T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL İDARECİLERİ ve ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA İDARECİ-ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

MEHMET TABAK

TEZ DANIŞMANI

Dr.Öğr. Üyesi ŞÜLE YILMAZ

EDİRNE 2021

Tezin Adı: Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen işbirliğine yönelik görüşleri

Hazırlayan: Mehmet Tabak

ÖZET

Özel eğitimde hedeflenen başarının elde edilebilmesi için aile, öğretmen ve okul idarecilerinin etkileşim ve iş birliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir. Özel eğitim okullarında idareci ve öğretmenler arasında kurulacak güçlü iş birliğinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi üzerine yansıyan olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, özel eğitim programlarının uygulanması sürecinde okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğinin nasıl yürütüldüğü, idarecilerin ve öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşleri, deneyim, öneri ve beklentileri hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın verileri özel eğitim okullarında görev yapan dokuz okul idarecisi ve 11 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda hem idarecilerin hem de öğretmenlerin idareci-öğretmen iş birliğinin sağlayacağı faydalar konusunda pek çok noktada benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. İdareci ve öğretmen arasında güçlü iş birliğini sağlayabilmek için özellikle iletişimin öneminin vurgulandığı ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çaba gösterildiği saptanmıştır. Ancak uygulamada karşılaşılan bazı güçlükler olduğu, iş birliğine ilişkin karşılıklı beklentilerin yeterince karşılanmadığı belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan zorlukların anlaşılması ve bunlara yönelik çözümlerin üretilebilmesi için idareci-öğretmen iş birliğindeki aksamaların nedenlerinin iyi anlaşılması ve ortadan kaldırılması için çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, iş birliği, idareci, öğretmen

Name of Thesis: Views of school principals and special education teachers about principal-teacher collaboration during the implementation of special education programs

Prepared by: Mehmet Tabak

ABSTRACT

In order to achieve the targeted success in special education, families, teachers and school administrators should act in interaction and collaboration. It is emphasized that the strong collaboration to be established between administrators and teachers in special education schools has positive effects on the education of students with special needs. This study is aimed to obtain information about how the collaboration between school administrators and teachers is carried out during the implementation of special education programs, the opinions, experiences, suggestions and expectations of administrators and teachers about collaboration. The research was conducted in the case study pattern. The data of this study were collected through semi-structured interviews with nine school administrators and 11 teachers working in special education schools. The data were analyzed descriptively.

Research findings show that both administrators and teachers have similar views on the benefits of administrator-teacher cooperation at many points. It was determined that the importance of communication was emphasized and efforts were made to develop cooperation in order to ensure strong cooperation between the administrator and the teacher. Also it has been determined that there are some difficulties encountered in practice and that mutual expectations regarding cooperation are not adequately met. In order to understand the difficulties encountered in the education process of students with special needs and to produce solutions for them, efforts should be made to better understand and eliminate the reasons for the disruptions in the cooperation between the administrator and the teacher.

Key Words: special education, collaboration, administrator, teacher

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasındaki yakın ilgi ve emeklerinden dolayı tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şüle YILMAZ'a, yüksek lisans öğrenimim süresince beni teşvik eden ve tecrübesini aktaran Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na, araştırmaya vakit ayırıp katılım sağlayan Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev alan özel eğitim öğretmenlerine ve okul idarecilerine, araştırma boyunca teknik desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Halil İbrahim YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayatım boyunca beni destekleyen aileme ve araştırma boyunca desteğini hissettiğim değerli eşim Zeliha TABAK'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET…… i

ABSTRACT…… ii

ÖNSÖZ ……iii

İÇİNDEKİLER……iv

KISALTMALAR DİZİNİ……...vi

ŞEKİLLER DİZİNİ……vii

TABLOLAR DİZİNİ…….. vii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem..…….……..…… 1

1.2. Amaç……2

1.2.1. Alt Amaçlar…….…….. 2

1.3. Önem…… 3

1.4. Sayıltılar……... 4

1.5. Sınırlılıklar……... 4

2. BÖLÜM

KONUYA İLİŞKİN BİLGİ VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler…..……..... 5

2.2. Özel Eğitim 7

2.2.1Özel Eğitim Hizmetlerinin Amaç ve Özellikleri..... 8

2.2.2. Özel Eğitimde Başarıyı Etkileyen Unsurlar……. 10

2.3. İş birliği 11

2.3.1. Eğitimde Başarılı İş Birliğinin Özellikleri ……..... 11

2.3.2. Özel Eğitimde İş Birliğinin Önemi ……..…….... 12

2.3.3. Özel Eğitimde İş Birliğinin Kapsamı…… 13

2.3.4. Okul İdarecileri ile Öğretmenler Arasında İş Birliği……. 15

2.3.5. Özel Eğitim Süreçlerinde Okul İdarecisi-Öğretmen İş Birliğine Dair Yapılmış Çalışmalar...….....**.....** 16

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli…….**...** 24

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu…….**....** 24

3. 3. Verilerin Toplanması..…….**....** 27

3.4. Verilerin Analizi…….…….**....** 28

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik……**...** 29

3.6. Araştırma Etiği…….**..** 29

4. BÖLÜM

BULGULAR

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma…… 43

5.2 Öneriler…… 49

KAYNAKÇA……..51

EKLER…….…60

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

AÖF : Açıköğretim Fakültesi

KHK : Kanun Hükmünde Kararname

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

ASPB : Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BM : Birleşmiş Milletler

AB : Avrupa Birliği

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

OÇEM : Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezi

ÜYEP : Üstün Yetenekliler Eğitim Programı

TDK : Türk Dil Kurumu

OKY : Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Okul Yöneticilerinin İş Birliği Üzerine Görüşleri

Şekil 2: İdareci ve Öğretmenlerin İş Birliği Konusundaki Görüşleri

Şekil 3: Öğretmenlerin Beklentileri

Şekil 4: Okul Yöneticilerinin İş Birliğini Sağlamak Üzere Yaptıkları Faaliyetler

Şekil 5: İş Birliği Kültürünün Oluşmasına Etki Eden Faktörler

Şekil 6: Güçlü İş Birliğinin Faydaları

Şekil 7: İş Birliğini Artıracak Öneriler

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 2: Okul İdarecilerine İlişkin Demografik Bilgiler

EKLER DİZİNİ

Ek 1: Okul İdarecisi Görüşme Formu

Ek 2: Öğretmen Görüşme Formu

Ek 3: Kişisel Bilgiler Formu

Ek 4: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Ek 5: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Onayı

Ek 6: Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ek 7: Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ölçek Görüş Yazısı

