmaktadır.

Bedensel engeli olan bireyler için Milli Eğitime bağlı olarak özel teşebbüs ve devlet okulları açılmıştır.

İşitme engeli olan bireyler için Milli Eğitime bağlı olarak özel teşebbüs ve devlet okulları açılmıştır.

Bu okullar milli eğitim bünyesinde özel donanımlı, özel eğitim görmüş öğretmen yönetici ve usta öğretici kadrolarıyla hizmet vermekte. Ayrıca devlet tarafından desteklenmekle birlikte özel teşebbüslerinde açmış olduğu Milli Eğitim Yönetmeliğine uygun olarak rehabilitasyon merkezleri, kurs merkezleri şeklinde hizmet vermektedirler.

Özel eğitime muhtaç bireyler için devlet ve özel teşebbüslerle bakım evleri kurulmuş olup ücretsiz olarak hizmet vermektedirler.

4.7. Özel eğitimin ilkeleri

Özel eğitim hedeflerinin başarılı olabilmesi ve amaçlarının doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı ilkelerin iyi bilinmesi ve bunların dikkate alınması gereklidir.

1. Her çocuğun eğitim hakkı vardır. Çocukları hiçbir ayırım gözetmeksizin onları çocuk olarak kabul etmek ve eğitim haklarını teslim etmek gerekir.
2. Özel eğitime erken başlamak esastır. Bireyin özrünün erken farkına varılması, tanının erken konması ve eğitime erken başlanması bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyen önemli hususlardan biridir.
3. Özel eğitime muhtaç her çocuk, özür ve türüne derecesine bakılmaksızın; ilgi istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır
4. Özel eğitimde kaynaştırma esas olmalıdır Engelli bireyler ve normal bireyler ancak bir arada eğitim yoluyla birlikte yaşamayı öğrenirler.
5. Özel eğitimde bireysellik esastır. Bu, aslında genel eğitim için de geçerlidir. Bireysel ayrılıkları dikkate almayan eğitim uygulamasının başarılı olma şansı yok denecek kadar azdır (Özsoy, Eripek, Özyürek, 2002 Ataman, 2003, s.166.167).

Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların diğer çocuklara göre daha fazla bireysel eğitime gerek duyması nedeniyle zaman zaman konunun uzmanlarıyla bire bir çalışması çocuğun gelişiminde daha yararlı katkılarda bulunacaktır.

6. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
7. Özel eğitimde süreklilik önemlidir. Eğitimdeki kesintiler beklenen gelişmeyi sağlamayacağı gibi, gerilemelere de neden olabilir. Çocuğun eğitim gerekiyorsa hayat boyu devam edilmelidir.
8. Özel eğitimde ekip çalışması anlayışı şarttır. Öncelikle konunun uzmanlarının çocuğa yardımcı olmaları ve çeşitli aşamalarda uzmanların bir araya gelmeleri ve birlikte çalışmaları esastır.
9. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması esastır (Ersoy, Avcı, 2001).
10. Özel eğitimde tek elden planlama ve yürütme esastır. UNESCO'nun önerisine göre bu hizmetlerin sorumlusu Eğitim Bakanlığı ve kurumları olmalıdır (Özsoy, Eripek, Özyürek, 2002; Ataman, 2003, s.166.167).

4.8. Özel Eğitimde Sınıflandırma

Özel eğitime muhtaç çocuklar üç grup halinde sınıflandırılabilir;

- I. Zihin gelişmeleri bakımından normalden ayrılanlar; zihinsel engelliler (1) Eğitilebilir(hafif düzeyde) zihinsel engelliler, (2) Öğretilebilir(orta düzeyde) zihinsel engelliler, (3) Ağır düzeyde öğrenenler.
- II. Konuşma ve dil sorunu olanlar
- III. İşitme engeli olanlar, sağır ve ağır işitenler
- IV. Ortopedik (fiziksel) engeli olanlar, ortopedik sorunu olanlar, sürekli hastalığı olanlar, sürekli büyüme ve gelişme yetersizliği gösterenler
- V. Görme engeli olanlar, körler ve az görenler
- VI. Ruhsal ve sosyal bakımdan uyumsuzlukları olanlar; duyuşsal bozuklukları olanlar, sosyal bozuklukları olanlar, korunmaya muhtaç çocuklar ve birden fazla özrü olan çocuklar şeklinde sınıflandırılabilir (Oğuzkan, 1979; Özyürek, 1983, s.36).

4.8.1 Zihinsel engelliler

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik

uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, s. 2).

Zihinsel engellilik nedeni ne olursa olsun çocuğun davranışlarını etkiler, etkileme oranı ne kadar fazla olursa davranışlardaki yetersizlik ve uygunsuzluk da o derecede fazla olur (Watson, 1999, s.75)

Zihinsel engellilik durumunun tanımlanması, bu durumda olan çocukların belirlenmesinde ve gerekli özel eğitim olanaklarının sağlanmasında önemli olmaktadır. Ancak zihinsel engelli çocuklar homojen bir grup değildirler. Bu nedenle zihinsel engellilik tanımı taşıdığı genel anlamı içerisinde, bu farklılıkları yansıtabilmekten çok uzaktır. Bu yönüyle zihinsel engelli çocukların ortak özelliklerine göre sınıflandırılmalarına gereksinim duyulmaktadır (Eripek,1996, s.43). Zihinsel engelli çocukları ilk sınıflandırma girişimi 1845 yılında Esquirol tarafından yapılmıştır. Bireyin dil kullanımının ölçüt olarak alındığı bu sınıflandırmada zihinsel engelliler, o zamanki deyişle idiotlar, yalnızca ses çıkaranlar (konuşamayanlar), tek heceli sözcük kullananlar, kısa tümceler kullanan ancak iyi konuşamayanlar olarak sınıflandırılmıştır. Esquirol'un yaptığı bu sınıflandırmadan günümüze pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Bunlardan tıpçılar tarafından yapılan sınıflandırmalar genellikle "neden"e, psikolog ya da eğitimciler tarafından yapılan sınıflandırmalar ise "geriliğin derecesi"ne göre olmaktadır (Eripek, 1996, s.43).

Eripek'e (1996) göre, zihin engelliler kendi içlerinde bireysel özelliklerine göre farklı kategorilere ayrılır. Zihinsel öğrenme yetersizliğinin, zeka düzeylerine göre gruplandırıldığı gözlenmektedir. Zihinsel öğrenme yetersizliği, kendi arasında farklı şekillerde gruplandırıldığı da bilinir. Genel olarak zihin engelliler, eğitilebilir zihin engelliler, öğretilebilir zihin engelliler ve ağır düzeyde zihin engelliler olarak üç gruba ayrılır (Özsoy ve diğerleri, 2002, s.66).

Zihinsel engelli bireyler engelli olmayan gruba göre daha fazla problem davranış sergilemekte, çeşitli psikolojik ve nöropsikiyatrik bozukluklar açısından diğerlerine göre daha fazla risk altında olmaktadır.

Zihinsel engelli çocuklar, davranış problemleri, duygusal problemler, psikiyatrik ve nöropsikiyatrik bozukluklar açısından genel çocuk popülasyonu

karşılaştırıldığında genellikle daha yüksek oranda risk taşımaktadırlar (Simmel ve Gao,1992, s. 415–430).

4.8.1.1. Hafif düzeyde (eğitilebilir) zihin engelliler

Bu gruptaki bireylere, bireysel olarak uygulanan IQ testinden, 90 ve 70 arasında bir IQ sonucu elde edildiği söylenebilir. Yaşıtlarına göre zihinsel performansları çok aşırı düşük seviyede değildir. Genellikle ilköğretime başladıklarında fark edildikleri bilinmektedir. Bu gruptaki bireylerin, özellikle okuma-yazma ve temel matematik becerileri, yaşıtlarına göre gerilik gösterir (Eripek, 2005, S. 48). Bu bireylerin genellikle eğitimlerine akranları ile birlikte devam ettiği bilinir. Bunun nedeni ise, destek hizmetlerle bu gruptaki öğrenciler kısmen de olsa akranlarını akademik olarak takip edebilirler. Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin öz-bakım becerilerini kazandıkları ve yetişkinliklerinde de kısmen de olsa bir işte çalışabildikleri bilinir.

4.8.1.2. Orta düzeyde (öğretilebilir) zihin engelliler

Zihinsel inceleme sürecinde, bireysel olarak uygulanan IQ testinden, 70 ve 45 arasında bir IQ sonucu elde edildiği bilinir. Yaşıtlarına göre zihinsel performansları, kendilerini okul öncesi dönemde belli edecek gerilik gösterir. Öğretilebilir zihin engelli öğrencilerin özellikle okuma-yazma ve matematik becerileri eğitiminde fazla bir başarı gösteremedikleri bilinir.

Bu çocuklar öz-bakım becerilerini kazanabilirler ancak devamlı olarak yetişkin kontrolüne ihtiyaç duyarlar. Zihinsel öğrenme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak, okuma-yazma ve matematik becerileri kazanamayabilir ancak sık karşılaştıkları bazı sözcükleri, işaretleri ve sayıları tanıyabilirler. Bazıları da basit düzeyde okuma-yazma ve dört işlem becerilerini öğrenebilirler. Bu çocuklar düzeylerine uygun basit iş becerilerini öğrenebilir, kendilerine kısmen bir iş edinebilir (Eripek, 2005, s.48).

4.8.1.3. Ağır düzeyde zihin engelliler

Bu gruptaki öğrenciler ağır düzeyde zihinsel performans düşüklüğü gösterir. Bireysel olarak uygulanan IQ testinden, 45 ve daha aşağısında bir IQ sonucu elde edilir. Yaşıtlarına göre zihinsel performansları çok düşük seviyededir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çok çabuk fark edilirler. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler

sürekli olarak kontrol altında tutulmaya ihtiyaç duyarlar çünkü kendileri için gerekli olan temel basit öz-bakım becerilerini bile kazanamayabilirler. Okul öncesi dönemde gelişimleri büyük ölçüde geridir. Bu gruptaki bireyler ancak denetim altında kendilerine bakmayı öğrenirler ve basit düzeyde iletişim kurarlar. Yetişkinlik dönemlerinde basit işleri yapabilirler. Yakın zamanlara kadar bu çocukların eğitim sürecine alınmamışlardır. Ancak son zamanlarda toplumun bakış açısı ve eğitim anlayışındaki değişiklikler bu çocukların eğitimle belli bir aşama kaydedebilecekleri anlaşılmıştır (Eripek, 2005, s.48).

Son on, on beş yıl içerisinde tanılama (teşhis) ve eğitim alanlarında kaydedilen önemli gelişmeler ve ulaşılan olumlu sonuçlar, bu çocuklar için hiçbir şey yapılamaz inancını önemli ölçüde zayıflatmıştır.

4.8.2 Dil ve konuşma engelliler

Dil ve konuşma güçlüğü oldukça geniş ve farklı özellikleri olan bir grup özelliği taşımaktadır. Bu grup içerisinde kimileri sadece konuşma bozukluğuna sahipken kimisi dil bozukluğu gösterir. Bazıları ise hem konuşma hem de dil bozukluğu göstermektedirler. Bireyin sahip olduğu bozukluğun doğasına bağlı olarak bu bireyler farklı farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu gruptaki bireyler özellikle sosyal ilişkilerinde ve akademik yaşamlarında ciddi sıkıntılar yaşabilmektedirler. Akademik yaşamlarında iletişime bağlı olarak problem yaşamaktadırlar.

4.8.3. İşitme engelliler

İşitme yetersizliği; İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Yönetmeliği 2008).

Stinson'a göre işitme engelli bireyler, normal işitenlere göre daha düşük öz saygıya sahiptirler ve olayları kontrol etmede kendilerini yetersiz algılamaktadırlar. Bu konudaki önemli faktörler ise ailenin tipi, akranları ile aynı dili kullanmadaki başarı ve yaşanan çevrede arkadaşlar bulabilmektedir. Tüm bu ilişkileri zorlamak öz benlik ve kimliğin sağlıklı gelişmesine destek vermektedir (Leigh, Stinson, 1991, s.7)

İşitme kaybı iki şekilde sınıflandırılmıştır.

İşitme derece kaybı;

A -1 İşitmeyen

B- 2 Ağır işiten

Diğer sınıflandırma ise;

A -1 Doğuştan işitmeyen

B -2 Doğumdan sonra olan işitme engeli

İşitme engelinin birey üzerindeki etkileri pek çok faktöre bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. İşitme kaybının türü, derecesi, işitme kaybının oluştuğu yaş, bireyin aldığı işitsel eğitim, kullandığı cihazdan yararlanma düzeyi ve ailesinden aldığı estek köstek gibi faktörler işitme engeline sahip bireyin özelliklerini etkilemektedir (Çavkaytar 2005, s. 28).

4.8.4 Ortopedik (fiziksel) engelliler

Ortopedik engeli olan çocuklar genel anlamıyla vücudun hareket ile ilgili organlarında çeşitli faktörlerden dolayı yetersizlikleri olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel anlamda ise çocuğun eğitsel Performansını olumsuz şekilde etkileyen bir yetersizlik durumu olarak tanımlanabilir.

İki şekilde sınıflandırılır.

A –Sinir sistemi bozukluklarına bağlı olarak ortaya çıkan ortopedik engel durumu

B - kas iskelet sistemi bozukluklarına bağlı ortopedik engel durumu (Çavkaytar 2005, s. 36).

4.8.5 Görme engelliler

Tüm düzeltmelere rağmen çocuğun görmesindeki bozukluğun eğitim performansını olumsuz yönde etkilemesidir (Culatta ve Tompkins, 1999; Turnbull, 1999, s. 307).

İki şekilde sınıflandırılır.

A – Az gören

B – Kör

Eğitim açısından sınıflandırma

A –Görme duyusunu öğrenme için fonksiyonel olarak kullanamayan veya görsel öğrenme materyallerinden yararlanamayandır. Bu bireyler kabartma Brail alfabesi ile işitme duyularından yararlanarak öğrenmelerini sürdürürler.

Kabartılmış altı noktayla ve büyütülmüş harflerle okuma hızı düşüktür. Buna karşılık konuşan kitaplar aracılığı ile okuma hızı ve böylece öğretimin etkinliği artmaktadır (Olson 1992, s.288).

B –Görme duyusunu öğrenme için kullanabilen veya görsel öğrenme materyallerinden yararlanabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Çavkaytar 2005, s. 41).

4.8.6 Uyum güçlüğü çeken çocuklar

Çocuğun eğitim performansını olumsuz bir şekilde etkileyen uzun bir zaman döneminde ve dikkati çeken derecede aşağıdaki özelliklerden birini ya da bir kaçını gösteren bir durum olarak ifade edilmektedir.

- a- Zihinsel, duyuşal ya da sağlık faktörleriyle açıklanamayan öğrenmede yetersizlik
- b- Akranlarla ve öğretmenlerle kişilerarası ilişki kurma ve sürdürmede yetersizlik
- c- Normal koşullar altında uygun olmayan tipte duygu ve davranışlar
- d- Genel yaygın bir mutsuzluk ya da depresyon hali
- e- Kişisel ya da okula ilişkin sorunlarla ilgili fiziksel semptomlar, ağrılar, korkular (Kaner 2003, s.232).

Duyuşal uyum güçlüğü sağlık durumu, zihinsel ve duyuşal faktörlerle açıklanamayan bireyin kendisi ve çevresiyle dengeli, doyurucu ilişki kurma ve sürdürmede güçlük çekme parmak emme ve benzeri fiziksel belirtilerden bir veya birden fazlasının uyum süreli olarak ortaya çıkması nedeniyle eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak ortaya çıkmaktadır(Özel Eğitim Yönetmeliği). <<http://orgm.meb.gov.tr/istatistikindex.htm>>.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından, merkeze başvurularda bireysel incelemesi yapılan özel eğitime muhtaç bireyler Sağlık ve Rehberlik İncelemesi ile birlikte devlet bünyesinde veya özel okullara yönlendirilirler ve eğitim almaları sağlanır. Öze göre açılan okullar özürü bireyin özürünü en aza indirmek için özel olarak düzenlenmiş buna göre düzenlenmiş programlar ve özel eğitim öğretmenlerince

okutulurlar (Özel eğitim, Rehberlik ve Dayanışma Hizmetleri Genel Müd. 20.04.1988 gün ve 1198 sayılı Bakanlık Genelgesi).

4.9.Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Gidebilecekleri Okul Ve Kurumlar

İftar' a (2006) göre; Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar ise en az kısıtlayıcı olan ortandan, en fazla kısıtlayıcı olan ortama doğru Tam zamanlı kaynaştırma, Kaynak oda destekli kaynaştırma, Yarım zamanlı kaynaştırma, Özel sınıf, Gündüzlü özel eğitim okulu, Yatılı özel eğitim okulu olarak sıralandırılmaktadır.

Sonuç olarak özel eğitim okul ve kurumları, özel gereksinimli bireyler için açılan, bazılarında ilköğretim programlarının uygulandığı, bazılarında da farklı eğitim programlarının uygulandığı okul ve kurumlardır. Bununla birlikte ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini yatılı okullar, gündüzlü okullar, Özel sınıflar ve normal okullarda sürdürdükleri gözlenmektedir.

Yatılı Okullar

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu durumdur. Öğrenci aynı özür grubundan öğrencilerle birlikte eğitim almakta ve geceleri de okulun yatahanesinde kalmaktadır (Batu, Kırcaali ve İftar, 2006).

Ülkemizde yatılı okullar işitme engelliler, görme engelliler ve ortopedik engelliler için hizmet vermektedir. Özyürek (2006)'e göre Yatılı okullar; “Yetersizliği olan çocuk için mimari düzenlemelerin, araç-gereçler, özel eğitim ve diğer hizmetlerin sağlandığı ve bakımlar içinde gerekli önlemlerin alındığı eğitim ortamıdır.” Seklinde tanımlanmaktadır.

Gündüzlü Okullar

Öğrenciler özür gruplarına göre ayrı bir okulda fakat yalnızca gündüzleri eğitim görürler. Günlük eğitimleri bitince evlerine giderler (Özsoy ve Arkadaşları).

Zihinsel Engelliler için açılan İis Okulları buna örnektir. Yatılı kısmı bulunmayan bu Okullarda öğrenciler sadece gündüz eğitim almaktadırlar.

Özel Sınıflar

Özel sınıflar, normal okullar içinde aynı özür grubundaki öğrencilerin birlikte eğitim aldığı ortamlardır. Öğrenciler Dersleri akranlarından farklı ortamda görmeye birlikte teneffüslerde normal akranlarıyla birlikte olmaktadır. Ayrıca bazı derslerini normal akranları ile alabilen özel sınıf uygulamaları da bulunmaktadır. Bu uygulamada

öğrenciler sadece başarılı olabilecekleri düşünülen ders ve konularda normal akranları ile aynı ortamda ders alabilmektedirler.

Normal Okul

Öğrenciler normal akranlarının bulunduğu sınıflarda eğitimleri sürdürülür.

Bu sistem üç şekilde kendini göstermektedir.

1- Desteksiz normal sınıf yaklaşımı: Öğrenci normal sınıf içinde eğitilmektedir. Diğer öğrencilerle aynı takvimi izler. Normal sınıf öğretmeni eğitiminden sorumludur. Öğretim programı öğrencinin ihtiyacına göre adapte edilir.

2- Gezici öğretmenliğe dayalı normal sınıf yaklaşımı: Öğrenci normal sınıfa yerleştirilir. Okulun bulunduğu bölgede görevlendirilmiş özel eğitim öğretmeni tarafından belirli program dâhilinde ziyaret edilir. Sınıf içinde veya dışında gereksinimli öğrenciye hizmet verir.

3-Kaynak oda yardımcı normal sınıf yaklaşımı: Öğrenci normal sınıfa kayıtlıdır. Öğrencinin bulunduğu okulun kaynak odası ve öğretmeni vardır. Özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Normal sınıf öğretmenine yardımcı olur.

Sözü edilen bu eğitim ortamlarının oluşturulmasında, hazırlanmasında asıl olan özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin türünü saptamaktır. Ayrıca bir önemli nokta da; İlköğretimlerini tamamlayan ancak, genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin, temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, ise yerleştirmek amacıyla farklı alanlarda kurslar düzenlenmesidir (Sağıroğlu, 2007).

Zekâ bölümü sürekli olarak 0–25 arasında olan bireyler, yaşama kesinlikle uyum sağlayamayan ve sağlık kurumlarında sürekli klinik bakıma ihtiyacı olan zihinsel engellilerdir. Bu çocuklar için tam bir denetim gerekir. Kendilerine bakamaz ve koruyamazlar. Çoğunun ciddi nörolojik bozuklukları vardır. Sıklıkla tıbbi bakıma gereksinimleri olur. Çocukluk dönemlerinde ölüm oranı yüksektir. Çocukluk çağını aştıklarında sürekli bakıma gereksinimleri vardır.

Ağır mental retardasyonu olan vakalar özel eğitim kurumlarına devam edememekte, genellikle ailelerin bakım ve korumasına muhtaç olarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Rehberlik Araştırma Merkezlerinden ve sağlık Kuruluşlarından

alacakları rapor ile Devletin sağlamış olduğu evde bakım hizmetlerinden yararlanmaktadırlar.

4.9.1. Zihin engelli öğrencilerin gidebilecekleri okul ve kurumlar

—**Özel eğitim sınıfı:** İlköğretim okulları bünyesinde yetersizlik türüne göre oluşturulan sınıflardır. Hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan çocukların gidebileceği okullardır. Bu sınıflarda ilköğretim programları esas alınarak hazırlanan özel Bep programları kullanılarak akademik becerilerin geliştirilmesine çalışılır. Bu sınıflarda görevlendirilen öğretmenler özel eğitim öğretmeni olması yada belli bir sertifika programından geçmiş olmaları gerekir. Okulu tamamlayanlara ilköğretim diploması verilmektedir.

—**Eğitim uygulama okulu:** Ağır ve hafif düzeyde öğrenme yetersizliği (Öğretilebilir) olan çocuklara eğitim vermek üzere açılan eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda özel eğitim ve rehberlik danışma hizmetleri genel müdürlüğüne hazırlanan “Eğitim uygulama okulu eğitim programı” uygulanmaktadır.(Gündüzlü)

Öğretilebilir çocuklara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan eğitim uygulama ve Meslek Merkezleri ilköğretim ve öğretiminden yararlanamayan bu çocuklara; öz bakımlarını yapabilmeye, çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeye, bu ilişkilerini geliştirme ve sürdürmelerine, kapasiteleri oranında sosyal yönden beceri kazanmalarına ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olan gündüzlü eğitim kurumlarıdır.

Okulun programında yer alan öz bakım 1, öz bakım 2, ünite 1,2 ve iş eğitimi ve uygulama programlarının her birinin süresi en az bir, en çok üç yıldır. Bu süre 18 yaşını geçemez. Her seviyede sınıf mevcudu en az beş, en fazla on’ dur (MEB. Öz. Öğr. Kur. Gen. Müd. Standartlar Yönergesi, 2005).

Çeşitli illerde bu okullar gerek devlet gerekse özel olarak açılmışlardır. Ankara, İstanbul, Erzurum. Ayrıca Hastanelerinde bünyesinde kurmuş oldukları okullar vardır. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü (gündüzlü-seanslı). Anadolu Üniversitesi Zihinsel-Konuşma ve İşitme Engelliler Çocuk Eğitim Merkezi (gündüzlü-seanslı) G.A.T.A. Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Zihinsel Engelliler için Tıbbi Rehabilitasyon Merkezi (yatılı) gibi.

—**İş okulu:** Hafif ve Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (Eğitilebilir) olan çocuklara eğitim vermek için açılan eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda özel eğitim ve rehberlik danışma hizmetleri genel müdürlüğünce hazırlanan “İş okulu eğitim programı” uygulanmaktadır. Bu program doğrultusunda mesleki beceriler kazandırma yoluyla okul bitiminde meslek edinmiş birisi olarak toplumsal yaşama ayak uydurabilmesi amaçlanmaktadır. Okulun giriş şartı olarak ilköğretim okulu diplomasına sahip olması, iş okullarında varolan programı yapabilecek seviyede olması gerekir. İş okullarına kayıta yaş sınırı 21 dir.

—**İş eğitim merkezleri:** Zihin engelli öğrencilere meslek kazandırmak amacıyla mesleki kurslar vasıtasıyla eğitim öğretimi düzenlenir; kurslar mobilyacılık, demircilik, bahçe bitkileri yetiştirme, makrome, el sanatları gibi kurslar düzenlenir. Öğrenci alımı ve seçimi kursun özelliğine göre yapılır. İş eğitim merkezinin duyurusu ile özel eğitime muhtaç bireylerin başvurusu alınır. Kurs öğretmenleri alanında yetişmiş öğretmen ve halk eğitim merkezlerindeki usta öğreticilerin görevlendirilmesi ve valilik oluru ile açılır. Kurs bitiminde sertifika verilir. İş eğitim merkezlerine kayıta yaş sınırı yoktur.

—**Rehabilitasyon merkezleri:** Özel teşebbüsler tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları yönetmeliği, Çerçeve Programı ve Standartlar Yönetmeliğine bağlı olarak valilik oluruyla açılan kurumlardır. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin yönlendirmesi ile öğrenci kaydı yapılabilir. Merkezlerde Rehberlik Araştırma Merkezinin göndermiş olduğu eğitim planı ve önermiş olduğu destek eğitimi planı çerçevesinde, Seanslı, bireysel ve grup eğitimi şeklinde, gündüzlü olarak, her bir öğrenci için ayrı olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı ile eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenir.

—**Vakıf ve derneklerin kurmuş oldukları okullar:** Kendi bünyelerinde aldıkları kararlar ile Zihin Engelli Öğrencilere yönelik, Milli Eğitim Bakanlığından onaylı olarak Milli Eğitim plan ve Programlarına uygun olarak açılan okullardır.

—**Üniversite kuruluşları ve hastaneler:** Üniversitelerin Zihin Engelli Öğrencilere yönelik kendi bünyelerinde Milli eğitim plan ve programlarına uygun olarak açılmış okullar ya da sınıflardır.

— **Kaynaştırma: Normal** sınıf bünyesinde normal çocuklarla birlikte verilen bir eğitimidir. Amaç olarak çocuğun sosyalleşmesi sağlanmaya çalışılır. Her kaynaştırma öğrencisinin kendine özgü bir Bep planı vardır. Zekâ bölümü çeşitli

ölçeklerde sürekli olarak 45–50/70–75 arası olan, genellikle normal gelişim oranına göre 2/3 ile 3/4 arasında gelişen, okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri, özbakım becerilerini öğrenebilen, yetişkinlik çağında bütünüyle ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi edinebilenlerdir (Özsoy vd. 1998; 2001; Dünder, 2002; Silivri, 1981; Bıyıklı, 1989; Varol, 1992; Çaplı, 1993; Unicef, 1998; Yörükoğlu, 2000; Oğuzkan, 1979).

—**Otistik çocuklar eğitim merkezi (OÇEM)** : Otizm tanısı konmuş çocuklara eğitim vermek üzere açılan eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde özel eğitim ve rehberlik danışma hizmetleri genel müdürlüğünce hazırlanan ‘otistik çocuklar eğitim programı ’ uygulanmaktadır. Zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır.

4.9.2. İşitme engelli bireylerin gidebileceği okul ve kurumlar

—**İşitme engellilerin gidebileceği okullar ilköğretim ve lise**, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Milli Eğitim Bakanlığına bağlı işitme engelliler okulları ve mesleki eğitim merkezleri (gündüzlü) (yatılı)** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Vakıf ve derneklerin kurmuş oldukları okullar:** Kendi bünyelerinde aldıkları kararlar ile işitme alanında Milli Eğitim Bakanlığında onaylı olarak Milli Eğitim plan ve Programlarına uygun olarak açılan okullardır.

—**Rehabilitasyon merkezleri:** Özel teşebbüsler tarafından Milli Eğitime bağlı olarak açılan bu kurumlardır. İşitme engeline yönelik Program uygulamaları ile içeriği düzenlenmiş olan ve öğrencinin özelliğine göre destek eğitimi sunan seanslı bireysel ve grup eğitimi veren gündüzlü olan okullardır.

4.9.3 Fiziksel engelli bireylerin gidebilecekleri okullar

—**Fiziksel engelli okulları ilköğretim** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortopedik engelliler okullar ve mesleki eğitim merkezleri (gündüzlü) (yatılı)** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Vakıf ve derneklerin kurmuş oldukları okullar:** Kendi bünyelerinde aldıkları kararlar ile fiziksel engelliler alanında Milli Eğitim Bakanlığında onaylı olarak Milli Eğitim plan ve Programlarına uygun olarak açılan okullardır.

—**Rehabilitasyon merkezleri:** Özel teşebbüsler tarafından Milli Eğitime bağlı olarak açılan bu kurumlardır. Fiziksel engellilere yönelik program uygulamaları ile içeriği düzenlenmiş olan ve öğrencinin özelliğine göre destek eğitimi sunan seanslı bireysel ve grup eğitimi veren gündüzlü olan okullardır.

4.9.4 Görme engelli bireylerin gidebilecekleri okullar

—**Görme engelliler okulları ilköğretim ve lise.** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Milli Eğitim Bakanlığına bağlı görme engelliler okulları ve mesleki eğitim merkezleri (gündüzlü) (yatılı)** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış içeriği ve okutulan programları milli eğitim müfredatına göre düzenlenmiş bireyin özrünü en az alt düzeye çekmek amacıyla kurulmuş okullardır.

—**Vakıf ve derneklerin kurmuş oldukları okullar:** Kendi bünyelerinde aldıkları kararlar ile görme engeli olan bireyler için Milli Eğitim Bakanlığında onaylı olarak Milli Eğitim plan ve Programlarına uygun olarak açılan okullardır.

—**Rehabilitasyon merkezleri:** Özel teşebbüsler tarafından Milli Eğitime bağlı olarak açılan bu kurumlardır. Görme engeli olan bireyler için program uygulamaları ile içeriği düzenlenmiş olan ve öğrencinin özelliğine göre destek eğitimi sunan seanslı bireysel ve grup eğitimi veren gündüzlü olan okullardır.

4.10 Özel Eğitim Okullarına Gidebilmek İçin Yapılacak İşlemler

Rehberlik ve Araştırma merkezi tarafından uygulanan bireysel ve grup zekâ testleri sonucunda eğitilebilir zekâ düzeyinde olduğu tespit edilen öğrenciler, hazırlanan inceleme raporları ile birlikte normal ilkokullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına

kayıt edilirler. Özel sınıflar, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün araştırma ve inceleme sonucuna bağlı olarak yapacağı teklife göre, Valilik Makamının onayı ile açılır ve kapatılır. Eğitilebilir çocukların tespiti ve bu sınıflara yerleştirilmesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünce yapılır. Özel eğitim sınıflarında sınıf mevcudu 10' dan aşağı, 15' den yukarı olmayacak şekilde oluşturulur. (Öğrencinin özel eğitim sınıfına devam etme imkânı olmadığı takdirde (özel eğitim sınıfı açılmaması) durumunda) bu öğrenciler normal sınıfta kaynaştırma eğitimine alınırlar (Özel eğitim, Rehberlik ve Dayanışma Hizmetleri Genel Müd. 20.04.1988 gün ve 1198 sayılı Bakanlık Genelgesi).

İl Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanlığınca "sıralama defteri" tutulur. Sıralama defterine, her öğrenci için bir aday kayıt numarası verilir. Aynı zamanda öğrencilerin aday kayıt numaraları kayıt için gerekli olan belgelerle birlikte okul müdürlüklerine gönderilir.

Zihinsel engelli çocukların eğitim uygulamaları yönetmeliği madde 80–81' e göre gerek kaynaştırma, gerekse özel eğitim sınıf öğrencileri sınıf tekrarı yapmaz, mecburi öğrenim çağını dolduran veya 5. Sınıfı okuduğu halde henüz diploma alabilecek seviyeye gelmemiş Eğitilebilir Zihinsel Engelli çocuklar velisinin isteği ve okul idaresinin uygun görmesi halinde 16 yaşının sonuna kadar öğrenimlerine devam ederler. Eğitilebilir zekâ düzeyindeki çocukların diplomalarına, özel sınıfta okudu, kaynaştırma programından faydalandığı ibaresi yazılmaz.

Özel eğitim sınıfından mezun olan öğrenciler açılması durumunda eğitilebilirler iş okuluna devam etmektedirler. Eğitilebilir çocuklar iş okulu ilkokul mezunu olup zekâ bölümü 45–75 arasında bulunan bu sebeple üst öğrenimlerine devam edemeyenlere uygun bir meslek kazandırmayı amaçlayan çıraklık düzeyinde eğitim veren bir özel eğitim kurumudur.

Eğitilebilirler iş okulları çeşitli illerde açılmış olup (Ankara, İstanbul, İzmir, Erzurum, Antalya, Balıkesir v.s.) öğrencilere gündüzlü eğitim olanakları sağlamaktadır (Bu okulların bulunduğu iller Öz. Öğt. Reh. Dan. Hiz. Gen. Müd. gönderilen özel eğitim Reh. kitapçığında belirtilmiştir). (M.E.B. (2001). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı) Örneğin; Eğitilebilir iş okulu adıyla, Erzurum'da 'da açılan Recep Birsin Özen iş Okulu gündüzlü olarak hizmet vermekte, kültür dersleri yanında iş ve

sanat eğitimi kapsamında; ev ekonomisi, el sanatları, ağaç işleri, mum atölyesinde konularla ilgili olarak eğitim verilmektedir. İş ve sanat eğitimi programında yeterli beceriye ulaştığı tespit edilen öğrenciler mesleğe yöneltene ve izleme kurulu kararınca kendilerine uygun bir iş yerine, iş yeri rehber öğretmeni tarafından yerleştirilir.