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın planlanmasına kaynaklık eden problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (ÖEHY, 2018). Eğitim ile bireylerin gelecekte temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, üretken bir hayata sahip olmaları, önlerine çıkan problemlere özgün çözümler üretebilmeleri, temel evrensel ve ulusal değerlere sahip yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için bireyin eğitiminde etkisi olan tüm unsurlar arasındaki iş birliğinin önemi vurgulanmaktadır (Genç, 2016). Özel eğitim program ve uygulamalarının başarısında, özel eğitim sürecinde öğretmen, aile, idareci ve diğer öğrencilerin etkileşim ve iş birliği içerisinde olmalarının gerekliliğine işaret edilmektedir (Batu, 2000). Özel eğitim salt öğretmenin sorumluluğunda olmayıp öğretmen-aile-çevre ilişkileri ile şekillenen bir süreçtir. Bu süreçte özel gereksinimli birey için planlanan hedeflere giden yolda, özel gereksinimli bireyin eğitiminde paydaş olan bütün unsurların sürece sağlayacakları katkının önemi vardır. Özel gereksinimli öğrencinin toplumsal kabulünden, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına, faydalandığı destek eğitim modüllerinden, katıldığı okul içi genel etkinliklere kadar her alanda hedeflere ulaşabilmek için bireyin eğitim sürecinde etkisi olan tüm paydaşların iş birliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir (Batu, 2015; Özokçu, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve okuldaki paydaşların iş birliği içerinde hareket etmeleri okul müdürünün görevidir (ÖEHY, 2018). Özel eğitimde iş birliği sürecine bakıldığında; özel eğitim çalışmaları yakın zamana kadar özel eğitim ihtiyacı olan birey üzerinde odaklanmakta iken, günümüzde ise özel eğitim ihtiyacı olan bireyin ailesi ve çevresiyle birlikte bir bütün olarak değerlendirilmeye başlandığı görülmektedir (Eripek, 2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, işbirliğine vurgu yapmış ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan özel eğitim öğretmenlerine ve okul idarecilerine iş birliği hususunda bireyselleştirilmiş eğitim programı, koordinasyon, rehberlik ve yönlendirme, aile eğitimi konularında iş birliği içerisinde bulunmayı zorunlu kılmıştır (ÖEHY, 2018).

Eğitimde iş birliği sürecine baktığımızda, olumlu iş birliği sürecinin geliştirildiği ortamlarda öğrenci performansı istendik düzeyde artarken, iş birliği sürecinin olumsuz gerçekleştiği ortamlarda okulun tüm paydaşları karşılıklı istenmedik tutumlar sergilemektedir. (Yıldırım-Dönmez, 2008). Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerini okula adapte etme ve öğretim faaliyetlerini düzenlemede iş birliği içerisinde hareket eden eğitim ortamlarına ihtiyaçları vardır. İş birliği içerisinde hareket eden eğitim ortamları oluşmadığında ise okulda yürütülen özel eğitim faaliyetleri amacına ulaşamamaktadır (Eccleston, 2010)

Özel eğitimin doğası gereği kaçınılmaz olan iş birliğinin özel eğitim sınıfına sahip okullarımızda ve özel eğitim okullarında nasıl yürütüldüğünü anlamak için aile-eğitimci iş birliğinin yanı sıra öğretmenler ile okul idarecileri arasındaki iş birliğinin de değerlendirilmesi önemlidir. Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında özel eğitimde okul idarecilerinin yeri ve önemini konu edilen araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda idarecilerin özel eğitime dair görüşleri, özel eğitimde hedeflere ulaşmak için idarecilere düşen sorumluluklar, idareci-öğretmen iş birliğine dair deneyimlere yer verilmiştir (DiPaola ve Walther-Thomas, 2003; Schulze ve Boscardin, 2018; Sciullo, 2016; Sun ve Xin, 2019). Ancak ülkemizde özel eğitim sürecinde iş birliğini idareciler açısından ele alan yeterli sayıda araştırma bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenleri ile okul idarecileri arasındaki iş birliğinin nasıl yürüdüğü ve okul idarecilerinin iş birliğine yönelik görüşleri hakkında bilgi edinmek için araştırmalar yapılmasına gereksinim olduğu düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle planlanan bu araştırmanın, idareci-öğretmen iş birliği ile ilgili olası sorunların belirlenmesi ve dolayısıyla çözümüne yönelik adımların atılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim programlarının uygulanması sürecinde okul idarecilerinin özel eğitim öğretmenleri ile iş birliğine yönelik görüşleri ve iş birliğine yaklaşımları hakkında bilgi edinmektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1.2.1 Alt Amaçlar:

1. Okul yöneticilerinin özel eğitim programlarının yürütülmesi sürecinde idareci-özel eğitim öğretmeni iş birliğine dair görüşleri nelerdir?

2. Okullarda idareci-öğretmen iş birliği nasıl yürümektedir?

2.1. İdareci-özel eğitim öğretmeni iş birliğinin sağlanması sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler için olumlu giden süreçler nelerdir?

2.2. İdareci-özel eğitim öğretmeni iş birliğinin sağlanması sürecinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin okullarında idareciler ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini sağlamaları konusunda öğretmenlerin beklentileri nelerdir?

4. Okul yöneticileri okullarında idareciler ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini sağlamak/arttırmak için neler yapmaktadırlar?

5. İdareci-özel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliğini güçlendirmeye yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Okul, öğretmen ve aile arasındaki iş birliği eğitimin temelinde vardır (Aksoy, 2007). İş birliği, beraber planlama, karar verme, problem çözme, ortak emek gibi davranışları kapsayan ve bu temel üzerinde oluşan bir kavramdır (Henneman, Lee, Cohen, 1995). İş birliğinin oluşması için gönüllülük, eşitlik, ortak amaç, sorumluluğu paylaşma, sonucu birlikte görme, ortak kaynak ve ortak gelişmenin olması gerekmektedir (AÖF, 2011). Eğitim çerçevesinde oluşturulan iş birliği okul, aile, öğretmen ve müdür unsurlarının öğrenci odaklı çözümler üretmesiyle başlamaktadır (Atabey, 2008, s. 10). Özel eğitimde öğrenci için planlanan hedeflere ulaşabilmek ve istendik başarı düzeyinin yakalanması için ekip çalışması şarttır ve özel eğitimde iş birliği hem özel eğitimin doğası hem de yönetmelik gereği sağlanması gereken bir durumdur (ÖEHY, 2018) Özel eğitim öğretmenleri bulundukları okullarda özel eğitim alanıyla ilgili rehber konumunda olan kişilerdir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenleriyle okul yöneticilerinin iş birliği kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki özel eğitim programlarının yürütülmesi sürecinde özel eğitim öğretmenleri ile etkili bir iş birliği sürdürmelerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde fayda görmeleri açısından önemli olduğu bildirilmektedir (DiPaola ve Walter-Thomas, 2003). Okul idarecilerine düşen önemli görevlerden biri de eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşlar arasındaki etkileşimi sağlamak ve bu paydaşları ortak hedefler ve değerler çerçevesinde birleştirebilmektir (Lipp, 1992). Okul yöneticilerinin okuldaki

öğretmenlerle etkin iş birliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, fırsatlardan eşit biçimde yararlanabilmeleri, zamanlarını daha iyi planlayabilmeleri ve öğrenci için gerekli diğer destekleri alabilmeleri açısından faydalı görülmektedir (Sage ve Burrello, 1994). Ayrıca okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilişkili deneyim ve bilgilerinin özel gereksinimli bireylerin okulda en iyi biçimde desteklenmesi için önemli faktörler olduğu bildirilmektedir (Gaddy, McNulty, Walters, 2002). Özel eğitimdeki etkili uygulamalar hakkında bilgi sahibi olan, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve gereksinimlerini algılayabilen yöneticilerin özel eğitim uygulamalarını yürüten öğretmenlere daha profesyonel bir destek sunabildikleri ifade edilmektedir (Gersten vd., 2001).

Özel eğitim sürecinde iş birliğine dair yapılan alan taramasında çalışmalarda daha çok öğretmen ve aile arasındaki iş birliğine odaklanıldığı, okul idarecilerinin özel eğitim sürecindeki rollerine ve iş birliğine dair araştırmaların daha sınırlı sayıda olduğu (DiPaola ve Walter-Thomas, 2003; Gersten vd., 2001; Schulze ve Boscardin, 2018; Sun ve Xin, 2019) görülmektedir. Ülkemizde de özel eğitim uygulamalarında okul idarecilerini konu alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kocaman, 2015; Nguluma, Bayrakçı, Titrek, 2017). Dolayısıyla özel eğitim uygulamalarında okul idarecisi-öğretmen işbirliğini ele alan ve okul yöneticilerinin özel eğitime dair görüşleri, iş birliğine dair algıları ve deneyimlerinin incelendiği bir araştırmanın hem genelde eğitim yönetimi hem de özel eğitim alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın özel eğitimde iş birliği konusundaki güçlü ve zayıf noktaların belirlenmesine ve okul idarecilerinin özel eğitim öğretmenleriyle iş birliğinin gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar için bir kaynak olacağı öngörülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada, katılımcıların görüşmeler sırasında görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1) Araştırma verileri özel eğitim kurumlarında görev yapan okul idarecileri ve öğretmenlerle görüşme formları çerçevesinde yürütülen görüşmelerde sorgulanan niteliklerle sınırlıdır.

2) Araştırma 2019-2020 eğitim dönemi bahar ve 2020-2021 eğitim öğretim dönemi güz yarı dönemlerinde Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi okullarında görev yapmakta olan okul idarecileri ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.

2.BÖLÜM

KONUYA İLİŞKİN BİLGİ VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel gereksinimli bireyler, özel gereksinimli bireylerin eğitimi, eğitimde iş birliği ve eğitimde iş birliği konularında ilişkin genel bilgilere ve eğitimde iş birliğine ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler kavramı, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) özel eğitim gerektiren birey başlığı altında yer almakta ve "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır. Ülkemizde yasal olarak ilk defa 1997 yılında özel gereksinimli bireyler tanımı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de yer almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine Göre özel gereksinimli bireyler 13 alan başlığı altında sınıflandırılmıştır, bu alanlar şunlardır (ÖEHY, 2018):

1. Birden fazla yetersizlik
2. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
3. Dil ve konuşma güçlüğü
4. Duygu ve davranış bozukluğu
5. Görme yetersizliği
6. İşitme yetersizliği
7. Kas ve sinir sistemine bağlı yetersizlikler
8. Ortopedik yetersizlik
9. Otizm spektrum bozukluğu
10. Özel öğrenme güçlüğü
11. Süreğen hastalık
12. Üstün zekâ ve üstün yetenek
13. Zihinsel yetersizlik

Ülkemizin resmi istatistik kurumu tarafından yayınlanan verilere göre özel gereksinimli bireyler toplumumuzun %12.29'una karşılık gelmektedir (TÜİK, 2020). Tüm sınıf ve derecede bulunan okullarımızda özel gereksinimli öğrenciler öğretimlerine devam etmektedir. Ülkemizde 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde 40.017 özel gereksinimli birey lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam etmiştir (YÖK). Ülkemizde 2001-2002 senesinde örgün eğitim içerisinde yer alan özel gereksinimli birey sayısı 53.306 olarak kayıtlara geçmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde ise bu sayı 7,5 kat artış göstererek 398.815 olarak kayıtlara geçmiştir. 2001-2002 senesinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmen sayısı 2.834 olarak tespit edilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde ise özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmen sayısı 14.043 olarak tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim faaliyetlerini yürüten okul sayısı 2001-2002 senesinde 342 olarak kayıtlara geçmiştir.2018-2019 eğitim-öğretim döneminde özel gereksinimli öğrencilerle öğretim faaliyetlerini yürüten okul sayısı 1.489 olarak kayıtlara geçmiştir (ASPB, 2020).

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ne göre; özel gereksinimli bireyler tüm insanlarla eşit hak ve özgürlüklere sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin hak ve özgürlüklerine erişilebilirliğini sağlamak devletlerin insan hakları sorumluluklarındandır (ÖEHY, 2018). Avrupa Birliği sınırları kapsamında yaşayan 30 milyondan fazla özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarını karşılamak ve özel gereksinimli bireyleri topluma dahil etmek için Helios 1 ve Helios 2 programları hazırlanmıştır. Programın amacı, sorunu temelinde çözüp, özel gereksinimli bireylerin kendine yetebilmelerini sağlamaktır. Avrupa Birliği Helios programı dışında, farklı etkileşim grupları ve ortaklıkları kurarak özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmak için çaba göstermektedir (Vural ve Yücesoy, 2004).

Ülkemizde ise Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin erişilebilirlik, fırsat eşitliği ve toplumsallaşma gibi hak ve özgürlüklerini yasal çerçevede korumaya almak için 5378 sayılı kanun çıkarılmıştır. 5378 sayılı kanunun genel esasları şunlardır: (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

a) Engellilerin insan onur ve haysiyetinin dokunulmazlığı temelinde, kendi seçimlerini yapma özgürlüğünü ve bağımsızlığını kapsayacak şekilde bireysel özerkliğine saygı gösterilmesi esastır.

b) Engelliliğe dayalı ayrımcılık yapılamaz, ayrımcılıkla mücadele engellilere yönelik politikaların temel esasıdır.

c) Engellilerin tüm hak ve hizmetlerden yararlanması için fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.

d) Engellilerin bağımsız yaşayabilmeleri ve topluma tam ve etkin katılımları için erişilebilirliğin sağlanması esastır.

e) Engellilerin ve engelliliğin her tür istismarının önlenmesi esastır.

f) Engellilere yönelik hizmetlerin sunumunda aile bütünlüğünün korunması esastır.

g) Engeli olan çocuklara yönelik hizmetlerde çocuğun üstün yararının gözetilmesi esastır.

h) Engeli olan kadın ve kız çocuklarının çok yönlü ayrımcılığa maruz kalmaları önlenerek hak ve özgürlüklerden yararlanmalarının sağlanması esastır.

i) Engellilere yönelik politika oluşturma, karar alma ve hizmet sunumu süreçlerinde engellilerin, ailelerinin ve engellileri temsil eden sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması esastır.

j) Engellilere yönelik mevzuat düzenlemelerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının görüşü alınır.

5378 sayılı kanunun genel esaslarına baktığımızda özel gereksinimli bireylerin hak ve özgürlüklerinin çok yönlü olarak koruma altına alındığını ve bu kapsamda ülkemizin özel gereksinimli bireyleri topluma dahil etme amacı olduğu görülmektedir (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

2.2. Özel Eğitim

Özel eğitim; fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerindeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim-öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler için; özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından ekip anlayışıyla sunulan özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekanlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimdir (Baykoç Dönmez, 2010).

Özel eğitimin tanımı 1997 tarihinde resmi Gazetede yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizlikleri ve özellikleri için en uygun ortamda, ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiş programlar, yöntemler ile bu bireylere eğitim vermek için özel olarak yetiştirilmiş personel ile verilen eğitim" olarak tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 2018 yılında yer alan

tanımda ise özel eğitim "eğitim performansı açısından akranlarından belirgin seviyede farklılık gösteren, gelişim seviyesi ve bireysel özellikleri bakımından akranlarından farklı olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan program ve özel olarak yetiştirilmiş personellerle birey için en uygun olabilecek ortamda verilen eğitimdir" şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018).

2.2.1 Özel Eğitim Hizmetlerinin Amaç ve Özellikleri

Eğitimde fırsat eşitliğinin amaç edinmiş ülkelerde, özel eğitim faaliyetlerinin doğru ve eksiksiz yürütülmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli kişilerin, uygun eğitim almış ve deneyim sahibi olmuş kişiler tarafından bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda eğitim gereksinimlerinin karşılanarak topluma kazandırılmasını amaçlayan eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim faaliyetleri, özel gereksinimli bireyin eğitimine, bireyin çevresini kapsayacak şekilde odaklanmıştır (Eripek, 2012) Özel eğitim hizmetlerinin amacı özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimleri, becerileri ve yönelimleri istikametinde yukarı kademeye, iş hayatına, sosyal hayata hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda akademisyenlerle, sivil toplum kuruluşlarıyla ve toplumu oluşturan tüm çevrelerle işbirliği kurmak ilke edinilmiştir (ÖEHY, 2018).