4.11 Öğrenme Ve Öğretme Süreci

Programın amacına uygun olarak yürütülebilmesi için öğrenme ve öğretme sürecinin etkili olarak kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Öğrenme ve öğretme süreci planlanırken bireyin performans düzeyi, özellikleri ile öğrenme şekilleri dikkate alınmalıdır.
- Destek eğitim için kullanılan sürenin sonunda belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için zaman kullanımı en doğru şekilde planlanmalıdır.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem, araç gereç ve materyaller seçilmelidir.
- Programda yer alan etkinliklerin, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru aşamalı olarak hazırlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilmelidir.
- Çalışmalarda kullanılan dilin ve uygulanan etkinliklerin bireyin yaşına ve özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Günlük yaşamda bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri ve iletişim stratejilerini kullanabilmeleri için uygun ortamlar hazırlanmalı ve etkinlikler çeşitlendirilmelidir (Zihin Engelliler Destek Eğitim Programı, s. 8).

4.11.1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel gereksinimli bireyin gelişim alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümana denir. Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların iş birliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencinin o andaki eğitsel işlevde bulunma ve ya performans düzeyi, bir yılın sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar, kısa dönemli amaçlar, öğrenciye sağlanabilecek özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler, öğrenciye sunulacak hizmetlerin ne zaman

başlayacağını, devam edeceği ve biteceği süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten bir zaman çizelgesi, sunulacak hizmetlerden kimlerin sorumlu olduğu, objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği bulunur (Vuran, 2005).

Özel eğitim öğretmenleri özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle eğitim öğretim faaliyeti yürütürken, bu öğrencilerin eğitsel işlevde bulunma düzeylerini dikkate almak durumundadır, öğrenciler için bireysel olarak gerek farklı eğitim düzenlemeleri, gerekse bu düzenlemeler içinde farklı amaçlara gereksinim duyulduğundan BEP hazırlamak zorundadırlar. Ülkemizde 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'yle BEP hazırlanması ve uygulanması ilk defa zorunlu hale getirilmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitim programından hareketle anne-baba, özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer ilgili uzmanların oluşturduğu ekibin denetiminde bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel alanlarda yapabildiklerini dikkate alarak, yetersizliği olan kişinin yaşına göre göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için, gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır (Özyürek, 2004, s.27).

4.11.1.1.Bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep)'nin içeriği

Özel eğitim aslında bir iyileştirme programı olarak ta değerlendirilmektedir. Özel eğitimde amaç sadece okuma-yazma öğretmek değil, bireyi topluma kazandıracak becerileri ve yetenekleri bireyin ihtiyaçları ve gereksinimleri çerçevesinde belirleyerek bireysel eğitimi hedef almaktadır (Ataman,2003, s. 18).

PL 94-142 sayılı yasada BEP'de yer alması gereken başlıca unsurlar şöyle tanımlanmaktadır:

- a) Çocuğun o anki eğitim performansını,
- b) Kısa dönemli öğretim hedeflerini de içeren yıllık(uzun dönemli) amaçları,
- c) Çocuğa sağlanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini,
- d) Bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi, uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için

en azından bir yılı esas alan zaman çizelgesini ortaya koymalıdır. (McLoughlin ve Lewis, 1981, s.227).

Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerine yanıt vermesi beklenen nitelikli bir bireyselleştirilmiş eğitim programı aşağıda belirtilen öğeleri içermelidir.

1. Öğrencinin o andaki eğitsel işlevde bulunma veya performans düzeyi,
 2. Eğitsel performans düzeyi, bulunduğu gelişim evresi ve yaş gibi faktörleri dikkate alınarak belirlenen bir yılın sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar,
 3. Uzun dönemli amaçlara ulaşmayı sağlayacak kısa dönemli amaçlar,
 4. Öğrenciye sağlanabilecek özel eğitim ve destek hizmetler,
 5. Öğrenciye sunulacak olan hizmetlerin ne zaman başlayacağını, devam edeceği ve biteceği süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten bir zaman çizelgesi,
 6. Öğrenciye sunulacak hizmetlerden sorumlu olacak kişiler,
 7. BEP' nin objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği,
 8. Normal eğitim programlarına katılım düzeyi (McLoughlin ve Lewis, 1992, s.227).
- (1981; Fiscus ve Mandell, 1997; Özyürek, 2004; Vuran, 2005; Gürsel, 2005).

4.11.1.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Niçin Kullanılmalıdır?

BEP' nin kullanılma nedenleri kısaca bireye uygun eğitim hizmetlerinin sunulması, bireye uygun ve gerçekçi amaçların belirlenmesi, bu amaçlarının karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymak olarak sıralanabilir. Ayrıca aşağıdaki gibi çeşitli açılardan ele alınabilir.

1. Öğrenci açısından: BEP kişisel, mantıklı ve adildir. Engelli öğrenci, herkes gibi olmadığını veya tamamen farklı olduğunu hissetmez. Diğer öğrencilerin gereksinim duyduğu türden bir eğitime gereksinimi olduğu için, bir okula kayıt olur. BEP, engelinden ötürü olan farklı gereksinimlerinin neler olduğunu belirtir ve özel eğitimle, bilgi ve beceri eksikliklerini nasıl kapatacağını açıklar. BEP'nda öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecek teknikleri öğrenmiş öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır. Bu da, çocukların program dışına alınmadan, diğer öğrencilerle bir arada oldukları ortamlarda yapılmalıdır (Fiscus ve Mandell, 1997, s.96).

2. Anne-babalar açısından: BEP planlamanın güvencesidir. Bireysel ve geçici çözüm hizmetlerine karşı koruyucudur ve masrafların aileye yansımaları önler. BEP, tüm koşulları düşünerek, ortak kararlar almış kişiler tarafından, ayrıntıları ile planlanmış

hizmetlerle çocuğa sağlanır. Bu hizmetler fonların kısıtlı ya da öğrencilerin özel ihtiyaçlarının eğitimde önceliğinin az oluşu gibi nedenlerle engellenemez. Yerleştirme tamamlandığından başka bir şekilde ya da anne-babalara bildirilmeden değiştirilemez (Fiscus ve Mandell, 1997, s.96).

3. Öğretmenler açısından: BEP kolayca ulaşılabilir ve geçerliliği olan bir bulgudur. Destekleyici deneyimle bağ kuran, araç ve yönergedir. Öğretmen, öğrencinin karşılaştığı durumları analiz edecek ve paylaşacak en önemli kişidir. BEP günlük ders planının temelidir. Öğretmeni ve öğrenciyi hedef alarak beklenen sonuç üzerinde tutar (Fiscus ve Mandell, 1997, s.96).

4. Toplum açısından: BEP, yasanın yerine getirilmesidir. Yasaya uygun yeterliliklerde olması, BEP' i, öğrenciye, aileye ve öğretmenlere faydalı yapmaz. BEP yararlı bir doküman olduğu için kanunlaştırılmıştır (Schmitt, 1998, s.102).

4.11.1.3. Bireyselleştirilmiş öğretim programı (Böp)

Bireyselleştirilmiş öğretim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programında öğrencinin kazanması gereken davranışları kazanması için öğrencinin ve çalışanların yapması gerekenleri ayrıntılı, belirgin ve açıkça belirten plandır (Özyürek, 2004, s.27).

Artık, günümüzde sorun yetersizlikten etkilenmiş çocuğu bir okula ya da kuruma yerleştirmek kadar, yerleştirildiği okul ya da kurumda yetersizliğin etkilerini en aza indirecek şekilde ve toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanmasını sağlayan eğitim programlarını geliştirmektir. Bu ise, bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirmekle mümkündür (Özyürek, 2004, s.28).

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için öğretim programı hazırlanırken, kullanılan yöntemin hem etkili hem de verimli olması göz önünde bulundurulmalıdır (Miller ve Test, 1989; Snell, 1982).

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Smith ve Simpson, 1989; Maher, 1983). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)' lerinin Öğretim uygulamalarında, özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kullanılmış, etkili olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde ise öğrencilerin yapabildiklerine göre hazırlanarak sınıf öğretmenine verilen öğretim planıyla yapılan öğretimin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde ders amaçlarının gerçekleşmesine yol açıp açmadığı” ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere

“Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi” ile saat öğretiminin etkili olup olmadığı araştırılmıştır (Timuçin, 2000; Yıldızeli, 2000, s.85). Her iki çalışmada da etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, ilköğretim okulları 1–5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi hususunda uygulayıcı durumunda bulunan sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinin görüşlerine başvurarak, var olan durumu ve sorunları tespit ederek çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bir başka araştırma yapılmıştır (Çuhadar, 2006).

Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticiler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili çözüm yolları hususunda, ilgili personelin alanda ders ya da kurs alması, BEP ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili fiziksel eksikliklerin giderilmesi, kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda rehber öğretmen bulunması, koordinatör okullarda uzman personel görevlendirilmesi, R.A.M. ile ilgili yasal düzenlemeler yapılarak BEP ve kaynaştırma eğitimi konusunda daha çok faydalanılması, internet vasıtası ile BEP ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulama örneklerine yer verilmesi, M.E. M. bünyesinde BEP geliştirme birimi oluşturulması, bu alanda gezici öğretmenlere yer verilmesi gibi tüm çözüm yollarını uygun bulmuşlardır.

Bedensel aktivitelerini normal olarak yerine getiremeyen ve özel gereksinimlere ihtiyacı olan çocukların farklı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde özel eğitim olarak adlandırılmaktadır. “Özel eğitim programlarının amacı, engelli çocukların bireyler arası ve kendi içinde gösterdiği farklılıkları dikkate alarak onların gereksinimlerini karşılayabilmektir.” (Gürsel, 1993; Ataman 2003, s. 21).

Bep, güçlükleri olan çocukların ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun bir eğitim sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır (Spodek ve Sorocho1994, s.19).

Bu gereksinimleri karşılamak için üniversitelerde özel eğitim bölümleri açılarak, özel kurslarla özel eğitim öğretilmekte ve engelli kişilerin eğitim olsun bakım olsun ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli donanıma sahip kişiler yetiştirilmektedir.

4.12. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine ilişkin günümüzde uygulamalara çok sayıda etkili ve verimli olan sistematik öğretim yöntemleri sunulabilmektedir. Sistematik

Öğretim, öğretimin bir plana bağlı kalınarak tutarlı bir biçimde yürütülmesidir ve uygulamalı davranış analizi ilke ve kavramları temel alınarak geliştirilmiştir. Uygulamalı davranış analizinin en temel ilkesi, her davranışın bir öncülü ve sonucu olduğudur. Davranışın öncülü davranıştan önce gerçekleşen ve davranışın olmasını sağlayan ya da zemin hazırlayan olay yada durumlardır. Davranışın sonucu ise, davranıştan sonra gerçekleşen ve davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artıran ya da davranışı ortadan kaldıran uyaranlardır. Bu ilkenin öğrenme konusuna uyarlanarak uyarının öncülle, tepkinin davranışla, pekiştirme ve cezanın ise sonuçla eş anlamlı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Herhangi bir bireye sunulan öğretimde olduğu gibi zihinsel yetersizliği olan bir bireye sunulan öğretim de sistematik olmak zorundadır. Çeşitli aşamaları olan sistematik öğretim bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Sistematik öğretimin aşamaları (a) programı belirleme, (b) programa dayalı olarak sürekli değerlendirme yapma, (c) programı planlama ve uygulama, (d) bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama, (e) programı uygulama ve bireyin gelişimini izleme ve (f) değerlendirme olarak altı grupta ele alınabilir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretim sunmak üzere hazırlanacak olan planda pek çok değişkene yer verilmelidir. Öğretim planlanırken öğretilecek davranışın türü, dikkati sağlayıcı ipuçları, araç-gereçler, deneme sunuş biçimi, ortam, öğretim düzenlemeleri (bire-bir ya da grup öğretim düzenlemesi), ipuçları, davranış sonrasında sunulacak uyaranlar belirlenmeli, kayıt sistemi belirlenmeli ve tüm bunlara ek olarak planda öğrenmenin aşamalarına yer verilmelidir (Zihin Engelliler Destek Eğitim Programı s. 11).

Zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylere sosyal becerilerin etkili öğretimi için çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Bunlar doğrudan öğretim yaklaşımı, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim ve işbirlikçi öğretim yaklaşımlarıdır (Sazak, 2003; Çifti, 2001; Klingenberg ve Rusch, 1991; Park ve Ross, 1989; O' Reilly ve Chadsey – Rusch, 1992, s.367–381).

4.12.1. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretimi

Kazandırılacak sosyal beceriyle ilgili bilgi verilmesi, bu beceriye ne zaman ve nerede ihtiyaç duyacağının çıkılanması ile öğrencide gereksinim oluşturma, becerinin nasıl yapıldığının öğrenciye gösterilmesi ile model olma, model olunan becerinin öğrenci tarafından yapılandırılmış ortamda tekrar edilmesi ile rol oynama ya da davranış prova etme, öğrenci performansına geri bildirim verilmesi, doğru yapılan davranışların pekiştirilmesini içeren öğretim yöntemidir (Dorsett ve Kelly, 1984, s.125).

4.12.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Alıcı ve ifade edici dil düzeyleri yüksek olan bireylere, problem çözme becerisi basamaklarını (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) kazandırarak sosyal becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu yaklaşımla öğretim yapılması sonucunda, bireylerin öğrendikleri sosyal becerileri farklı sosyal ortamlarda sergilemeleri, farklı durum ve ortamlara genelleyeabilmelerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Klingenberg ve Rusch,1991; Ladd ve Mize, 1983).

4.13. Özel Eğitim Öğretmeni Yeterlilik Alanları

Yeterlilik alanlarında bütünlük sağlamak üzere aşağıda belirtilen yeterliliklerin esas alınması, özellikle kaynaştırmanın yaygınlaştırılması hedefleri içinde daha nitelikli öğretmen yetiştirmesini sağlayabileceği düşünülmektedir (Ataman, 2004, s.36).

Özel eğitim alanından mezun bir öğretmenin belli yeterliliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu yeterliliklerden bazıları şunlardır (Dickie ve Bauman,1991, s.91).

- Sınıf motivasyonu ve yönetme becerileri
- Sınıfta davranış değiştirme tekniklerini uygulama (Carlson ve Potter,1972).
- Bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme
- Öğrencinin ne öğrendiği ve onların neyi bilmesi gerektiği konularındaki performanslarının değerlendirilmesi
- Kişiler arası ilişkiler ve özel eğitim hakkında olumlu tutuma sahip olma
- BEP'ların geliştirilmesinde çeşitli değerlendirme süreçlerini kullanabilme (Carlson&Potter, 1972; Luckner, 1991, s.98).

- Evde program amaçlarının gerçekleştirilmesini güçlendirme ya da destek öğretimi sağlama da ailelere yardım sağlama (Luckner, 1991, s.98).

Millî eğitim bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2002 yılında başlatılan, (TEDP) Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri başlıklı proje kapsamında öğretmenlik mesleğinin bileşenleri üç boyutta toplanarak tanımlanmaktadır. Bunlar; genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlilikleridir.

Proje kapsamında, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler ve nitelikler de; (1) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olmak, (2) Yaş, cinsiyet, sakatlık, ırk ve din farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerin milli müfredat dâhil olmak üzere geniş, dengeli ve farklılaştırılmış bir müfredata sahip olduklarını kabul etmek, (3) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel ihtiyaçlarının karşılanmasında diğer uzmanlarla işbirliği yapmak da dâhil olmak üzere okul ya da birim yaklaşımının gelişimine ve sürdürülmesine katkıda bulunmaya isteklilik, (4) Değişen koşullarda ve yeni fikirlere açık olarak öğretme stratejilerini uyarlamaya isteklilik, (5) Eğitim verirken en iyi çalışma uygulamalarını göstermeye ve diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak, öğrencilerin kendilerine güvenlerini ve yeterliliklerini artırmaya hazır olmak, (6) Bireysel öğrenme ve gelişim zorluklarını tartışmada ve raporlamada hassasiyet ve profesyonellik, (7) Öğrenme sürecinde ortaklığı temin etmek için veliler ve öğrencilerle birlikte çalışmaya isteklilik, (8) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan farklı profesyonel grupların katkılarına hassasiyetle yaklaşmak ve saygı duymak olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

1- **Özel Eğitimin Dayanaklarına İlişkin:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; tarihi perspektif içinde kuramsal dayanaklarını ve özel eğitimin yasal temellerini anlar (Riffle, 2000, s.56).

2- **Öğrencinin Özelliklerine İlişkin:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; yetersizliklerin çocuğun bilişsel, fiziksel, duygusal, toplumsal ve iletişim gelişimi üzerindeki etkileri bilir ve bu alanlarda tüm öğrencilerin gereksinimlerine göre destekler sağlar (Riffle, 2000, s.56).