Özel eğitim hizmetleri bireyin yaş, yetersizlik türü ve derecesine göre çeşitlilik göstermektedir. Erken çocukluk dönemi (0-36 ay) özel eğitim hizmetleri, bireyin birincil bakıcılarının ihtiyaçlarının karşılanması ve onların özel eğitim konusunda donanımını arttırılmasını sağlamaya yönelik faaliyetleri içerir. Üç yaşını tamamlayan özel gereksinimli bireylerde okul öncesi eğitim mecburidir. Milli Eğitim Bakanlığına doğrudan bağlı özel eğitim okullarında normal eğitim süreleri haricinde tamamlayıcı eğitim organizasyonları, okulda bulunan özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları yönünde yapılır. Özel gereksinimli bireylerin, donanımlarını arttırmak ve sosyalleşmelerini sağlamak için yaygın eğitim hizmetlerinden faydalandırılırlar. Eğitim faaliyetlerinden doğrudan yararlanamayan özel gereksinimli bireylere yönelik uzaktan eğitim sağlamak için gerekli alt yapı ve teknoloji Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanır (ÖEHY,2018)

Özel eğitim ortamları, özel gereksinimli bireyin yaşıtlarıyla birlikte eğitim almasından başlayarak, hastane sınıfları gibi yalıtılmış ve birebir öğretim yapılan eğitim ortamlarına uzanan

bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir (Sucuoğlu, 2006). Özel gereksinimli bireylere yönelik sunulan özel eğitim hizmetlerinin, bireyin yetersizliği ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak en az kısıtlanmış ortamda sunulması esastır. Özel gereksinimli birey için en az kısıtlanmış ortamı sunan, eğitim programı tam zamanlı kaynaştırma eğitimidir (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli birey için uygun olan en az sınırlandırılmış ortam belirlenirken, bireyin performansının yüksek olması için akranlarıyla bir arada olmasına dikkat edilir (Kargın, 2004). Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin işbirliği yapması esas alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarının başarısını eğitimin paydaşları arasındaki iş birliği süreci etkilemektedir (Vuran, 2014). Tam zamanlı kaynaştırma eğitimine uygun olmayan bireyler için özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları açılmaktadır (Nartgün, 2007). Özel eğitim sınıfları, normal eğitim programı uygulayan okullar içerisinde zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve otizm sınıfları olarak açılmaktadır. Özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenleri görev alır. Okulun kademesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeninin yanında branş öğretmenleri de derslere girebilmektedir. Özel eğitim okulları ise tür, derece ve kademe dikkate alınarak, öğrencilerin tamamının özel gereksinimli bireylerden oluştuğu okullardır (ÖEHY, 2018).

Özel eğitime ihtiyacı olan tüm öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak zorunludur. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel gereksinimli bireyle yürütülecek özel eğitim faaliyetlerinin ve kazandırılan amaçların takip çizelgesini oluşturacak, bireye kazandırılacak amaçların önceliğini belirleyen ve özel eğitim öğretmenlerine yol gösteren doğal bir plandır (Özyürek, 2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının içeriğinde; özel gereksinimli öğrenciye yönelik uzun ve kısa dönemli amaçlardan oluşan yıllık eğitim planı, öğrenciye sunulacak destek eğitim faaliyetleri, özel gereksinimli öğrencinin öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrenciye yönelik öğretim faaliyetlerinin yöntemleri, özel gereksinimli öğrenciye kazandırılması amaçlanan istendik davranışlar ve özel gereksinimli öğrencinin bireysel bilgileri yer almaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, okul müdürü veya okul müdürünün yetkilendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, özel eğitim öğretmeni, okul psikolojik danışmanı, özel gereksinimli bireyin velisi ve özel gereksinimli bireyin derslerine giren tüm öğretmenlerden oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından yapılır (ÖEHY, 2018).

2.2.2 Özel Eğitimde Başarıyı Etkileyen Unsurlar

Özel eğitimde hedeflenen başarının elde edilebilmesi öğrenci, aile, okul, eğitim programı ve destek hizmetler gibi pek çok faktörle ilişkilidir. Özel eğitimde başarıyı etkileyen unsurlar arasında okul idaresi, veliler, öğretmenler ve öğrenciler beşeri faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli bireyin faydalandığı destek eğitim programları ve öğrenimin gerçekleştiği ortam özel eğitimde başarıyı etkileyen unsurlar arasındadır. Özel eğitimde başarıyı etkileyen beşeri unsurların, düzenli ve planlı olarak işbirliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Allen ve Cowdery, 2015; Aral ve Gürsoy, 2007; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013; Batu ve Kırcaali İftar, 2011; Lewis ve Doorlag, 2011).

Özel eğitim bir takım oyunu olarak değerlendirildiğinde okul idarecileri, özel eğitim öğretmenleri ve veliler takımın vazgeçilmez oyuncularıdır. Özellikle veliler, özel eğitimi başarılı kılan en önemli unsurdur. Veliler okulda uygulanacak eğitim programına yön verdikleri gibi, okulda uygulanan eğitim programını eve taşıyarak, ev ve okul arasında köprü görevi görürler (Sucuoğlu, 1996). Özel gereksinimli öğrenciye uygun eğitim programının uygulanması, uygulamada karşılaşılan sorunların giderilmesi yükümlülüğü öğretmene aittir. Öğretmen öğrencisinin bireysel özelliklerini iyi bilmeli ve özel eğitime hakim olmalıdır (Afzali,1995). Özel gereksinimli öğrencilerin yasal haklarının uygulanması, devam ettikleri okulda uygun eğitim ortamlarına sahip olması açısından okul idarecilerinin özel eğitim hakkında bilgi sahibi olması önemlidir (Stainback, Stainback ve Stafanich, 1996). Aynı zamanda, özel gereksinimli birey için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi üyeleri olan okul idarecisi-öğretmen-veli işbirliği ve eşgüdümü özel eğitimin beklenen başarıda ilerlemesini sağlayacaktır (Gürgür, 2005).

Özel eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında ortam, materyal ve özel gereksinimli bireyin yetersizliği doğrultusunda ihtiyacı olan donanıma ulaşabilmesi etkili unsurlar arasında yer almaktadır (Barut ve Vural, 2011). Özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına göre uygulanan destek eğitim programlarının düzenli ve bireyin devam ettiği okulla iş birliği içerisinde yürütülmesinin özel eğitimde başarıya katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Akay, 2011).

2.3 Eğitimde İş Birliği

İş birliği, belli hedef ve kazanımları aynı olan kişi, grup ve örgütlerin çalışma birlikteliğidir (TDK, 2017). Eğitimde iş birliği denildiğinde öncelikle okul ile aile arasında ortak hedefler bağlamında şekillenen etkileşimler akla gelmektedir. Dolayısıyla eğitimde iş birliği, öğrencinin etkileşim halinde olduğu, veliyle kurumun, tecrübe ve bilgilerini birbirine aktardığı deneyimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Oğan, 2000). Eğitim sürecinde yer alan bireylerin mecburi birlikteliğinin iş birliğine dönüştürülmesi için demokratik tutum, gönüllülük, eşit paydaş olma ve bireylerin görev alarak yükümlülüklerini yerine getirmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Brandt, 2015).

Eğitimde başarılı bir iş birliği sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenin sosyolojik, bilişsel ve duyuşsal olarak öğrencisini çok yönlü tanıması ve pozitif etkileşim bağlamını kurması gerektiği belirtilmektedir (Başar, 1999). Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların eğitim uygulayıcıları olarak kurumların yönetiminde söz sahibi olmalarının ve görüşlerini rahatça ifade edebilmelerinin iş birliği açısından olumlu yansımaları olacağı, bunun eğitimin kalitesine ve demokratik bir kurum kültürünün oluşmasına katkıda bulunacağı ifade edilmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012; Bursalıoğlu, 2002; Cemaloğlu, 2002; Çelikten, 2001; Doğan, 2003). Demokratik bir kurum kültürünün oluşması ve eğitimde iş birliğini geliştirmek için çok yönlü katılımların sağlanmasının önemine vurgu yapılmakta; okulun temel öğeleri olan okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli başta olmak üzere, yerel yönetimlerin, sendikaların ve sivil toplumun görüşlerinin öneminden de söz edilmektedir (Adem, 1997; Bursalıoğlu, 2002).

Öğrencinin eğitimde istendik davranışları sergilemesi için ailesinden yardım alması gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde iş birliği sürecinin aile dilimi, okulun tüm bileşenleri açısından önemlidir (Savaş, 2012). Bütün eğitim kademelerinde, öğrenciye uygun eğitim ortam ve sürecinin oluşturulması için aile eğitimi programlarının düzenlenmesi önerilmektedir (Yalçın, 2013). Aile iş birliğinin sağlandığı eğitim ortamlarında, aile etkileşimi korunarak, öğrencinin başarısının sürekliliğinin sağlanmasının mümkün olabileceği belirtilmektedir (Froiland, Peterson, Davidson 2013). Okul idarecileri ve öğretmenler, eğitimde aile iş birliğini oluşturmanın tarifini bulmalı ve yükümlülüklerini yerine getirmelidir (Angelides, Theophanaus, Leigh, 2007). Eğitimde iş birliği sürecinin, okul-aile iş birliği boyutu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal zorunluluk haline getirilmiştir (Bayrakçı ve Dizbay 2013).

2.3.1. Özel Eğitimde İş Birliğinin Önemi

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin, özel şekilde yetişmiş uzmanlarla eğitim gereksinimlerinin giderilmesi, bireysel eğitim planlamalarının yapılmasını ve bağımsız yaşamalarını hedefleyen eğitim hizmetlerinin hepsidir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitimde iş birliği eğitim hizmetlerinin nitelikli personelle sağlanması, çevresel faktörlerin dikkate alınması yoluyla oluşturulan planlama ekseninde eşgüdümlü çalışmayla gerçekleşmektedir (Şahin ve Altun 2016).

Özel eğitim hizmetleri yakın bir tarihe kadar özel gereksinimli bireyin kendisini baz alırken, günümüzde özel gereksinimli bireyi ebeveynleri ve çevresel faktörleriyle beraber değerlendirmektedir (Eripek, 2012). Özel eğitimde iş birliği süreci, özel gereksinimli birey için birlikte ve koordineli hareket etmeyi gerektirmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde, özel eğitim programını yürütenlerin ve katılanların eşgüdümümün sağlanması için planlama önemlidir (Gürsel, 2003). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, özel eğitimin temel ilkeleri arasında, özel gereksinimli bireyleri toplumdan ayırmadan, etkileşim ve uyum süreçlerinin yerine getirilerek diğer bireylerle beraber eğitim almalarını öncelik olarak belirtmiştir (ÖEHY, 2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin görevleri arasında bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve takip edilmesi konusunda birimi oluşturan tüm üyeleri, okulun tüm bileşenleriyle iş birliği kurması gerekliliğinde yükümlü kılmıştır (ÖEHY, 2018).

Özel gereksinimli birey için en uygun eğitim ortamının, en az kısıtlanmış ortam olan yaşıtlarıyla birlikte oluşturulan eğitim ortamı olduğu bilinmektedir. Bu eğitim ortamının oluşturulma süreci, özel gereksinimli bireyin faydalandığı çeşitli dallardan uzmanların, eğitim sürecini uygulayan öğretmene yardımcı olmayı prensip edindikleri bir süreçtir (Friend, Cook, Hurley, Chamberlain, Shamberger, 2010).

Özel eğitimde iş birliği, öğretmenlerin meslektaşları, idarecileri ve ebeveynlerle pozitif etkileşimler sağlamasını, mesleki ilerlemelerine katkıda bulunmasını, kriz durumlarında yardım almasını, yükümlülüklerine paydaş bulmasını, özel gereksinimli bireyin akademik ve sosyal gelişiminin ilerlemesini ve öğrenmenin devamlılığını ve kalıcılığını sağlaması açısından önemlidir. (Hebel, Persitz, 2014; Sırkıntı, 2017; Sucuoğlu

ve Kargın 2014; Şahin ve Altun, 2016; Thomson, Brown, Jones, Walker, Moore, Anderson, 2003). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ders planlanması, uygulanması ve bürokratik işlemlerden kaynaklı motivasyon düşüklüğünün, iş birliği geliştirilmiş ortamlarda diğer paydaşlarca iş ve işlem bölüşümü yapılacağı düşüncesinden hareketle özel eğitim öğretmenin motivasyonunun artması açısından iş birliği önemlidir (Farrish, 2017). Ebeveynlerin ve okulun işbirliği içerinde hareket etmesinin, okul açısından ebeveynleri eğitimin bir ayağı haline getireceği ve eğitimde istendik hedeflere ulaşmada kolaylık sağlayacağı belirtilmektedir (Doğru, 2005).

2.3.2 Özel Eğitimde İş Birliğinin Kapsamı

Okullarda iş birliği süreci aile, öğretmen ve okul idarecilerinin, öğrenim gören birey için eşgüdümlü bir şekilde çalışmasıyla oluşmaktadır. İlgili paydaşlardan aile biyolojik unsurunun yanında, öğrencinin eğitim süreci içerisinde gerçekleşecek sosyalleşme ve sevgi sürecini içerisinde barındırır (Atabey, 2008). Bir bürün olarak okulun unsurlarını ise öğrenci, öğretmen ve okul idarecileri oluşturmaktadır (MEB, 2016).

Okul idarecilerinden, okuldaki tüm öğrencilerin gelişimlerini desteklemeye yönelik fırsat ve olanakları sunan bir okul iklimi yaratmaları beklenmektedir (Hanley, 2015). Dolayısıyla özel eğitim gerektiren ve her biri bireysel özellikleri açısından belirgin farklılıklar taşıyan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki idarecilerin, öğrenciler için hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin bu süreçteki gereksinimlerini tespit etmesi ve karşılanması konusunda gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Okul idarecileri ve öğretmenler, iş birliği içerisinde ancak kendi görev ve sorumlulukları kapsamında ortak bir hedef doğrultusunda çalışmaktadırlar. Bu hedef, özel eğitim bağlamında bakıldığında, öğrencinin gereksinimlerine en uygun eğitimin ve gerekli desteklerin sağlanmasıdır (Hanley, 2015).