- 3- **Ölçümleme:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; eğitsel ölçümleme sürecini anlar. 3–21 yaş arasındaki bütün öğrencilerin devamlı gelişimi desteklemek için değişik ölçümleme stratejilerini kullanır (Riffle, 2000, s.56).
- 4- **Öğretimin Planlanması:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; öğrencilere, farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre nasıl yaklaşacağını bilir. Müfredatı özel gereksinimli çocuklara uyarlayabilir. Programı desenlerken, sınıf disiplini, öğrencileri, programın amaçlarını ve topluma ilişkin bilgileri dikkate alır (Riffle, 2000, s.56).
- 5- **Öğrenme Ortamı:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; bireysel ve grup davranış ve güdülenmesine ilişkin anlayışı öğrenme ortamını yaratmakta ve olumlu toplumsal etkileşimi cesaretlendirmede kullanır. Öğrenmede öğrenciyi etkin kendi kendini güdeleyen hale getirmeyi bilir (Riffle, 2000, s.56).
- 6- **Öğretimin Sunulması:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; tarama yöntemleri ile ilgili temel kavramları bilir. Öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretimsel stratejiler kullanır. Muhtevanın öğrenci için anlamlı hale gelmesine yarayacak deneyimleri yaratır (Riffle, 2000, s.56).
- 7- **İşbirliği ilişkileri:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; ana-babalarla, diğer uzmanlarla ve öğrencilerle destekleyici işbirliği yapabilmeyi sağlayacak etkili yazılı, sözel ve görsel iletişim tekniklerini nasıl kullanacağını bilir (Riffle, 2000, s.56).
- 8- **Mesleki İdare ve Liderlik:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; öğretmek işinin profesyonel bir iş olduğunu anlar. Mesleğini icra ederken standartlarını koruyacak, öğrencinin öğrenmesini geliştirecek ve daha iyi hale gelmesini sağlayacak liderliği yapabilir (Riffle, 2000, s.56).
- 9- **Mesleki Gelişim ve Yansıması:** Yeterli bir özel eğitim öğretmeni; öğrenci, ana baba ve diğer uzmanları etkileyen seçim ve eylemlerini devamlı değerlendirerek uygulamalarına yansıtır. Kendisini mesleki açıdan geliştirecek olanak ve fırsatları gözetir (Riffle, 2000, s.56).

Öğretmen yetiştiren kurumların bu yeterlilik alanlarına göre programlarının belirlemeleri gerekmektedir.

4.14.Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme

4.14.1 Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme

Ülkemizde doksanlı yıllara kadar özel eğitim hizmetlerinin, yetersizliğe göre açılmış okullarda ve sınıflarda sınıf öğretmenlerince sağlandığı görülmektedir. Ancak üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin mezun vermeye başladıkları doksanlı yıllardan sonra özel eğitim bölümü mezunları özel eğitim okullarında, 2004 yılından itibaren de ilköğretim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıflarında görev yapmaya başlamışlardır. Özel eğitim okul ve sınıflarındaki öğretmen eksikliğini gidermek amacıyla farklı branşlardan mezun öğretmenler hizmet içi eğitime alınarak özel eğitim okul ve sınıflarına atanmaktadır.

Türk Milli Eğitim sistemi içinde özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme 1952–1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde açılan Özel Eğitim Şubesi ile başlamıştır. Bu bölümün öğretim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Bu bölüme öğrenci olarak en az iki yıl başarılı ilköğretim öğretmeni yapmış ve kendisinde mesleki alaka, çocuklara karşı şefkat, şahsi azim ve sabır bulunduğu ilgili milli eğitim müdürlüğünce belgelendirilecek kişiler seçilerek alınmıştır. İki dönem mezuniyetten sonra bu program kapatılmıştır (Altunya, 2006, s.65).

Gazi Eğitim Enstitüsünden sonra, Türkiye’de özel eğitimin üniversite düzeyinde ele alınışının ikinci önemli başlangıcı 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan Özel Eğitim Bölümü olarak görülmektedir.

Özel Eğitim Bölümünün kuruluşu alanın gereksinimi olan personeli yetiştirecek bir kaynak olması yönünden önemli bir gelişmedir (Enç, 1972). 1965 yılından 1982 yılına kadar özel eğitim personeli yetiştirme açısından tek kaynak durumunda olan Özel Eğitim Bölümü 1982 yılında YÖK Yönetim Kurulu kararı ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ile birleştirilmiştir (Akçamete ve Kaner, 1999; DPT, 1992).

1955’ten 1979 yılına kadar olan dönemde açılmış bulunan özel eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacı normal sınıf ve dal öğretmenleri ile karşılanmıştır.

Zaman içinde öğretmenlerin alan için hizmet-içi eğitim yolu ile eğitime alındıkları ve kısa süreli bu yetiştirme ile yeterli hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. 1979 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 27 kredilik 9 dersten oluşan ‘Özel Eğitim Sertifika’ programını başlatmıştır. Bu program 1982 yılında yüksek öğretimin yeniden yapılanmasına kadar devam etmiştir.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) tarafından, yeni yapılanma doğrultusunda program kapatılmış, Özel Eğitim Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümüne Anabilim Dalı olarak bağlanmıştır (Ataman, 2004, s.88).

1981 yılına gelinceye kadar özel eğitim alanına üniversite düzeyinde personel yetiştirme yalnızca Ankara Üniversitesi ile sınırlı iken, 1981 yılında, sonradan Anadolu Üniversitesine dönüşen Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi'nde "Özel Eğitim Sertifika Programı" başlatılmış ve ülke çapında personel yetiştirme çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmış ve ilk mezunlarını 1987 yılında vermiştir (Çağlar, 1990). Bu program 1989 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümüne dönüştürülmüştür. Bu bölümde İşitme Engelliler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları yürütülmeye başlanmıştır. Anadolu Üniversitesinde halen bu iki alana öğretmen yetiştirme programı devam etmektedir (Ataman, 2004, s.88).

1997 yılından itibaren öğretmen yetiştirmenin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, 1965 yılından itibaren yürüttüğü özel eğitim uzmanı yetiştirme işlevinin öğretmen yetiştirmeye döndürülmesi sonucu, zihin engelliler programı uygulanmaya başlanmıştır (Ataman, 2004, s. 88).

Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi dışında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde zihin engelliler, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde zihin ve işitme engelliler, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde zihin ve işitme engelliler, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde zihin engelliler, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde zihin engelliler, Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde de zihin engelliler alanına, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim fakültesinde de Üstün zekâlılar alanına olmak üzere toplam 9 zihin engelliler öğretmenliği, 3 işitme engelliler öğretmenliği, 1 görme engelliler öğretmenliği ve 1 üstün zekâlılar öğretmenliği alanında öğretmen yetiştiren programlar bulunmaktadır.

Özel eğitim bölümlerinde uygulanan programlara bakıldığında programın hem öğretmenlikle ilgili yeterlilik alanlarını hem de alanla ilgili yeterlilik alanlarını kapsadığı görülmekle birlikte, uygulamaların yoğunlukla son sınıfta olduğu ve özel eğitim alanındaki derslerin kuramsal bir biçimde anlatıldığı ve öğretim derslerinin uygulamalarının bulunmaması, sadece materyal geliştirme, sınıf yönetimi,

bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ile müzik dersi kapsamında uygulamaların bulunması öğrencilerin öğretmenlikleriyle ilgili ulaşmaları hedeflenen yeterlilik düzeyine ulaşamadıklarını göstermektedir (Ataman, 2004, s.88).

4.14.2 Diğer bazı ülkelerde özel eğitim öğretmeni yetiştirme

Avrupa'da pek çok ülkede özel eğitim öğretmenleri iki aşamada yetiştirilmektedir. Birinci aşamada, genel öğretmenlik formasyonu kazandırılmaktadır. Birinci aşamanın nerede gerçekleştiği (üniversite, akademi, kolej vb.) ile süresi ve içeriği, ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Birinci aşamada hemen tüm ülkelerde, farklılaşan yoğunlukta özel eğitim bilgi ve becerisi kazandırılmaktadır. Az sayıda ülkede ise (Almanya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İspanya ve Slovakya) birinci aşamada, genel eğitimin yanı sıra özel eğitim formasyonu da kazandırılmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Birinci aşamayı tamamlayıp da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak isteyenler, az sayıda ülkede zorunlu olan, çoğu ülkede ise isteğe bağlı olan ikinci aşama eğitimi tamamlamaktadırlar. Bazı ülkelerde ikinci aşamaya devam edebilmek için profesyonel öğretmenlik deneyimi aranırken, bazı ülkelerde aranmamaktadır. Profesyonel öğretmenlik deneyimi arayan ülkelerde, deneyim süresinin uzunluğu açısından da önemli farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, İngiltere'de 1 yıllık deneyim yeterli görülürken, Yunanistan'da en az 5 yıllık deneyim koşulu aranmaktadır. İkinci aşama, bazı ülkelerde, hizmet içi eğitim programı şeklinde düzenlenmektedir. Ayrıca, ikinci aşamada, Almanya ve Lüksemburg dışındaki ülkeler, kategorik olmayan; daha açık bir ifadeyle, farklı özür gruplarıyla çalışmaya olanak veren bir eğitim sunmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

ABD' de önlisans, lisans programları, özel eğitim öğretmenliği sertifika programları ve lisansüstü sertifika programları vardır. Önlisans programları mezunları okullarda özel eğitim öğretmeni yardımcısı olarak çalışabildikleri gibi grup evi danışmanlığı ya da iş eğitimi teknisyenliği gibi işlerde yapabilmektedirler. Ayrıca ön lisans mezunları özel eğitimde lisans tamamlama programlarına da devam edebilmektedirler (Tidewater Community College, 2006).

Lisans programları, genel olarak özel eğitimde açılabilirdiği gibi, belli bir özel gereksinim grubuna yönelik olarak da açılabilir. Bazı eyaletlerde özel eğitim

alanında lisans düzeyinde eğitim verilmeyip; ilişkili bir dalda (Ör. Genel eğitim öğretmenliği ya da çocuk gelişimi) lisans derecesine sahip olanlar özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yaparak ya da sertifika programı tamamlayarak özel eğitim öğretmeni olmaktadır (Kırcaali-İftar, 2006, s.75).

Bazı eyaletlerde ise, özel eğitim alanında bir lisans derecesi tek başına yeterli olmamakta lisans derecesine ek olarak bir de özel eğitim öğretmenliği sertifikası istenmektedir. Ayrıca, bazı eyaletler sertifikayı da yeterli bulmamakta, sertifikaya ek olarak bir de sınav yapmaktadır (Teacher Education Partnership Commission, 2006).

Ayrıca ABD'de özel eğitim öğretmeni açığı, lisansüstü sertifika programlarıyla kapatılmaya çalışılmaktadır. Genel olarak gelişimsel yetersizlik alanında açılan lisansüstü sertifika programları olduğu gibi (ör. University of Kentucky, ABD), belirgin olarak zihinsel engelliler (ör., University of New Haven, ABD) ya da otizm spektrum bozukluğu alanında açılan programlara da rastlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2006, s.75).

4.15. Özel Eğitimde Yönetici Atama Nitelikleri

Devlete bağlı olan özel öğretim okullarında yönetici atama, MEB Yönetici Atama Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Bu yönetmelikte genel ve özel şartları sağlayan öğretmenler yönetici olarak atanabilmektedir.

Yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel şartlar

(1) Yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar şunlardır:

a) Yükseköğrenim görmüş olmak.

c) Öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak.

ç) Aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak.

d) Son yıla ait sicil notu iyi derecede ve varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması iyi derecede olmak.

e) Son üç yıllık hizmet süresi içinde yöneticilik görevi adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak.

f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak erteletmiş, tamamlamış ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.

(2) Öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak kaydıyla, Talim ve Terbiye Kurulu Uzmanlığı, Eğitim Uzmanlığı ve (mülga) APK Uzmanlığı görevleri ile Şube Müdürü ve daha üst unvanlı görevlerde asaleten geçirilen süreler dördüncü kademe yöneticiliğinde, kamu kurum ve kuruluşlarında genel idare hizmetleri sınıfına dâhil Şef kadrosunda ve özel öğretim okullarında müdür olarak geçirilen süreler ile Bakanlığa bağlı yurt dışındaki eğitim kurumlarında müdür olarak geçirilen süreler üçüncü kademe yöneticiliğinde, ilk defa eğitim ve öğretime açılacak olan kurumları, kurumun amacına uygun eğitim ve öğretim hizmetlerine hazır hale getirmek, eğitim ve öğretime açmak kaydıyla kurucu müdürlükte geçen süreler ile toplam en az iki yıl ya da kesintisiz en az bir yıl olmak üzere müdür yetkili öğretmenlikte geçen süreler ikinci kademe yöneticiliğinde geçmiş sayılır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği 2007 Madde 7).

Yönetici olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar

Eğitim Kurumu yöneticiliklerine atanacaklarda aşağıdaki özel şartlar aranır.

a) Müdürlüğe atanacaklarda;

1) (C) tipi eğitim kurumu müdürlüğüne atanacaklarda; eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az bir yıl görev yapmış olmak,

2) (B) tipi eğitim kurumu müdürlüğüne atanacaklarda; eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az iki yıl görev yapmış olmak,

3) (A) tipi eğitim kurumu müdürlüğüne atanacaklarda; eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az üç yıl görev yapmış olmak,

b) Müdür başyardımcılığına atanacaklarda;

1) En az bir yıl yöneticilik yapmış olmak,

c) Müdür yardımcılığına atanacaklarda;

1) (C) tipi eğitim kurumu müdür yardımcılığına atanacaklarda; öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak,

2) (B) tipi eğitim kurumu müdür yardımcılığına atanacaklarda; adaylık dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,

3) (A) tipi eğitim kurumu müdür yardımcılığına atanacaklarda; adaylık dâhil öğretmenlikte en az beş yıl görev yapmış olmak,

(Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği 2007 Madde 8)

Özel sektöre bağlı olan özel eğitim kurumlarında, özel öğretim kurumları yönetmeliğine bağlı olarak atama yapılabilir.

Kurumlarda eğitim-öğretim ve yönetim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütülür (5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu 2007).

Kurumların yöneticilik ve eğitim-öğretim hizmetlerinde, en az dengi resmî öğretim kurumlarına atanabilmek için gerekli nitelik ve şartları taşıyanlar, resmî dengi bulunmayan kurumların yöneticilik ve eğitim-öğretim hizmetlerinde ise yönetmelikle belirtilen nitelik ve şartları taşıyanlar görevlendirilir (5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları kanunu 2007).

8 Mart 2008 Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; Kurumlara müdür ve müdür yardımcısı olarak atanacaklarda aşağıdaki şartlar aranır:

- a) Türkiye Cumhuriyeti uyruklu olmak.
- b) İlköğretim, özel eğitim ve ortaöğretim okullarında; görev yapacağı okulda öğretmenlik yapma koşullarını taşımak ve resmî/özel öğretim kurumlarında en az iki yıl öğretmenlik yapmış olmak.
- c) Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde; görev yapacağı kurumda uygulanan öğretim programına göre zihin, görme, işitme engelliler sınıfı öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği/çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği veya uzmanı, rehber öğretmen, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, psikolog, odyolog, sosyal hizmet uzmanı olma koşullarını taşımak ve resmî/özel öğretim okullarında en az iki yıl öğretmenlik ya da alanında görev yapmış olmak (MEB.Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2008 Mad. 34).

Özel Eğitimde Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları

Okul müdürü; Okulun yönetiminden, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve rehberlik hizmetlerinin planlanmasından ve yürütülmesinden genel müdüre, resmî makamlara ve Bakanlığa karşı sorumludur.

Müdür bu sorumluluğunu yerine getirmek için Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında belirtilen görevlerle birlikte;

- a) Bu yönetmelikte ve dengi okul yönetmeliklerinde aksi belirtilmedikçe bütün kurullara ve çeşitli amaçlarla yapılacak toplantılara başkanlık etme,

b)Diğer yönetim kadrolardan kendisine intikal eden raporları inceleme ve gereğinin yapılmasını sağlama,

c)Her öğretim yılı başından en az bir ay önce yeni öğretim yılına ait gerekli hazırlıkları yapma, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasını sağlama, faaliyetlerin yapılması ile ilgili görev taksimini yapma, izin alınarak yürürlüğe konulması gereken faaliyetler için gerekli izinleri alma,

d)Eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetleri için gerekli olan defter, dosya ve kayıtların tutulmasını, yazışmaların gecikmeye meydan vermeden usulüne göre yapılmasını sağlama,

e)Okulda görevli diğer yönetici personelle, öğretmen, uzman, usta öğretici, memur, hizmetli ve diğerlerinin yetiştirmeleri, ilim, teknik ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmeleri için gerekli tedbirleri alma,

f)Eğitim-öğretim için gerekli olan araç-gereçleri kontrol etme, kullanılmaya hazır hale getirmeye, eksiklerinin tespiti ve tamamlanması için genel müdür/kurucu nezdinde teşebbüslerde bulunma,

g)Öğretmen, uzman, usta öğreticilerle diğer yönetim görevlilerin faaliyetlerini planlı olarak yapmalarını, sağlama,

h)Okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, uzman ve usta öğreticileri ve diğer personelin1 inci sicil amiri olarak sicil raporlarını usulüne uygun olarak doldurma görevlerini de yapar.