Özel eğitimde iş birliğinin kapsamı, eğitsel tanılama süreci ile birlikte yasal olarak başlamaktadır. Eğitsel tanılama süreci, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. Kurumun müdür yardımcısı, kurumun idaresi tarafından belirlenen özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmen, tanılama sürecinde bulunan bireyin ailesi özel eğitim değerlendirme kurulunun doğal üyesidir. Özel eğitim değerlendirme kurulu eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde,

ailenin etkin katılımını sağlamak ve aileyi yönlendirmekle sorumludur. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda, bireyin yetersizlikleri doğrultusunda, ilgili bireye ait özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir. Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, ilgili özel eğitim tedbirlerini almak bireyin eğitim bölgesi içerisinde oluşturulan özel eğitim hizmetler kurulu tarafından sağlanır. Özel eğitim hizmetler kurulu, özel eğitim hizmetlerinin planlanması, takip edilmesi ve uygulanmasından sorumludur. Özel hizmetler kurulu, kurumlar başta olmak üzere aile ve öğretmenlerle iş birliği yaparak sorumluluklarını yerine getirir ve özel gereksinimli bireyi uygun eğitim ortamına yerleştirir.

Özel eğitim hizmetler kurulunun kararı doğrultusunda, uygun özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için okula yerleştirilen özel gereksinimli bireye yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimi oluşturulur. Özel gereksinimli öğrencinin performansına uygun olarak hazırlanan BEP; öğrencinin, ailenin ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan amaçların ve gereken destek eğitim hizmetlerinin yer aldığı, bireyin ailesi tarafından da onaylanan özel eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilmesine rehberlik eden ilkeler arasında, çocuğun eğitim sürecinde dayanışmacı ilişkiler temeline dayalı olarak çalışan ekipler kurulmasının eğitimin başarısı açısından büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (meb.gov.tr. 2004).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Birimi okul müdürü ya da müdürün görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, öğretmenler, okul psikolojik danışmanı ve aileden oluşur. Birim, özel gereksinimli bireye yönelik eğitim ortamlarının belirlenmesi, eğitsel amaçların düzenlenmesi, sunulacak özel eğitim hizmetlerinin yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve özel gereksinimli bireyin yararlanacağı destek eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinden sorumludur. Sorumlulukları doğrultusunda birim kendi içerisinde, okulun tüm iç ve dış paydaşlarıyla iş birliği kurarak özel gereksinimli bireye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak zorundadır. Özel eğitim hizmetlerinin sağlamasında iş birliği, ailenin etkin katılımı sağlanarak, sivil toplum ve akademinin desteğiyle, çok yönlü ve özel eğitim sürecinin her alanında iş birliğinin kapsamının genişletilmesi temel ilke edinilmiştir (ÖEHY, 2018).

2.3.3 Okul İdarecileri ile Öğretmenler Arasındaki İş Birliği

Ulusal hedefleri gerçekleştirmede, eğitim faaliyetleri kapsamındaki tüm paydaşların iş birliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir (Kaya, 2002). Bir okulda iş birliği sürecinin gerçekleşmesi için nitelikli eğitim çalışanlarının, ekip çalışması içerisinde eğitim faaliyetlerini sürdürmesi gerekmektedir (Gürsel, 2003).

Öğretmenlerin bulundukları okulun tüm personeliyle ve okulun idarecileriyle, kendilerini ifade edebildikleri etkileşimler kurmaları gerekmektedir. Etkileşimler arttıkça ve ortak paydalar sağlandıkça, eğitim sistemi için olması gereken değişikliklerin yapılmasının kolaylaşacağı belirtilmektedir (Lane, 2014). Eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından sağlanan başarıların övülmesi ve tebrik edilmesi, öğretmenlerin eğitim kurumuna karşı olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır. Eğitim kurumlarının idarecileri, okulun tüm paydaşlarının istekli olacağı bir öğrenme süreci ve kültürü oluşturmak ve devam ettirmek mecburiyetindedir (Şişman, 2014). Bir eğitim ortamında oluşacak kurum kültürü ve iklimin, kurumsal bağlılığı yükselterek performansı arttırıcı bir özellik taşıdığı ve bunun sonucu olarak etkililik ve verimliliğin artmasına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Genç, 2004). Okul idarecilerinden eğitim çalışanlarını geliştirme, eğitim çalışanlarını sürece hazırlama, eğitim çalışanlarının ilgilerini artırarak, onların daha başarılı eğitim stratejileri hazırlamalarına imkan sağlamaları talep edilmektedir (Can, 2006). Eğitim çalışanlarının performanslarını yükseltmek, okulda istendik amaçlara ulaşmak için yapılması gereken temel harekettir. Öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerinin kesin olarak tespit edilmelidir. Öğretmenlerin beklentileriyle okulun amaçları, okul idarecisi tarafından birleştirilip eşgüdümlü hale getirilerek, okulun amaçlarına ulaşabilmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Argon, 2004). Ayrıca, okul idarecilerinin liderlik etkisinin öğretmenlerin özyeterlilik ve bağlılık duyguları üzerinde yarattığı etkinin dolaylı yoldan öğrenci başarısı üzerine yansıyan etkileri olduğu bildirilmektedir (Ross ve Gray, 2006).

Okul idarecilerinin öğretmenlerle iş birliği kurması yasal bir zorunluluktur. Okul idarecileri, milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda, okulun amaçlarına göre idare edilip geliştirilmesinden sorumludur. Bu doğrultuda okulun tüm paydaşlarının, okulun sunduğu eğitim hizmetleri çerçevesinde iş birliği halinde çalışmasını sağlamak, eğitim faaliyetlerinin paydaşları arasındaki koordinasyonu gerçekleştirmek okul

idarecilerinin görevleridir. Öğretmenlerin okul idarecileriyle iş birliği kurması yasal bir zorunluluktur. Öğretmenler kendilerine verilen ders sorumlulukları kapsamında derslerini planlamak ve yürütmekle beraber okulun tüm etkinliklerine katılmaktan sorumludur. Bu doğrultuda öğretmenler okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği kurmak, öğrencileri yönlendirirken ilgili birimlerle iş birliği sağlamak ve mevzuat gereği yapılması gereken evraklar ile ilgili okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği halinde hareket etmek öğretmenin görevleridir (ÖEHY, 2018).

Okul idarecilerinin özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde olumlu sonuçlara ulaşılabilmeyi sağlamada önemli roller düştüğü bildirilmiştir (Garner ve Forbes, 2013). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden öğrencilerin bireysel eğitim programlarını yürütmeleri, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile sürekli etkileşim içerisinde olmaları ve öğrencinin gereksinimlerine göre diğer uzmanlarla iş birliğini sürdürmeleri beklenmektedir. Okul idarecileri, bu süreçlerin kolaylıkla yürütülmesi için uygun ortamı sağlayabilmeli, öğrencilerin gereksinimleri ve programın gerektirdiği kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmalı, problemlerin çözümünde yol gösterici olabilmelidir (DiPaola ve Tschannen-Moran, Walther-Thomas, 2004). Bu noktada, okul idarecilerinin özel eğitime ilişkin yasa ve düzenlemeler hakkında bilgisinin olması gerekliliğinin altı özellikle çizilmektedir (Sun ve Xin, 2019; Wakeman vd, 2006).

2.3.5 Özel Eğitim Süreçlerinde Okul İdarecisi-Öğretmen İş Birliğine Yönelik Çalışmalar

Özel eğitimde iş birliğini konu alan çalışmalarda çoğunlukla okul ve aile arasındaki iş birliğine ilişkin verilerin değerlendirildiği görülmektedir. İdareci-öğretmen iş birliğine yönelik yayınların kısıtlılığı ve konuya katkı sağlayacağı noktasından hareketle bu bölümde idareci-öğretmen iş birliğinin yanı sıra özel eğitim süreçlerinde görev yapan öğretmenler ve diğer uzmanlar arasındaki iş birliği, idarecilerin özel eğitimdeki deneyim ve görüşlerine değinen çalışmalara da yer verilmiştir.

Özsoy (2019) araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin idarecilerle, diğer öğretmen ve ailelerle iş birliği seviyelerini, farklı değişkenler üzerinden nicel araştırma

yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırmaya Tokat İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı olarak özel eğitim alanında görev yapan 165 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin idarecilerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle kurdukları iş birliği seviyelerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özsoy,2019).

Tatlıoğlu ve Okyay (2012) özel eğitim okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini nicel araştırma yöntemi kullanarak incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep şehrinde özel eğitim alanında çalışan 128 öğretmen ve 8 okul idarecisi oluşturmaktadır. Araştırmaları sonucunda okul büyüklüğünün ve kalabalık sınıfların eğitimin kalitesini olumsuz yönde etki yaptığına, okul idarecilerinin öğretmenleri destekleyerek tecrübelerini aktarmalarının eğitimin kalitesini olumlu yönde etki yapacağına, okul idarecilerinin ulaşabildikleri her yolla kendilerini geliştirmeleri ve okulun tüm unsurlarıyla etkili bir iş birliği kurmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Tatlıoğlu ve Okyay, 2012).

Yılmaz (2002) araştırmasında özel eğitim okullarının düzen ve yönetimindeki sorunları belirlemeyi ve değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma dahilinde ülkemizde özel eğitim faaliyetlerinin işleyişi diğer ülkelerle karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma dahilinde araştırmada özel eğitim faaliyetlerinin ülkemizdeki düzenlemeleri konusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim okullarının iş birliği ve eşgüdüm konusunda eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim okulları arasındaki işbirliğinin bireysel çabalara gerek kalmadan, bağlayıcı yasal yaptırımlarla sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Yılmaz, 2002).

Sarı (2002), özel eğitim alanında ulusal ve küresel gelişmeleri derlediği kitap çalışmasında ailelerin ve özel gereksinimli bireyin eğitim rolü olan kişilerin şeffaf, içten ve çift yönlü iletişim kurması gerektiği, ailelerin fikirlerinin dikkate alınması gerektiği, çocuğa yönelik hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programının aile ve öğretmen iş birliğinde hazırlanması gerektiğinden bahsetmiştir.

Altınkurt (2008) destek eğitim hizmeti veren, kurum idarecilerinin sorunlarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli il genelinde faaliyet gösteren 20 özel eğitim kurumunun idarecileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına nitel yöntemler kullanılarak ulaşılmıştır. Ekonomik sorunları tespit etmekle birlikte özel eğitim

öğretmenlerinin ücretlerinin fazla olmasından dolayı kurumlar tarafından tercih edilmediğini tespit etmiştir. Araştırmada destek eğitim hizmeti sunan kurum idarecileri, destek eğitim hizmeti sunan kurumlara karşı oluşan ön yargı sebebiyle bazı milli eğitim personellerinin kurumlarla gerekli iş birliğini sağlamadığını ve iletişime kapalı olduklarını ifade etmiştir. Yine araştırmaya katılan kurum idarecileri, kurumlar arası ekonomik rekabetten dolayı destek eğitim hizmeti sunan bazı kurum sahiplerinin aileleri yanlış yönlendirerek etik olmayan davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir (Altınkurt, 2008).

Tantay (2010) özel ve üstün yetenekli bireylere eğitim veren kurumların idare biçimlerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul BİLSEM ve Ford Otosan İlkokulu öğrenci, öğretmen ve idarecileri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri nicel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ülkemizde ilgili kurumların idare biçimleri yeterli görülmemiştir. Özel ve üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin üniversitelerin katkıları alınarak gerçekleştirilmesi savunulmuştur. Yine araştırmada ailelerin çocuklarının durumlarından dolayı öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin kurum içerisinde kendi aralarında ve kurum idarecileriyle yeterli iletişimi kurmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır(Tantay, 2010).

Cerit (2009) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve iş birliği gerçekleştirme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanının örneklemini Bolu ilinde çalışan 229 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları nicel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada okulların tüm bileşenleriyle, toplumun birçok unsuruyla iş birliği gerçekleştirmesi gerektiğini savunmuştur. Okul içerisinde beklenen iş birliği ortamının gerçekleşmesinde öğretmenlerin örgütsel güven seviyelerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulun bileşenleri arasındaki örgütsel güven düzeyinin, okulun bileşenleri arasındaki iş birliği seviyesiyle paralellik gösterdiği savunulmuştur (Cerit, 2009)

Arslan (2015) gezerek özel eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sorunlarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Batman ilinde gezerek özel eğitim hizmeti görevinde bulunan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Evde eğitim kapsamında gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenlerin yetersiz materyalle eğitim faaliyetlerini sürdürdüğü, velilerin iş birliğine istekli olmasına rağmen ekonomik nedenlerle maddi yükümlülükleri karşılayamadığı, evde

özel eğitim hizmetleri ile birlikte devam eden normal eğitim sürecinin öğretmenleri yorduğu ve motivasyon kayıplarına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslan, 2015).

Çiftçi (2016) ülkemizde evde özel eğitim hizmetleri sunan öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin evde özel eğitim faaliyetlerine katılımda gönüllü oldukları ama ailelerin yüksek beklentilerinin, öğretmenin motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Evde özel eğitim hizmetlerinde rol sahibi olan tüm paydaşların iş birliği içerisinde hareket etmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Çiftçi, 2016).

Atabey (2008) okulöncesi kurumlarda okul idarecisi, öğretmen ve aile iş birliği sürecini incelediği nicel araştırmasında öğretmenlerin ebeveynlerle olan temaslarında eğitim seviyelerinin, toplumsal statülerinin, aile eğitimiyle karşılaşma durumlarının ve ekonomik seviyelerinin eğitimde iş birliğine pozitif etkisi olduğunu saptamıştır. Ailelerin ise öğretmenlerle temaslarında sosyal koşullarının, okuldan beklentilerinin karşılanmasının, okulun bulunduğu varlıklı ekonomik seviyenin iş birliğine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Okul idarecilerinin ailelerle olan ilişkisinde ise yaş, eğitim seviyesi ve ekonomik nedenlerin iş birliğine katkı sağladığı saptanmıştır (Atabey, 2008).

Özgan ve Aydın (2010) okul-aile iş birliği düzeyini belirlemek amacıyla, Halfeti ilçesinde 120 öğretmen ve 20 okul idarecisini kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin iş birliğine yönelik negatif fikirlerinin olduğu, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin fikirlerini statü, fiziksel ve biyolojik etmenlerin etkilemediği, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin iş birliği üzerine geliştirdikleri fikirlerin teşvik edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Özgan, Aydın 2010).

Dönmez ve Yıldırım (2008) okul-aile iş birliği sürecini öğretmen ve aile paydaşları üzerinden incelemişlerdir. Ailelerin eğitime aktif katılım sağlaması gerektiği, eğitimde iş birliği sürecinin öğrencinin akademik başarısına yansıdığı, iletişim süreçlerinde ailelerin ve öğretmenlerin bireysel temasları seçtiği, iş birliği sürecinin olumsuz olmasının ailelerin ve öğretmenlerin karşılıklı olumsuz tutumlarının neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. (Dönmez, Yıldırım 2008)

Chantathai, Tesaputa ve Somprach (2015) araştırmalarında Tayland genelinde, yerel okullardaki öğretmen ekip çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmada tesadüfi örneklem seçilerek nicel yöntemler kullanılıp sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlere yönelik geliştirilen plan dahilinde, ekip üyelerinin iletişim, tartışma ve sorgulama becerilerinin olumlu yönde geliştiği tespiti yapılmıştır. Ekip çalışmalarında vakit ve yönetmelik eksikliğinden kaynaklı olumsuzların olduğuna vurgu yapılmıştır. Ekip çalışmasının katılımı ve birlikte aktif olmayı arttırarak başarıya olumlu katkılarının olduğundan bahsedilmiştir (Chantathai, Tesaputa, Somprach, 2015).