ı) BEP birimi başkanlığı yapma

i) Öğrenci değerlendirme ve yönlendirme komisyon başkanlığını yapma (Meb Özel Öğretim Kurumlar Çerçeve Yönetmeliği 2005).

Özel öğretim kurumlarının yöneticilerinin, kurumlarda yapılan iş ve işlemlerde her türlü yetki kurum yöneticilerine verilmiştir. Kurumda işlerin yoğunluğu ile alakalı olarak kurum sahibinin isteği ile müdür yardımcısı görevlendirilebilir. Devlet sektöründe müdürün görev ve sorumlulukları yasa ve yönetmeliklerce net olarak belirlenmiştir. Özel sektörde yasa ve yönetmeliklerin dışında kurum müdürünün yapacağı iş ve işlemler oldukça yoğundur. Kurumun her türlü maddi ya da danışmanlık rehberlik yasa ve yönetmeliklerin takibi ve uygulanması boyutunda sürekli hali hazırda bulunması ve tüm kurum faaliyetlerini organize etme görevi bulunmaktadır.

4.16. 2008–2009 Öğretim Yılında Ülkemizde Özel Eğitim

Türkiye de 2009–2010 eğitim öğretim yılında Özel eğitim okullarında 36,589, kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında 15,712 özel öğretim kurumları genel müdürlüğüne bağlı özel özel eğitim ilköğretim okullarında ve muhtelif kurslarında 28,180 kişi, ayrıca MEB'e bağlı olan resmi okullarda 46,600 kişi eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmektedir. Özel Özel öğretim kurumlarında (rehabilitasyon merkezleri) 2010 verilerine göre 1694 rehabilitasyon merkezi ve 194 özel özel eğitim okulu mevcut, yaklaşık olarak 250.000 kişi özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmaktadır (www.Ozida.gov.tr).

2009–2010 yılında bu okul ve kurumlarda 6005, rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni ile beraber okul öncesi öğretmeni fizyoterapist psikolog ve rehber öğretmenlerin çalışması ve imza atması münasebetiyle sürekli öğretmen sayıları değişim göstermektedir. özel eğitim öğretmeni, görev yapmaktadır (www.Ozida.gov.tr).

MEB' in kendi bünyesindeki Özel öğretim kurumlarında yaklaşık 7200 yönetici bulunmakta özel özel öğretim kurumlarında 2010 verilerine göre yaklaşık 2500 yönetici kadrosu mevcuttur.

Türkiye' de dokuz üniversitede zihinsel engelliler öğretmeni yetiştirilmekte ve bunların yedisi mezun vermektedir. Tüm mezunların toplamı alındığında, Türkiye' de lisans derecesine sahip zihinsel engelliler öğretmeni açığının en iyimser tahminle en az beş binin üzerinde olduğu sonucu çıkarılabilir. Öte yandan, belirtilen dokuz üniversitenin yetiştireceği zihin engellilerin öğretmenliği lisans programlarının kontenjanlarının toplamı 395'tir. Dolayısıyla, beş binin üzerindeki açığın bu dokuz üniversitenin yetiştireceği zihinsel engelliler öğretmenleriyle kapanması olanaksızdır. Bu nedenle, Türkiye'deki zihinsel engelliler öğretmeni eksikliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan sertifika programlarıyla geçici olarak çözülmeye çalışılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2006, s.77) .

Artan nüfus ve bu nüfus içindeki özel eğitim gerektiren bireylerin oranının fazla oluşu nedeniyle özel eğitim alanında ciddi anlamda personel ve öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır.

Özel eğitim alanında yer alan öğretmen açığını kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli dönemlerde alan dışı programlardan mezun olan bireylerin atamaları ve hizmet içi eğitimlerine yer vermiştir. Bu programlar çoğunlukla eğitim bilimleri alanı

içinde yer alan program geliştirme, ölçme değerlendirme, sınıf öğretmenliği ve sosyoloji alanlarından oluşmaktadır (2006, MEB verileri).

Diğer alanlardan atamaları yapılan öğretmenler özel eğitim alanını ancak göreve başladıklarında tanımaktadırlar. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan bireylerle ilk karşılaştıklarında kendilerini hayal kırıklığı, duygusal çöküntü, karmaşa, pişmanlık, ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini ve ne yapacağını bilememek gibi karmaşık bir durum içinde bulabilmektedirler. Ayrıca son yıllarda özel eğitim alanına hizmet vermek isteyen sınıf öğretmenleri için iki haftalık veya bir aylık hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Bu seminer sonucunda sınıf öğretmenlerine özel eğitim sertifikası verilmekte ve branş değişikliği isteyenlerin zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak ataması yapılmaktadır (2006, MEB verileri).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanacaktır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili yapılan bütün çalışmalar değerlendirilecektir. Ayrıca araştırmada kullanılan istatistikî yöntemler açıklanmaktadır.

5.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, M.E.B'na özel öğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Özel öğretim okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının öğretmenleri etkileme davranışlarını araştırmak amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Anket sonuçları spss programı ile istatistiki olarak ortaya konmuştur. Bu yönü ile araştırma bilimsel bir nitelik kazanmıştır.

5.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2009– 2010 Eğitim Öğretim yılında Erzurum merkez ve ilçelerindeki özel öğretim devlet ve özel sektöre bağlı okullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini; MEB'e bağlı, Erzurum merkez ve ilçelerdeki özel öğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen ve 15 yönetici oluşturmaktadır.

5.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada yönetici ve öğretmenlere ayrı ayrı 40 sorudan oluşan bir anket uygulanmış olup bu ankette olması gereken durum ve şu anda var olan durumu ortaya konacak 2 anket uygulanmıştır. Bu anketlere verilen cevaplardan alınan veriler ışığında analizler yapılmıştır. Anket soruları geliştirilirken bu ankete yakın daha önce hazırlanmış olan anketlerden yararlanılmış, Bu anketler ışığında özel öğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlere yönelik sorular hazırlanmış ve derlenmiş, bu soruların her biri alanında uzman kişiler tarafından kontrol edilmiş değerlendirilmiş ve anket soruları uzman görüşleri çerçevesinde belirlenerek geçerlilik ve güvenilirlik testlerinden geçirilerek uygulamaya konulmuştur.

Anketin güvenilirliğinde yapılan Cronbach's Alpha ölçümüne göre,

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,947	40

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
145,70	893,174	29,886	40

Anketin Güvenirliği, ,94 bulunmuştur.

Ankette, öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgilerden oluşan birinci bölümde 4 adet soru sorulmuş, ikinci bölümünde ise yönetsel yaklaşımlardan oluşan öğretmen ve yöneticilerin cevaplarıyla olması gereken ve yine öğretmen ve yöneticilerin cevaplarıyla hâlihazırda var olanı belirlemek üzere 40 adet soru sorulmuş ve beş farklı seçenekle cevap aranmıştır.

Anket Erzurum ilinde bulunan dört devlet okulunda Recep Birsin Özen Eğitim Uygulama Okulu Ve İş Eğitim Merkezi, Dede Korkut İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, İşitme Engelliler Meslek Lisesinde ve Görme Engelliler İlköğretim Okulunda; Milli Eğitime bağlı olarak kurulmuş olan yedi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde, İnci Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Horasan Ve Palandöken Şubesi, Uzmanlar Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Pasinler Ve Palandöken Şubesi, Denizyıldızı Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi, Yükseliş Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi, Paylaşım Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Oltu Ve Palandöken Şubesi, Şefkat Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi, Serince Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere 2009 - 2010 Eğitim ve Öğretim ikinci yarısının ilk ve ikinci haftalarında Erzurum İl Milli

Eğitimden alınan izinle uygulanmıştır. Anketler öğretmen ve yöneticilere dağıtılırken gerekli açıklamalar yapılmış ve anketleri cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir.

5.4. Verilerin Analizi

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak Excel programı Yardımı ile bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (n), yüzde (%), ortalama (X), değerleri bulunarak işlemler yapılmıştır.

Standart sapma (ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde $n > 30$ olduğu durumlarda anova analizi kullanılmıştır.

Cinsiyet ve görev türü değişkenleri için t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Yaş, meslekte çalışma süresi, bulunduğu okulda çalışma süresi, hangi kademedeki çalıştığı ve branş ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de tamamlayıcı hesaplardan Post – Hoc Scheffe testi yapılmış ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Elde edilen tüm hesaplamalar tablolara aktarılmış ve ayrı ayrı açıklanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için ankette toplanan veriler 1 – 5 aralığında kodlanmış ve bilgisayara girilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Anket Ölçeğine Ait Puan Aralıkları Verilen Ağırlık Seçenekler Sınırı

1	Hiçbir Zaman	1,00–1,79
2	Nadiren	1,80–2,59
3	Bazen	2,60–3,39
4	Çoğunlukla	3,40–4,19
5	Her Zaman	4,20–5,00

ALTINCI BÖLÜM

6. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Kadın	115	57,5	57,5	57,5
Erkek	85	42,5	42,5	100
Toplam	200	100	100	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 115’i (%57,5) kadın, 85’i (%42,5) erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
1–5 yıl	143	71,5	71,5	71,5
6–10 yıl	16	8,0	8,0	79,5
11–15 yıl	18	9,0	9,0	88,5
16 ve üstü yıl	23	11,5	11,5	100
Toplam	200	100	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 143’ü (%71,5) 1–5 yıl, 16’sı (%8) 6–10 yıl, 18’i (%9) 11–15 yıl ve 23’ü (%11,5) 16 ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Zihinsel engelliler	114	57,0	57,0	57,0
İşitme engelliler	17	8,5	8,5	65,5
Görme engelliler	15	7,5	7,5	73,0
Fiziksel engelliler	22	11,0	11,0	84,0
Diğer	32	16,0	16,0	100
Toplam	200	100	100	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 114'ü (%57) zihinsel engelliler öğretmeni, 17'si (%8,5) işitme engelliler öğretmeni, 15'i (%7,5) görme engelliler öğretmeni, 22'si (%16) fiziksel engelliler öğretmeni ve 32'si (%16) diğer branş öğretmenleridir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Kamu/Özel Olmasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Devlet okulu	50	25,0	25,0	25,0
Özel eğitim okulları	150	75,0	75,0	100
Toplam	200	100	100	

Tablo 4'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 50'i (%25) devlete bağlı okulda, 150'si (%75) özel okullarda çalışmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Kadın	5	33,3	33,3	33,3
Erkek	10	66,7	66,7	100
Toplam	15	100	100	

Tablo 5’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin 5’i (%33,3) kadın, 10’u (%66,7) erkek yöneticilerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
1–5 yıl	5	33,3	33,3	33,3
6–10 yıl	1	6,7	6,7	40,0
11–15 yıl	2	13,3	13,3	53,3
16 ve üstü yıl	7	46,7	46,7	100
Toplam	15	100	100	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin 5’i (%33,3) 1–5 yıl, 1’i (%6,7) 6–10 yıl, 2’i (%13,3) 11–15 yıl ve 7’si (%46,7) 16 ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Zihinsel engelliler	11	73,3	73,3	73,3
İşitme engelliler	3	20,0	20,0	93,3
Görme engelliler	1	6,7	6,7	100
Toplam	15	100	100	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin 11’i (%73,3) zihinsel engelliler öğretmeni, 3’ü (%20) işitme engelliler öğretmeni ve 1’i (%6,7) görme engelliler öğretmenidir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Okula İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%	%değ	%yığ
Devlet okulu	5	33,3	33,3	33,3
Özel eğitim okulları	10	66,7	66,7	100
Toplam	15	100	100	

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin 5’i (%33,3) devlete bağlı bir okulda, 10’u (%66,7) özel okullarda çalışmaktadır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Kadın	5	48	9,6	17	-1,017	p>0,05
Erkek	10	72	7			Anlamsız

Tablo 9’ da görüldüğü üzere araştırmaya katılan yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarının Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Kamu	5	63	11,4	8	2,175	,040*
Özel Eğitim Okulu	10	57	6,3			

P<0,05 Anlamlı

Tablo 10’ da görüldüğü üzere araştırmaya katılan yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarının çalıştıkları kurumun kamu/özel olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$). Fark kamu lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilerin Kıdemleri	Mesleki N	SO	X ²	sd	p
Yönetimsel Yaklaşım Puanı	1-5 yıl	5	5,4	5,889	3	,117
	6-10 yıl	1	13			
	11-15 yıl	2	13			
	16 ve üstü yıl	7	7,71			
	Toplam	15				Anlamsız

Tablo 11’de görüldüğü üzere yöneticilerin mevcut yönetimsel yaklaşımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,889$; $p>.05$).

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Mevcut Yönetimsel Yaklaşımlarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilerin Branşları	N	SO	X ²	sd	p
Yönetimsel Yaklaşım Puanı	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	11	6,18	7,343	2	,025*
	İşitme Engelliler Öğretmeni	3	13			
	Görme Engelliler Öğretmeni	1	13			
	Toplam	15				

Tablo 12’de görüldüğü üzere yöneticilerin mevcut yönetimsel yaklaşımlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=7,343$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. 1. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarının Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Z. E.Ö.	İ.E.Ö	G.Ö. Ö.
Z. E.Ö.	X=7,81	p<,05*	p>,05
İ.E.Ö		X=10	p>,05
G.Ö. Ö			X=10

Tablo 12. 1' de görüldüğü üzere yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Zihinsel Engelliler Öğretmeni olan yöneticiler ve İşitme Engelliler Öğretmeni olan yöneticilerin yönetmel yaklaşım puanları İşitme Engelliler Öğretmeni olan yöneticilerin lehine ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Kadın	5	51,5	10,3			p>0,05
Erkek	10	68,5	6,85	13,5	-1,489	Anlamsız

Tablo 13'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	P
Kamu	5	65	13	0,00	3,136	0,001
Özel Eğitim Okulu	10	55	5,5			

Tablo 14’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlara yönelik görüşlerinin çalıştıkları kurumun kamu/özel olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Fark kamu okullarında çalışan yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilerin Kıdemleri	Mesleki N	SO	X ²	sd	p
	1–5 yıl	5	5			
Yönetmel	6–10 yıl	1	12,5			
Yaklaşım	11–15 yıl	2	12,5	5,928	3	,115
Puanı	16 ve üstü yıl	7	8,21			Anlamsız
	Toplam	15				

Tablo 15’de görüldüğü üzere yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlara yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,928; p > .05$).

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yöneticilerin Branşları	N	SO	X ²	sd	p
Yönetmel Yaklaşım Puanı	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	11	6,36	6,173	2	,046* Anlamlı
	İşitme Engelliler Öğretmeni	3	12,5			
	Görme Engelliler Öğretmeni	1	12,5			
	Toplam	15				

Tablo 16’da görüldüğü üzere yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlara yönelik görüşlerinin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=6,173$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16. 1. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlara Yönelik Görüşlerinin Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Z. E.Ö.	İ.E.Ö	G.Ö.Ö.
Z. E.Ö.	X =8,63	p<,05*	p>,05
İ.E.Ö		X =10	p>,05
G.Ö.Ö			X =10

Tablo 16. 1’de görüldüğü üzere yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlara yönelik görüşlerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Zihinsel Engelliler Öğretmeni olan yöneticiler ve İşitme Engelliler Öğretmeni olan yöneticilerin yönetmel yaklaşım puanları İşitme Engelliler Öğretmeni olan yöneticilerin lehine ($p<,05$) düzeyinde anlamlı

bulunmuştur. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 17. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	P
Kadın	113	8,11	1,87	,17	2,310	198	,022*
Erkek	87	7,44	2,19	,23			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,310$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir ($X=8,11$).

Tablo 18. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Okul	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kamu	52	7,17	2,29	,32	—	198	,007*
Özel Eğitim Kurumu	148	8,06	1,91	,15	2,703		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çalıştıkları kurumun kamu/özel olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,703$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($X=8,06$).

Tablo 19. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} , ss Değerleri				Anova Değerleri						
		N	\bar{x}	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p		
Yönetmel Yaklaşım Puanı	1-5 yıl	14	6,7	2,41	G. Arası	101,7	3	33,91				
		6	6			5						
	6-10 yıl	19	8,0	2,06	G. İçi	996,4	196	5,08				
		5	4									
	11-15 yıl	16	7,5	2,22	Toplam	1098,	199				6,67	,000
		6	19			19						
16 ve üstü	19	8,9	,22									
	4											
Toplam	20	7,1	2,34									
	0	5										

Tablo 19’da görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,672$; $p<.01$). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-ad hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunmadığından ($L=18,812$; $p<0,05$) Tamhane’s testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19.1. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Kıdem (I)	Kıdem (J)	(I-J)	SH	P
Grup	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,29	,51	,108
		11-15 yıl	-,80	,58	,717
	6-10 yıl	16 ve üstü	-2,18*	,20	,000*
		11-15 yıl	,49	,73	,986
	11-15 yıl	16 ve üstü	-,89	,47	,381
		16 ve üstü	-1,38	,55	,141

Tablo 19.1'de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tamhane's Testi sonucunda söz konusu farklılığın kıdem yılı 16 ve üstü olan öğretmenler ve kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler arasında kıdem yılı 16 ve üstü olan öğretmenlerin lehine $p < 0,01$; düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 20. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{X} , ss Değerleri				Anova Değerleri				
		N	X	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Yönetmel Yaklaşım Puanı	Z.E.Ö	11	7,8	2,17	G. Arası	24,29	4	6,074		
		6	1			4				
	İ.E.Ö.	18	7,0	1,86	G. İçi	808,5	195	4,147		
			5			81				
	G.E.Ö.	15	7,5	1,95	Toplam	832,8	199	1,46		
			3			75				
	F.E.Ö.	21	7,8	1,91						
Diğer	30	8,4	1,65							
Toplam	20	7,8	2,04							
		0	2							

Tablo 20’de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,465$; $p>.05$).

Tablo 21. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	P
Kadın	113	9,41	,84	,07	2,970	198	,003*
Erkek	87	8,96	1,30	,14			

Tablo 21’de görüldüğü üzere, yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,970$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir ($X=8,96$).

Tablo 22. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Kamu/Özel Olmasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Okul	Betimsel Değerler				t Testi		
	N	x	ss	sh	t	Sd	p
Kamu	52	9,40	,85	,12	1,318	198	,189
Özel Eğitim Kurumu	148	9,16	1,14	,09			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çalıştıkları kurumun kamu/özel olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,318$; $p>0,05$).

Tablo 23. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmelik Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{X} , ss Değerleri				Anova Değerleri				
		N	X	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Yönetmelik Yaklaşım Puanı	1-5 yıl	14	9,2	1,05	G. Arası	3,518	3	1,173	,993	,397
		6	7							
	6-10 yıl	19	9,3	,87	G. İçi	231,3	196	1,180		
		1								
	11-15 yıl	16	9,1	1,15	Toplam	234,8	199			
		6								
16 ve üstü	19	8,8	1,35							
	6									
	Toplam	20	9,2	1,08						
		0	2							

Tablo 23'de görüldüğü üzere, yöneticilerin olması gereken yönetmelik yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,993; p>.05$).

Tablo 24. Yöneticilerin Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{x} , ss Değerleri				Anova Değerleri					
Puan	Grup	N	X	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	
Yönetmel Yaklaşım Puanı	Z.E.Ö	116	9,2 6	1,08	G. Arası	6,714	4	1,679			
	İ.E.Ö.	18	9,3 5	,86							G. İçi
	G.E.Ö.	15	9	1,3	Toplam	234,87 5	199		1,43 5	,224	
	F.E.Ö.	21	9,5 4	,91							
	Diğer	30	8,9 0	1,17							
	Toplam	200	9,2 2	1,08							

Tablo 24'de görüldüğü üzere, yöneticilerin olması gereken yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,435; p>.05$).

Tablo 25. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımları ve Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacı İle Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	R	p
Yöneticilerde Mevcut Y. Yak.&Yön. Olması. G. Yön. Yak.	200	,205	,004*

Tablo 25’de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımları ve olması gereken yönetmel yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,205$; $p<,05$). Bu sonuca göre yöneticilerde **olan** yönetmel yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinde artma (her zaman seçeneğine doğru) olduğunda yöneticilerde **olması gereken** yönetmel yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinde de artış veya biri azaldığında (hiçbir zaman seçeneğine doğru) diğerinde de azalma gözlenmektedir.

Tablo 26. Yöneticilerin Mevcut Yönetmel Yaklaşımları ve Olması Gereken Yönetmel Yaklaşımlarına Yönelik Yöneticilerin Görüşlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacı İle Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	R	p
Yöneticilerde Mevcut Y. Yak.&Yön. Olması. G. Yön. Yak.	15	,613	,015*

Tablo 26’de görüldüğü üzere, yöneticilerin mevcut yönetmel yaklaşımları ve olması gereken yönetmel yaklaşımlarına yönelik yöneticilerin görüşlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,613$; $p<,05$). Bu sonuca göre yöneticilerde **olan** yönetmel yaklaşımlara yönelik yönetici görüşlerinde artma (her zaman seçeneğine doğru) olduğunda yöneticilerde **olması gereken** yönetmel yaklaşımlara yönelik yönetici

görüşlerinde de artış veya biri azaldığında (hiçbir zaman seçeneğine doğru) diğesinde de azalma gözlenmektedir.

Yapılan çalışmada yöneticilerin genel bir kısmının zihinsel ve işitme engel türlerinde olması; fiziksel engelliler programlarında hiçbir yönetici bulunmamakta görme engellilerde ise bir yönetici bulunmaktadır.bu durum arz talep ve kar zarar olarak dikkate alınmış olmaktadır. Fiziksel engelli bireylerinin öğretmenlerinin sahada çok fazla olmaması ve eğitimlerinin pahalı olması gibi sebeplerden dolayı çok fazla program açma tercih edilmemekte devlet kurumlarında ise fizik tedavi bölümlerinin hastane bünyesinde açılması; okul ve özel sektörde fizik tedaviyi çok fazla cazip hale getirmemektedir. Görme engelli birey sayısının az olması sebebiyle sadece bir devlet okulunun bulunmasına özel sektörün ise görme engelliler programların fazla açmamasına sebep olmaktadır. Zihinsel ve işitme programlarının fazla açılmış olması sebebiyle yöneticiler zihin ve işitme programlarına daha aşına olmaktadır. Bu da yöneticilik yaparken işin gereğini kazanmış olmayı peşinden getirmektedir

SONUÇ ve ÖNERİLER

SONUÇ

Yapılan araştırmada özel eğitimde çalışan öğretmenlerden kadınların % 57 ile erkek öğretmenlere göre özel eğitimi daha fazla tercih ettiği görülmekte, yöneticilerde ise erkeklerin %66 ile bayanlara göre yöneticiliği daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelde kıdemlerinin % 71 inin 11 ile 5 yıl arasında olduğu, yöneticilerde ise % 46 sının 16 yıl ve üzerinde ve üzerinde görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmada % 57 ile Zihinsel engelliler öğretmenlerin diğer işitme, görme, fiziksel gruplarına göre iş sahası ve istihdam oluşturduğu görülmektedir. Yöneticilerde ise % 73 oranında diğer engel gruplarına göre daha fazla istihdam oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75 inin özel kurumlarda çalıştığı görülmektedir. Yöneticilerin %67 oranında özel kurumlarda çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Erkek oranının daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin mevcut yönetsel yaklaşımlarının çalıştıkları kurumun kamu/özel olma durumuna göre farklılaşmakta özel kurumlarda daha fazla istek ve beklentinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin mevcut yönetsel yaklaşımlarının mesleki kıdemlerine göre fark göstermedikleri görülmüştür.

Yöneticilerin mevcut yönetsel yaklaşımlarının branşlarına göre anlamlı farklılık bulunmuş, ankete cevap veren öğretmenler arasında daha tercih edilen yönetici olmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına ilişkin olması gerekenlere verilen cevaplar cinsiyet açısından farklılık taşımamaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarında olması gerekenlere verilen cevaplar arasında özel kurumlarda çalışanlar devlette çalışanlara göre olmasını istekleri daha fazla

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarında olması gerekenlere verilen cevaplar arasında kıdeme göre bakılan sonuçlarda anlamlı bir fark görülmemiştir

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarında olması gerekenlere verilen cevaplar arasında branşlara göre yapılan istatistikte zihinsel Engellilerde çalışanların diğer gruplarda çalışanlar arasında isteklerinin yüksek olduğunu gösteriyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda cinsiyet değişkenine göre zihinsel Engellilerde çalışanların daha fazla istek ve beklentilerini fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel sektörde çalışan öğretmenlere göre daha fazla istek ve beklentilerini fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda yöneticilerin kıdemlerinin attıkça daha iyi bir yönetimin sergiledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda branşlara göre herhangi bir değişiklik bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda olması gerekenlere verilen cevaplara göre kadınların erkeklere göre daha çok istek ve beklentisi var olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda olması gerekenlere verilen cevaplara göre kamu veya özele çalışanların verdikleri cevaplar arasında paralellik bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda olması gerekenlere verilen cevaplara göre kıdemler arasında fark bulunmamış hangi yaş ta olursa olsun istekler arasında paralellik görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin yönetsel yaklaşımlarına verilen cevaplarda olması gerekenlere verilen cevaplara göre bütün branşlar aynı isteklerde bulunmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin olması gereken ve mevcut durumda olanlara verilen cevaplar arasında yöneticilerde olan yönetsel yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinde artma (her zaman seçeneğine doğru) olduğunda yöneticilerde olması gereken yönetsel yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinde de artış veya biri azaldığında (hiçbir zaman seçeneğine doğru) diğerinde de azalma gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerde olması gereken ve mevcut durumda olanlara verilen cevaplar arasında yöneticilerde olan yönetsel yaklaşımlara yönelik yönetici görüşlerinde artma (her zaman seçeneğine doğru) olduğunda yöneticilerde olması gereken yönetsel yaklaşımlara yönelik yönetici görüşlerinde de artış veya biri azaldığında (hiçbir zaman seçeneğine doğru) diğerinde de azalma gözlenmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sadece Erzurum ilinde Özel Eğitim Kurumlarında yapılmıştır. Araştırmanın daha kapsamlı olarak yapılması sonuçların daha genellenebilir olmasını sağlayacaktır.

Özel Eğitim Kurumu yöneticilerinin gerek devlet okullarında gerekse Özel Rehabilitasyon merkezlerinde, alanında uzman olmaları gerekmektedir.

Özel Eğitim Kurumu yöneticiliği bir ihtisas olarak görülmeli ve okul yöneticilerinin seçimi de, objektif ölçütlere, belirli yeterliklere ve kriterlere bağlanmalıdır.

Özel Eğitim kurumunun yönetimi, diğer okul müdürlüklerinden farklı olmalı gerek devlet okulları gerekse özel sektörde kriterler koyulmalıdır.

Özel eğitim yöneticileri genç idarecilere açık olmalı yönetici seçiminde sadece kıdem kriteri dikkate alınmamalı bunun yanında sınav ve tutum kriterleri de getirilmelidir.

Özel Eğitimde başarılı olan müdürlerin uzun yıllar görev yapmaları sağlanmalıdır. Bunun için hayat standartları yüksek tutulmalı.

Özel Eğitim Kurumu yöneticilerinin, eğitim yönetimi ve özel eğitim ile ilgili kurs ve seminerlere daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.

Özel Eğitim Kurumu yöneticilerinin öğrencilerin farklılıklarının farkında olmalı gerekli eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğrencinin özelliklerine göre düzenlemelidir. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin yönetime daha çok katılmalarını teşvik etmelidir.

İdealist ve başarılı kendini mesleğine adanmış yönetici ve öğretmenler ödüllendirilmeli, diğer yönetici ve öğretmenlerde buna özendirilmelidir.

Özel Eğitim Kurumu yöneticileri, üretken, okul içerisinde kaynaştırıcı bir rol üstlenen, gelişime ve değişime açık, sosyal sorumluluk bilincine sahip olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, No: 10, 1995.
 -----, *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*.
 Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.
- Açıkgöz, K, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası. 1996.
 -----, *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1994.
 -----, *Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmenin Rolü*. İzmir: Dokuz Eylül Üniv, 1999
- Adem, M. *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 172, 1993.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınevi,
 2009 .
- Akçay, A. *Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?*
 Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Sayı:157, 2003.
- Akyüz, Y. *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları 2001.
- Alaylıoğlu, R.ve Oğuzkan. F. *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: inkılâp ve Aka
 Kitabevi. 1976
- Alıç, M. “İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi” *Ankara: Eğitim
 Yönetimi Dergisi* Yıl.3,Sayı: 2, 1997
- Allen Modeli, İ.Ü. “İşletme Fakültesi Dergisi”, C:28, 1999.
- Ataman, A. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz yayıncılık, 2003.
 -----, *Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Genel Değerlendirmesi Ve Bir
 Yetiştirme Programı Önerisi*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.
- Atay, K. “İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri” (Yayınlanmamış Doktora
 Tezi). *Atatürk Üniversitesi, Erzurum: Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1995.
- Aydın, i. P. *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Yayınları, 2002.
 -----, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, 2004.
- Aydın, M. *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi, No:4, 1993.
 -----, *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 2000.
- Aytaç. T. *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Balcı, A. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, 2004.
 -----, *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları, 2001.
 -----, *Etkili Okul*, Ankara: Erek Ofset, 1993.

- Balcı, E. *Ödüller, Güdüleme Kuramları Ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.
- Baransel, A. *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*. İstanbul: Avcı ol Basım-Yayın, 1995
- Başar, E. *Eğitim Sosyolojisi*. Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık, 2003.
- Başar, H. *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2000.
- Başaran i. E. *Örgütsel Davranış*. Ankara, Feryal Matbaası, 2000.
- , *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No.111, 1982.
- , *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.
- , *Yönetimde İnsan İlişkileri*(Yönetimsel Davranış). Ankara: Yargıcı Matbaası, 5.Basım, 1992.
- , *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.
- , *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1994.
- Baştepe, İ. *Etkili Okul ve Nitelikleri*. Çağdaş Eğitim Yayınları, Sayı:315, 2004.
- Binbaşoğlu, C. “Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etkenler.” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 185. 1993
- , *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1998.
- Budak, Y. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Etkili Okulun Gerçekleştirilmesinde Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitimin Önemi”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:251.Yıl, 1999.
- Bursalıoğlu, Z.*Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2003.
- , *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegema Yayıncılık,.1994, 1987, 2002.
- , *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem Yayınları, 2000.
- Çalık, T. “Etkili Eğitim Yöneticisi”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:134, 1997.
- , “Eğitim Örgütleri ve Liderlik” *Türkiye sosyal Araştırmalar Dergisi*. Ankara: Özen matbaası, 13 Kasım. 1997.
- Carlson B. L. & Potter E. R. *Training Classroom Teachers to Provide in-Class Educational Sevices for Exeptional Children in Rural Areas*. 1972.

- Çelik, V. “Eğitimde Alınan Grup Kararları ve Etkililik”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Ankara: Tek ışık Matbaası, 1993.
- , “Liderlik” *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Y. ÖZDEN (Ed.). Ankara: Pegema Yayıncılık, 2004.
- , *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2000.
- , *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 1997.
- Çelik, V. Semerci, N. *İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları*. İstanbul: Alfa Basım yayım Dağıtım Ltd. Şti, 2002
- , *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım yayım Dağıtım Ltd. Şti, Yıl: 8 Sayı: 30, 2002.
- Çelik. H. *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi* (Pedagojik Formasyon Amaçlı), İstanbul: Alfa Basım yayım Dağıtım Ltd. Şti, 1998.
- Demirel, Ö, Kaya Z. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2004.
- , *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2004.
- , *Planlamadan Değerlendirmeye Okutma Sanatı*. Ankara: Pegem yay, 1999.
- Dickie, R. F. & Bauman, R. A. *Special Education Teacher Training: A Noncategorical Approach*. Education & Treatment of Children No 91. Vol. 14
Wysavyg:/bodyframe. 29/http://ehon %20 teacher t. 20 training &Fuzzy Term.
1991.
- Dorsett, P.G. ve Kelly, J.A. *Social skills training with the mentally retarded. Advances in Mental Retardation and developmental Disabilities*, England: Vol. 2 London. 1984.
- Dönmez, B., “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlikleri”. *Eğitim Yönetimi Dergisi* ,Sayı: 29. 2002.
- Drucker, P. F. *Etkin Yöneticilik 2*. Baskı (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı). İstanbul: Eti Kitapları, 1994.
- , *Gelecek için Yönetim*. Çeviren: Fikret Üç can. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:327, 1995.
- Düzgün, M. “Demokratik Okul Ortamında Moral ve Önemi”. *İstanbul: Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 44, 1994.
- Enç, M. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 1987.

- Elmore, R. “ *Organizational Models Social Program Implementation*” Public. Sayı:26, 1996.
- Erçetin, Ş Ş. “Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri”. *H.Ü.Eğitim Fakültesi dergisi*. Ankara: Hacettepe üniversitesi yayını, 9, 1998.
- , *Ast-üst ilişkileri (Okul müdürü ve Öğretmenlerin birbirinden etkilenmekte Kullandıkları güçler)*. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti, 1998.
- , *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Erdoğan, İ. “Okul Yönetiminde Bilgisayar Sistemine Geçiş”, *İstanbul, Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı 31, 1993.
- , *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık 2004.
- , *Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar Çözümler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 2003.
- Eren, E. *Yönetimde ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım yayım dağıtım A.Ş, 1993.
- , *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım yayım dağıtım A.Ş, yenilenmiş 4.Baskı, 1993.
- Ertürk, S. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.,1998.
- , *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.
- Fidan N. *Planlı Eğitim ve Değerlendirme*. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası, 1966.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Çeviren: Hatice Günayer ŞENEL ve Elif TEKİN. Akçamete, G. (Ed.). Ankara: Özgün Matbaacılık, 1997.
- Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. *Dimention of social competence: method Factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance*. Journal of School psychology, 1987.
- Gordon, T. *Etkili Liderler Eğitimi*. Çeviren: Emel Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- Gökçe, E. “İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği”. *Ankara üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi*, yıl:2002 cilt:35 sayı 1–2, 2002.
- Güçlü, N. *Eğitim Lideri Olarak Yönetici*. Milli Eğitim, Sayı: 134, 1997.
- , “Okula Dayalı Yönetim”. *Gazi üniv. Kastamonu Egt. Fak. Dergisi*, Cilt:8 No:1, 2000.
- Güçlü, N, Özden S. “Ekili Okullar ve Öğretim Liderliği”. *Gazi üniv. Egt. Fak. Dergisi*, Cilt:20 Sayı:1, 2000.

- Güçlüol, K. *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1985.
- Gürsel, M. *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Konya: Eğitim Kitapevi, 2003.
- Gürsel, O. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2005.
- Güven, İ. "Etkili Bir Öğretim için Öğretmenden Beklenenler". *Ankara: Milli Eğitim Dergisi*, Güz Sayı:164, 2002.
- Hoy, W. K. Miskel, C.G. *Educational administration, theory, research and practice (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill Companies, 2001.
- İlgar, L. *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları, 2000.
- Kağıtçıbaşı, Ç. *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım dağıtım, gözden geçirilmiş. 8.Baskı, 1989.
- Kalder Öğrenen Uzmanlı Grubu. *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: II. Kal Der Yayınları, 2000.
- Karasar, N. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Karçkay, K. *Toplumsal Bir Kimlik Olarak Özürlülük*. I. Özel Eğitim Şurası Ankara: Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 2002.
- Kargın, T. "Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve ilkeleri". *Ankara Üniversitesi, Ankara: Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:5, Sayı:2, 2004.
- Karşlı, M.D. *Yönetmelik Etkililik*. Ankara: Pegem Yayınları, 2004.
- Kaya, Y. K. *Eğitim Yönetimi* .7. Baskı. Ankara: Bilim Yayıncılık, 1999.
- , *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: TODAİE, Yayın No: 184, 1979, 1991.
- , *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Yayınları. 2. Baskı, 1993.
- Kayıkçı, K. "Yönetici Yetiştirme Sorunu" *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150 Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2001.
- Keçecioğlu, T. *Liderlik ve Liderler*. İstanbul, Kal Der Yayınları, 1998.
- Kırcaali - İftar, G. *Türkiye'de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı Yayınları, 2006.
- Koçel, T. *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. Yenilenmiş 6.baskı, 1998.

- Koçer, H. A. *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970.
- Korkmaz, A. *Toplum Kaliteli Yönetiminin Eğitime Etkisi ve İlkeleri*. Milli Eğitim. Sayı: 135, 1997.
- Köktaş, Ş. K. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitapevi, 2003.
- Leigh, I. , *Stinson Social Environments, Self Perceptions and Identity Of Hearing Impaired Adolescent* ,The Volta Review, 1991.
- Luckner, J. *The Competencies Needed for Teaching Hearing- Impaired Students`*. American Annals of the Deaf. . Vol. 136 no:1, 1991.
- Mclooghlin, J. A. ve Levis, R. B. *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi*. Çeviren: Filiz GENCER. Ataman, A. (Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 1981.
- Maher, C. *“Developing AND Implementation of Effective Individualized Education Programs: Evaluation of Two Team Approaches”*.Journal Scholl Psyclogy, 1983
- Miller, U.C. ve Test, D. W. *A Comperisson of Constant Time – Dlay And Most – To – Least prompting in Teaching Laundry Skills To Students With Moderate Retardation. Education and Training in the Mental Retardation*, 1989.
- Okutan, M. *Okul Müdürlerinin İdari Davranışları*. Milli Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Sayı:157, 2003.
- Olson, M.R.*Visiol Disorders Exceptionalities in Children And Youth*. 1992.
- Öymen, H. R. *Doğulu Ve Batılı Yönüyle Eğitim Tarihi*. Ankara: Yeni Desen Matbaası, 1968.
- Özdemir, A. *“Sağlıklı Okul ikliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı”*. *Gazi Üniv. Kastamonu Egt. Fak. Dergisi* Cilt:10 No:1, 2002.
- Özdemir, S. *Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Eğitim yönetimi, yıl.1 sayı:3 Güz , 1995.
- Özden, Y. *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.
- Özmen, F. *Eğitimde Okul ve Sınıf*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Üniversite Kitabevi, 2002.
- Özsoy, Y. *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”*. Ankara: Karatepe Yayınları, 2000.
- Özyürek, M. *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

- , *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.
- Peker, Ö. *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme idaresi Enstitüsü Yayınları, Yayın no: 258, 1995.
- Sağiroğlu, N. “Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2006.
- Sarı, H. “1990’ların Eğitim Yöneticilerini Geliştirmek için Çağdaş Durumlar ve Pratik Stratejiler”. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:4, Sonbahar, 1995.
- Semmel, M., & Gao, X. *Teacher perception of the classroom behaviors of nominated handicapped students in China*. (Journal of Special Education), 1992.
- Schmit, I. *Procedures to guarantee an individualized education program for each handicapped student*. Bismark, N.D: Department of Public Instruction, 1978.
- Smith, S. Simpson, R. “ *An Analysis of Individualized Education Programs (IEPs) For Students with Behavioral Disorders*”. Behavioral Disorders, 1989.
- Spodek, B, Saracho O, *Dealing With Individual Differences in the Early Childhood Classroom*, New York : London, 1994.
- Şahin, A. A. “İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri.” *Eğitim Yönetimi Dergisi* Sayı: 22, 2000.
- Şişman, M. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, 2004.
- , *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yay, 2002.
- Şişman, M. ve Turan S. “*Eğitim ve Okul Yönetimi*” Y. ÖZDEN (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.
- Tanrıögen, A. “Okul Yöneticilerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler.” *Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi*, 1988.
- Taymaz, H. “ Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme ” *Eğitim Bilimleri, Fakültesi Dergisi*, Cilt:19, Sayı1–2, 1986.
- , *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları, 2003.
- , *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: Yayın No: 166, 1989.
- Tezcan, M. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları, 1988.

- Timuçin, U. "Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yapabildiklerine göre hazırlanarak sınıf öğretmenine verilen öğretim planının ders amaçlarını gerçekleştirme düzeyi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Turnbull A., *Exceptional Lives Special Education in Today's Scholl 2nd edition New Jersey Prentice Hall Inc. Smon &Schuster/A Viocom Copany* (1999)
- Troi, A.Gary. Graham, Steve. "Student Who Are Exceptional And Writing Disabilities:Prevention, Practice, Intervention, And Assessment", Vol.12, No.1:1-2. Universty Of Maryland, 2004.
- Tosun, M. *Örgütsel Etkililik*. Ankara: TODAİE Yay, 1981.
- , *Örgütsel Etkililik: Bütünleştirici Bir Yaklaşım*. Yönetim, 1981.
- Töremen F. M. Hozatlı "İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşler." 2006.
- Töremen, F. Kolay, Y. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip olması Gereken Yeterlikler". *Milli Eğitim Dergisi* sayı:160 Güz, 2003.
- Tümer, M. *Yönetim ve Yönetici*. İstanbul: Üçler matbaası, 1971.
- Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık. 2001.
- Uçan, A. "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış", *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimde Kalite Paneli, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi. Genel Müdürlüğü*, Ankara, 2001.
- Yıldızeli, A. İ "Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemiyle Matematik Öğretimi".(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2000.
- Özel Eğitim, Rehberlik ve Dayanışma Hizmetleri Genel Müd. 20.04.1988 gün ve 1198 sayılı Bakanlık Genelgesi* Ankara: MEB Basımevi. 1988.
- MEB, *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 2006.
- , *İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi. 2001.

- , *Ondördüncü Mili Eğitim Şurası- Raporlar Görüşmeler Kararlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- , *On dördüncü Milli Eğitim Şurası- Ankara: Hazırlık Dokümanı*, 1993.
- , *Milli Eğitim Dergisi*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara: Sayı :35
- , *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 286 sayılı Zihinsel Engelliler Destek Eğitim Programı*. 2008
- “*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*” Eskişehir: Cilt: 6, Sayı: 1, 1996.
- Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.
- Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:28, 1972, 1994.
- Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegema Yayıncılık. 2003.
- “Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik” Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Cilt: 24, Sayı: 2, 1991.
- Eğitim Yöneticisinin Sistemi Değerlendirmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 33, 1973.
- Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 33, 1981.
- “*İlköğretim Kurumları Yönetmenliği*” Resmi Gazete. Sayı: 12308, 2006.
- European Agency for Development in Special Needs Education*, Special needs education in Europe: Thematic publication. 2003a.
- [http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sen_europe_en.doc]. Erişim tarihi: (28.01.2009)
- Teacher Education Partnership Commission*, 2006.
- [<http://www.tidewatercommunitycollege.edu/catalog/2005-06>]. (2005–06 Catalog. 2006).
- [<http://www.tcc.edu/academics/programs/transfer/Special.htm>]. p://www.teacherpartner.com/SpecialEd.html]. Erişim tarihi: (30.11.2009)
- Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Eğitim Hakkı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. 2005.
- Başbakanlık Özürülüler Dairesi Başkanlığı Resmi Web Sitesi
Erişim tarihi: (2006, Ağustos 7). < www.ozida.gov.tr >
- Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Resmi Web Sitesi*
Erişim tarihi: (7, Ağustos 2009). < www.orgm.gov.tr >
- Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi* (2007, Eylül 17). < www.meb.gov.tr > <<http://orgm.meb.gov.tr/istatistikindex.htm>>.

<http://www.ookgm.meb.gov.tr>

EKLER**ÖĞRETMEDE OLMASI GEREKEN**

Kıymetli Öğretmenler;

Bu araştırmada "Özel Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetmelik Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler spss programında değerlendirilerek yüksek lisans çalışması olarak kullanılacaktır.

Çalışmanın objektif olma açısından, daha güvenilir olması bakımından adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı parantez içerisine

(X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz Nedir?

- a. () Kadın b. () Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz Nedir?

- a. () 1-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 yıl d. () 16 Yıl ve üstü

3. Hangi Branşta Çalışıyorsunuz?

- a-() Zihinsel Engelliler. b-() İşitme Engelliler. c-() Görme Engelliler. d-() Fiziksel Engelliler.
e-() Diğer.....

4. Görev Yaptığınız Okul

- a- () Devlet Okulu b- () Özel Eğitim Okulları (Rehabilitasyon Merkezi)

Yönetmel Yaklaşımlar Anketi					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1- Yönetici okul geliştirme planlamasında öğretmenlere yol göstermelidir.					
2- Yönetici öğretmenlere karşı, samimi, (informal) ilişkiler sergilemelidir.					
3- Yönetici okulda birlikte alınan kararları uygulayabilmek için çaba sarf etmelidir.					
4-Yönetici okulumuzda bulunan öğrenciler ve diğer personel hakkında ulaşmak istenilen tüm bilgilerin yer aldığı bilgi edinme sitesi oluşturmalıdır.					
5- Yönetici okul içinde ve dışında dış görünüme önem vermeli, temiz ve güzel giyinmeye özen göstermelidir.					
6- Yönetici okulda ortaya çıkması muhtemel problemleri önceden tahmin etmeli ve bu problemlere karşı tedbirler almalıdır.					
7-Yönetici okul yönetimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini ilgili kişiler ile paylaşmalıdır.					
8- Yönetici okul içerisindeki birlikte çalışabilecek kişileri önceden tespit ederek daha başarılı olunabilecek ortamlar sağlamalıdır.					
9-Okul yöneticisi okul ile ilgili kararlarını uygulamaya koymadan önce öğretmenlerin görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda hareket etmelidir.					
10- Yönetici öğretmenin birebir etkileneceği konularda kararlar verirken öğretmenin menfaatlerini ön planda tutmalıdır.					
11- Yönetici eğitim öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlamalı bu şekilde öğretmenleri karar sürecine dâhil etmeye çalışmalıdır.					
12-Okul yöneticisi, sürekli araştırmaya, gelişme ve yenileşmeye açık bir yapıya sahip olmalıdır.					
13-Yönetici beraber çalıştığı öğretmenlerin her konuda yanlarında olduğunu göstermelidir.					
14-Yönetici öğretmenlerin yetersiz kaldığı durumlarda (plan, ders araç gereç ve veli karşılama) onlara gerekli olacak uyarılarda bulunmalıdır.					
15- Yönetici öğretmenleri, hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi etkinliklere katılmalarını sağlayacak davranışlarda bulunmalıdır.					
16- Yönetici görevinin kendisine geniş yetkiler sağladığını (otorite) personeline hissettirmelidir.					

17- Yönetici okulun fiziki şartlarını, ihtiyaçlarını (ısı, temizlik, dananım, kırtasiye) iyileştirmek için çevresinde bulunan kuruluşlarını desteğini almalıdır.					
18- Yönetici başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini sağlamalıdır.					
19- Yönetici okulda sıkı otoriter bir yapıyı caydırıcı bir yöntem olarak <u>kullanmamalıdır.</u>					
20- Yönetici okulda bireylerin yenilik ve değişiklik İsteklerini hoş karşılamalıdır.					
21- Yönetici okulu kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yönetmelidir.					
22- Yönetici öğretmenleri inanç değer, tutum ve siyasi görüşlerine göre ayırım yapmadan; adil ve demokratik olarak değerlendirmelidir.					
23- Yönetici eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere inandığını ve güvendiğini hissettirmelidir.					
24- Yönetici okulun var olan kaynaklarını etkili bir şekilde yönlendirmelidir.					
25- Yönetici öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynamalıdır.					
26- Yöneticiler kendilerinin eleştirilmesini olumlu karşılamalıdır.					
27- Yönetici öğretmenleri etkili konuşmasıyla ikna edebilmelidir.					
28- Yönetici okulda öğretmenlerle fikir alışverişine açık olmalıdır.					
29- Yönetici öğretmenlerle olan ilişkilerinde nazik ve saygılı olmalıdır.					
30- Yönetici öğretmenlerin örgüt içerisinde bireysel beceri ve yeteneklerinden azami derecede yararlanmalıdır.					
31- Yönetici okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlar ile öğretmenlere örnek olmalıdır.					
32- Yönetici aldığı kararların önemli olduğunu takibini sıkı bir şekilde yaparak göstermelidir.					
33- Yönetici öğretmenlerin Okulu benimsemeleri, okula uyum sağlayıp bağlanmaları için çaba harcamalıdır.					
34- Yönetici, öğretmenlerin özel ve okulla ilgili sorunları ile yakından ilgilenmeli, çözüm yolları bulmaya çalışmalı, onlara rehberlik ve danışmanlık yapmalıdır.					
35- Yönetici kararsız tutumlar sergileyerek öğretmenleri sindirmeye <u>çalışmamalıdır.</u>					
36- Yönetici öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili istek ve ihtiyaçlarını üst makamlara bildirmelidir.					
37- Yönetici, öğretmenlerin eğitim- öğretimde gerekli olan istek ve ihtiyaçları için, okulun kaynak ve imkânlarını kullandırmalıdır.					
38- Yönetici öğretmenlere adil ve tarafsız davranmalıdır.					

39- Yönetici, öğretmenlere yöneticiliğin vermiş olduğu yetkileri kullanarak baskı yapmamalıdır.					
40- Yönetici eğitim- öğretim, kanun ve yönetmelikleri takip ederek yenilikleri öğretmenlerle paylaşmalıdır.					

ÖĞRETMEDE MEVCUT OLAN

Kıymetli Öğretmenler;

Bu araştırmada "Özel Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetsel Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler spss programında değerlendirilerek yüksek lisans çalışması olarak kullanılacaktır.

Çalışmanın objektif olma açısından, daha güvenilir olması bakımından adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı parantez içerisine

(X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz Nedir?

- a. () Kadın b. () Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz Nedir?

- a. () 1–5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11–15 yıl d. () 16 Yıl ve üstü

3. Hangi Branşta Çalışıyorsunuz?

- a-() Zihinsel Engelliler b-() İşitme Engelliler. c-() Görme Engelliler. d-() Fiziksel Engelliler.
e-() Diğer.....

4. Görev Yaptığınız Okul

- a- () Devlet Okulu b- () Özel Eğitim Okulları (Rehabilitasyon Merkezi)

Yönetmel Yaklaşım lar Anketi					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1- Yönetici okul geliştirme planlamasında öğretmenlere yol gösterir.					
2- Yöneticimiz öğretmenlere karşı, samimi, (informal) ilişkiler sergiler.					
3- Yöneticimiz okulda birlikte alınan kararları uygulayabilmek için çaba sarf eder.					
4-Yöneticimiz okulumuzda bulunan öğrenciler ve diğer personel hakkında ulaşmak istenilen tüm bilgilerin yer aldığı bilgi edinme sitesi oluşturmuştur.					
5- Yöneticimiz okul içinde ve dışında dış görünüşe önem verir, temiz ve güzel giyinmeye özen gösterir.					
6- Yöneticimiz okulda ortaya çıkması muhtemel problemleri önceden tahmin edip bu problemlere karşı tedbirler alır.					
7-Yöneticimiz okul yönetimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini ilgili kişiler ile paylaşır.					
8- Yöneticimiz okul içerisindeki birlikte çalışabilecek kişileri önceden tespit ederek daha başarılı olunabilecek ortamlar sağlar.					
9- Okul yöneticimiz okul ile ilgili kararlarını uygulamaya koymadan önce öğretmenlerin görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda hareket eder.					
10- Yöneticimiz öğretmenin birbir etkileeneceği konularda kararlar verirken öğretmenin menfaatlerini ön planda tutar.					
11- Yöneticimiz eğitim öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlar bu şekilde öğretmenleri karar sürecine dâhil etmeye çalışır.					
12-Okul yöneticimiz, sürekli araştırmaya, gelişme ve yenileşmeye açık bir yapıya sahip değildir.					
13- Yöneticimiz beraber çalıştığı öğretmenlerin her konuda yanlarında olduğunu gösterir.					
14- Yöneticimiz öğretmenlerin yetersiz kaldığı					

durumlarda (plan, ders araç gereç ve veli karşılama) onlara gerekli olacak uyarılarda bulunur.					
15- Yöneticimiz öğretmenleri, hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi etkinliklere katılmalarını sağlayacak davranışlarda bulunur.					
16- Yöneticimiz görevinin kendisine geniş yetkiler sağladığını (otorite) personeline hissettirir.					
17- Yöneticimiz okulun fiziki şartlarını, ihtiyaçlarını (ısı, temizlik, dananım, kırtasiye) iyileştirmek için çevresinde bulunan kuruluşlarını desteğini alır.					
18- Yöneticimiz başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini sağlar.					
19- Yöneticimiz okulda sıkı otoriter bir yapıyı caydırıcı bir yöntem olarak kullanır.					
20-Yöneticimiz okulda bireylerin yenilik ve değişiklik İsteklerini hoş <u>karşılama</u> .					
21- Yöneticimiz Okulu kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yönetir.					
22- Yöneticimiz öğretmenleri inanç değer, tutum ve siyasi görüşlerine göre ayırım yapmadan; adil ve demokratik olarak değerlendirir.					
23- Yöneticimiz eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere inandığını ve güvendiğini hissettirir.					
24- Yöneticimiz okulun var olan kaynaklarını etkili bir şekilde <u>yönlendiremiyor</u> .					
25- Yöneticimiz öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynar.					
26- Yöneticilerimiz kendilerinin eleştirilmesini olumlu karşılar.					
27- Yöneticimiz öğretmenleri etkili konuşmasıyla ikna eder.					
28-Yöneticimiz okulda öğretmenlerle fikir alışverişine girmez.					
29- Yöneticimiz öğretmenlerle olan ilişkilerinde nazik ve saygılıdır.					
30- Yöneticimiz öğretmenlerin örgüt içerisinde bireysel beceri ve yeteneklerinden azami derecede yararlanır.					
31- Yöneticimiz okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlar ile öğretmenlere örnek olur.					

32- Yöneticimiz aldığı kararların önemli olduğunu takibini sıkı bir şekilde yaparak gösterir.					
33- Yöneticimiz öğretmenlerin Okulu benimsemeleri, okula uyum sağlayıp bağlanmaları için çaba harcar.					
34- Yöneticimiz öğretmenlerin özel ve okulla ilgili sorunları ile yakından ilgilenir, çözüm yolları bulmaya çalışır, onlara rehberlik ve danışmanlık yapar.					
35- Yöneticimiz kararsız tutumlar sergileyerek öğretmenleri sindirmeye çalışır.					
36- Yöneticimiz öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili istek ve ihtiyaçlarını üst makamlara bildirir.					
37- Yöneticimiz, öğretmenlerin eğitim- öğretimde gerekli olan istek ve ihtiyaçları için, okulun kaynak ve imkânlarını kullanır.					
38- Yöneticimiz öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.					
39- Yöneticimiz, öğretmenlere yöneticiliğin vermiş olduğu yetkileri kullanarak baskı yapar.					
40- Yöneticimiz eğitim- öğretim, kanun ve yönetmelikleri takip ederek yenilikleri öğretmenlerle paylaşır.					

YÖNETİCİDE VAROLAN DURUM

Kıymetli Yöneticiler;

Bu araştırmada "Özel Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetmelik Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler spss programında değerlendirilerek yüksek lisans çalışması olarak kullanılacaktır.

Çalışmanın objektif olma açısından, daha güvenilir olması bakımından adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplandırınız.

Cevaplarınızı parantez içerisine

(X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz Nedir?

- a. () Kadın b. () Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz Nedir?

- a. () 1–5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11–15 yıl d. () 16 Yıl ve üstü

3. Hangi Branşta Çalışıyorsunuz?

- a-() Zihinsel Engelliler. b-() İşitme Engelliler. c-() Görme Engelliler. d-() Fiziksel Engelliler.
e-() Diğer.....

4. Görev Yaptığınız Okul

- a- () Devlet Okulu b- () Özel Eğitim Okulları (Rehabilitasyon Merkezi)

Yönetsel Yaklaşımlar Anketi					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1- Okul geliştirme planlamasında öğretmenlere yol gösteririm.					
2- Öğretmenlere karşı, samimi, (informal) ilişkiler sergilerim.					
3-Okulda birlikte alınan kararları uygulayabilmek için çaba sarf ederim.					
4-Okulumuzda bulunan öğrenciler ve diğer personel hakkında ulaşılmak istenilen tüm bilgilerin yer aldığı bilgi edinme sitesi vardır.					
5- Okul içinde ve dışında dış görünüşüme önem verir, temiz ve güzel giyinmeye özen gösteririm.					
6-Okulda ortaya çıkması muhtemel problemleri önceden tahmin edip bu problemlere karşı tedbirler alırım.					
7-Okul yönetimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini ilgili kişiler ile paylaşıyorum.					
8- Okul içerisinde birlikte çalışabilecek kişileri önceden tespit ederek daha başarılı olunabilecek ortamlar sağlarım.					
9- Okul ile ilgili kararlarımı uygulamaya koymadan önce öğretmenlerin görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda hareket ederim.					
10-Öğretmenin birbir etkileneceği konularda kararlar verirken öğretmenin menfaatlerini ön planda tutarım.					
11-Eğitim- öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlayarak bu şekilde öğretmenleri karar sürecine dâhil etmeye çalışırım.					
12-Sürekli araştırmaya, gelişme ve yenileşmeye açık bir yapıya sahibim.					
13- Beraber çalıştığımız öğretmenlerin her konuda yanlarında olduğunu gösteririm.					
14-Öğretmenlerin yetersiz kaldığı durumlarda (plan, ders araç gereç ve veli karşılama) onlara gerekli olacak uyarılarda bulunurum.					
15- Öğretmenleri, hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi etkinliklere katılmalarını sağlarım.					

16-Görevimin kendime geniş yetkiler sağladığını (otorite) personeline hissettirmem.					
17-Okulun fiziki şartlarını, ihtiyaçlarını (ısı, temizlik, dananım, kırtasiye) iyileştirmek için çevremde bulunan kuruluşlarını desteğini alırım.					
18-Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini sağlarım.					
19-Okulda sıkı otoriter bir yapıyı caydırıcı bir yöntem olarak kullanırım.					
20-Okulda bireylerin yenilik ve değişiklik İsteklerini hoş karşılarım.					
21- Okulu kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yönetirim.					
22-Öğretmenleri inanç değer, tutum ve siyasi görüşlerine göre ayırım yapmadan; adil ve demokratik olarak değerlendiririm.					
23-Eğitim-Öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerime inandığımı ve güvendiğimi hissettiririm.					
24-Okulun var olan kaynaklarını etkili bir şekilde yönlendiririm.					
25-Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynarım.					
26-Kendimin eleştirilmemi olumlu karşılarım.					
27- Öğretmenleri etkili konuşmamla ikna ederim.					
28-Okulda öğretmenlerle fikir alışverişine girerim.					
29- Öğretmenlerle olan ilişkilerimde nazik ve saygılı olmaya özen gösteririm.					
30-Öğretmenlerin örgüt içerisinde bireysel beceri ve yeteneklerinden azami derecede yararlanmaya çalışırım.					
31-Okul içinde ve dışında sergilediğim tutum ve davranışlar ile öğretmenlere örnek olurum.					
32-Aldığım kararların önemli olduğunu takibini sıkı bir şekilde yaparak gösteririm.					
33-Öğretmenlerin Okulu benimsemeleri, okula uyum sağlayıp bağlanmaları için çaba harcarım.					

34-Öğretmenlerin özel ve okulla ilgili sorunları ile yakından ilgilenirim, çözüm yolları bulmaya çalışırım, onlara rehberlik ve danışmanlık yaparım.					
35-Kararsız tutumlar sergilemem.					
36-Öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili istek ve ihtiyaçlarını üst makamlara bildiririm.					
37-Öğretmenlerimin eğitim- öğretimde gerekli olan istek ve ihtiyaçları için, okulun kaynak ve imkânlarını kullandırırım.					
38-Öğretmenlere adil ve tarafsız davranırım.					
39-Öğretmenlere yöneticiliğin vermiş olduğu yetkileri hissettirmem.					
40-Eğitim- öğretim, kanun ve yönetmelikleri takip ederek yenilikleri öğretmenlerle paylaşıyorum.					

YÖNETİCİDE OLMASI GEREKEN

Kıymetli Yöneticiler;

Bu araştırmada “Özel Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetmelik Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler spss programında değerlendirilerek yüksek lisans çalışması olarak kullanılacaktır.

Çalışmanın objektif olma açısından, daha güvenilir olması bakımından adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı parantez içerisine

(X) işareti kullanarak işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz Nedir?

- a. () Kadın b. () Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz Nedir?

- a. () 1–5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11–15 yıl d. () 16 Yıl ve üstü

3. Hangi Branşta Çalışıyorsunuz?

- a- () Zihinsel Engelliler b- () İşitme Engelliler c- () Görme Engelliler d- () Fiziksel Engelliler
e- () Diğer.....

4. Görev Yaptığınız Okul

- a- () Devlet Okulu b- () Rehabilitasyon Merkezi

Yönetsel Yaklaşımlar Anketi					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1-Yönetici okul geliştirme planlamasında öğretmenlere yol göstermelidir.					
2- Yönetici öğretmenlere karşı, samimi, (informal) ilişkiler sergilemelidir.					
3- Yönetici okulda birlikte alınan kararları uygulayabilmek için çaba sarf etmelidir.					
4-Yönetici okulda bulunan öğrenciler ve diğer personel hakkında ulaşmak istenilen tüm bilgilerin yer aldığı bilgi edinme sitesi oluşturmalıdır.					
5- Yönetici okul içinde ve dışında dış görünüme önem vermeli, temiz ve güzel giyinmeye özen göstermelidir.					
6- Yönetici okulda ortaya çıkması muhtemel problemleri önceden tahmin etmeli ve bu problemlere karşı tedbirler almalıdır.					
7-Yönetici okul yönetimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini ilgili kişiler ile paylaşmalıdır.					
8- Yönetici okul içerisindeki birlikte çalışabilecek kişileri önceden tespit ederek daha başarılı olunabilecek ortamlar sağlamalıdır.					
9- Okul yöneticisi okul ile ilgili kararlarını uygulamaya koymadan önce öğretmenlerin görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda hareket etmelidir.					
10- Yönetici öğretmenin birebir etkileneceği konularda kararlar verirken öğretmenin menfaatlerini ön planda tutmalıdır.					
11- Yönetici eğitim öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlamalı bu şekilde öğretmenleri karar sürecine dâhil etmeye çalışmalıdır.					
12-Okul yöneticisi, sürekli araştırmaya, gelişme ve yenileşmeye açık bir yapıya sahip olmalıdır.					
13- Yönetici beraber çalıştığı öğretmenlerin her konuda yanlarında olduğunu göstermelidir.					
14- Yönetici öğretmenlerin yetersiz kaldığı durumlarda (plan, ders araç gereç ve veli karşılama) onlara gerekli olacak uyarılarda bulunmalıdır.					

15- Yönetici öğretmenleri, hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi etkinliklere katılmalarını sağlayacak davranışlarda bulunmalıdır.					
16- Yönetici görevinin kendisine geniş yetkiler sağladığını (otorite) personeline <u>hissettirmemelidir.</u>					
17- Yönetici okulun fiziki şartlarını, ihtiyaçlarını (ısı, temizlik, dananım, kırtasiye) iyileştirmek için çevresinde bulunan kuruluşlarını desteğini almalıdır.					
18- Yönetici başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini sağlamalıdır.					
19- Yönetici okulda sıkı otoriter bir yapıyı caydırıcı bir yöntem olarak <u>kullanmamalıdır.</u>					
20-Yönetici okulda bireylerin yenilik ve değişiklik İsteklerini hoş karşılamalıdır.					
21- Yönetici okulu kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yönetmelidir.					
22- Yönetici öğretmenleri inanç değer, tutum ve siyasi görüşlerine göre ayırım yapmadan; adil ve demokratik olarak değerlendirmelidir.					
23-Yönetici eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere inandığını ve güvendiğini hissettirmelidir.					
24- Yönetici okulun var olan kaynaklarını etkili bir şekilde yönlendirmelidir.					
25- Yönetici öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynamalıdır.					
26- Yöneticiler kendilerinin eleştirilmesini olumlu karşılamalıdır.					
27- Yönetici öğretmenleri etkili konuşmasıyla ikna edebilmelidir.					
28-Yönetici okulda öğretmenlerle fikir alışverişine açık olmalıdır.					
29- Yönetici öğretmenlerle olan ilişkilerinde nazik ve saygılı olmalıdır.					
30- Yönetici öğretmenlerin örgüt içerisinde bireysel beceri ve yeteneklerinden azami derecede yararlanmalıdır.					
31- Yönetici okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlar ile öğretmenlere örnek olmalıdır.					
32- Yönetici aldığı kararların önemli olduğunu takibini sıkı bir şekilde yaparak göstermelidir.					
33- Yönetici öğretmenlerin Okulu benimsemeleri, okula uyum sağlayıp bağlanmaları için çaba harcamalıdır.					

34-Yönetici, öğretmenlerin özel ve okulla ilgili sorunları ile yakından ilgilenmeli, çözüm yolları bulmaya çalışmalı, onlara rehberlik ve danışmanlık yapmalıdır.					
35-Yönetici kararsız tutumlar sergileyerek öğretmenleri sindirmeye <u>çalışmamalıdır</u> .					
36- Yönetici öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili istek ve ihtiyaçlarını üst makamlara bildirmelidir.					
37-Yönetici öğretmenlerin eğitim- öğretimde gerekli olan istek ve ihtiyaçları için, okulun kaynak ve imkânlarını kullandırmalıdır.					
38- Yönetici öğretmenlere adil ve tarafsız davranmalıdır.					
39- Yönetici, öğretmenlere yöneticiliğin vermiş olduğu yetkileri kullanarak baskı <u>yapmamalıdır</u> .					
40- Yönetici eğitim- öğretim, kanun ve yönetmelikleri takip ederek yenilikleri öğretmenlerle paylaşmalıdır.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Muammer KARABACAK
Doğum Yeri ve Tarihi	Erzurum – 21.08.1976
Eğitim Durumu	Ön lisans + Lisans + Yüksek lisans Öğrenimi
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Programları Ve Öğretimi Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama Ve Ekonomisi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak İlköğretim okullarında vekil öğretmenlik yapmış 6 ay Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmış. Yerel ve merkezi hizmet içi faaliyetlerde Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirme kurslarında eğitim görevlisi olarak görev yapmış. Rehberlik Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı
Stajlar	Şair Nef-i ilköğretim Okulu.Erzurum Sabancı İlköğretim Okulu. Erzurum
Projeler	Zihinsel Engelliler Erzurum il Spor Temsilcisi Recep Birsin Özen Spor Kulübü 2. Başkan
Çalıştığı Kurumlar	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu.3 ay Erzurum Büğdüz Eğitim Uygulama Okulu. 2 yıl .Ankara Recep Birsin Özen Eğitim Uygulama Okulu. 6 yıl. Erz. Rehberlik Araştırma Merkezi Müdür Yrd. Erzurum
İletişim	Şükrü paşa Mah. Trafo Cad. Çimenli Apt. A Blok No: 9 Erzurum
E-Posta Adresi	muammerkrbck@hotmail.com
Tarih	19/04/2010