Damasco (2013) özel eğitimde iş birliği sürecini sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri açısından incelemiştir. Araştırma kapsamında aynı sınıfta görev yapan branş öğretmeniyle özel eğitim öğretmeninin tutum ve davranışları incelenmiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve tutumları arasındaki ilişkinin öğretim ortamında partneriyle iş birliği kurma üzerinde etkisi olup olmadığı nicel bir yöntem kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik fikirlerinin tutumlarını etki yaptığına, kurdukları iş birliği sürecinin olumsuz ve yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Damasco, 2013).

Farrish (2017) özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, lisans düzeyinde özel eğitim öğretmeni adayı olan stajer öğrencilerle kurdukları iş birliği sürecini incelemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin stajeri yönlendirme ve yardım etmeye yönelik iş birliği sürecinde görevlerinin olduğu, iş birliğine yönelik fikirlerinin ise ikili ilişkiler, mesleğe bakış açısı, karakter farklılıklarını baz alarak değişim gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır (Farrish, 2017).

AuCoin (2015) Montessori programını uygulayan kurumlarda iş birliğini nitel yöntemler kullanarak araştırmıştır. Araştırmanın kapsamını Amerika Birleşik Devleti sınırları içerisinde çalışan 10 montessori öğretmeni ve 10 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada özel eğitim öğretmenleri ve montessori öğretmenlerinin beraber çalışmasının, sürekli etkileşim bağlamında bulunmalarının iş birliğini olumlu etkilediği ama vakit yetersizliğinin olumlu iş birliği sürecinin önünde engel olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (AuCoin, 2015).

Simon (2017) iş birliği sürecini sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri açısından incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş birliği kurmak için gerekli vakitlerinin olmadığı, birlikte koordinasyon sağlamak amacıyla eğitimlere gereksinim duydukları, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin iş birliği sürecini etkilemediği sonuçlarına ulaşmıştır (Simon,2017).

Bhandari (2013) iş birliği sürecini branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri açısından nicel yöntemleri ve ulusal istatistikleri kullanarak incelemiştir. İngilizce öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği kurmaya daha açık olduğu, matematik öğretmenlerinin ise özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği kurmaya daha kapalı olduğu tespitini yapmıştır. Öğretmenlerin kişisel değerlerinin ve görevlerinin iş birliği sürecini etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Bhandari, 2013).

Goncalves (2015) iş birliği sürecini dil ve konuşma terapistleri ile özel eğitim öğretmenleri açısından görüşmeler yoluyla nitel yöntemler kullanarak incelemiştir. Meslek gruplarının iş birliği kurmak zorunda oldukları, birbirlerini tanımadıkları, mesleki yoğunluklarından dolayı iş birliği kurmak için yeterli vakit bulamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır (Goncalves, 2015).

Reyes (2010) Winconsin'de bulunan iki okul bölgesinde çalışan sınıf öğretmenleri, okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecini birebir görüşmeler yoluyla nitel veriler sağlayarak yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin tutum ve tavırlarının iş birliği sürecini negatif etkilediği, okul idarecilerinin iş birliği sürecini teşvik ettiğini saptamıştır (Reyes,2010).

Polhemus (2010) Güney Kaliforniya'da bulunan 10 ilköğretim okulunda 43 öğretmenin örneklemini oluşturduğu , özel eğitimde iş birliğine dönük hareketleri incelediği araştırmasında, iş birliğine yönelik hareketleri etkileşim, ortak başarı ve hedef, iletişim, sorgulama ve birbirini tanıma olarak sıralamıştır. Politika yapıcılarının yetersiz olmasını, çoğunluk sağlanarak karar verilmemesini ve vakit eksikliğini iş birliği sürecini olumsuz etkileyen etkenler olarak sıralamıştır(Polhemus, 2010).

Johnson(2003) Avustralya'da dört okulda görev yapan öğretmenlerin kendi aralarında iş birliği geliştirme sürecinin teşvik edilmesini incelemiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun kendi aralarında iş birliği kurduğu ve iş birliği sürecinin öğretmenleri olumlu

yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır (Johnson, 2003).

Mchenry (2009) araştırmasında ilköğretim müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerle kurdukları iş birliği üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Missisippi'de ilköğretim okullarında çalışan 165 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın kapsamında 15 okul bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenler ve idareciler arasındaki iş birliği sürecini, idarecinin önderlik özeliklerine göre değiştiği ve öğretmenlerin yaşının ve okulda çalışma sürelerinin iş birliği sürecinde katkısı olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Mchenry, 2009).

Eccleston (2010) araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerini okula adapte ve dahil etme görevlerinin olduğunu, görevlerini yerine getirirken iş birliği yeteneklerine sahip olması gerektiğini saptamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecini gerçekleştirebilmesi için düzenli olmaları gerektiği ve önderlik özeliklerine sahip olmaları gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır (Eccleston, 2010).

Goor, Schween ve Boyer (1997) çalışmalarında, özel eğitim alanında görev yapan idarecilerin taşıması gereken liderlik özelliklerini belirlemek istemişlerdir. Özel eğitim alanında görev yapan okul idarecilerinin taşıması gereken bazı özellikler şu şekilde özetlenmiştir: öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimine yönelik destek gereksinimlerini anlamalı, ebeveyn katılımını sağlamalı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin inancı olmalı, süreci desteklemeli ve izlemeli, yasal gereklilikler ve teknolojik ilerlemelerden haberdar olmalı, eğitim sürecindeki tüm paydaşlarla işbirliği içinde olmalı, pozitif tutum açısından örnek olmalı, problem çözme becerisi bulunmalı, eğitim ekibini desteklemelidir sonuçlarına ulaşmıştır.

Yener (2019) araştırmasında kaynaştırma uygulamalarının olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecinde kurdukları iş birliği sürecini incelemiştir. Bu kapsamda Pursaklar ilçesinde, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerle nitel araştırma yöntemlerini kullanarak görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda çalışan öğretmenlerin, bireyselleştirlmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yeterli iş birliğini kuramadıkları

saptanmıştır.

Elçi (2019) yüksek lisans çalışmasında özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin eğitim konularının belirlenmesinde iş birliği sürecini nicel yöntemler kullanarak incelemiştir. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde hareket ettiklerini ama karşılıklı ve yeterli paylaşımlarda bulunmayarak kurulan iş birliğinin amacına ulaşmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Lane (2014) çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri ülke genelinde özel eğitimin etkililiğini, 5288 özel eğitim öğretmeninin katılımıyla nicel yöntem kullanarak incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin bulundukları okulun tüm personeliyle ve okulun idarecileriyle, kendilerini ifade edebildikleri etkileşimler kurmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Etkileşimler arttıkça ve ortak paydalar sağlandıkça, eğitim sistemi için olması gereken değişikliklerin yapılmasının kolaylaşacağını belirtmektedir. (Lane, 2014).

Hanley (2015) çalışmasında Massachusetts'teki ilköğretim okul müdürlerinin, özel eğitim alanında liderlik sorumluluklarını incelemiştir. Yaptığı çalışmada okul idarecileri ve öğretmenler, iş birliği içerisinde ancak kendi görev ve sorumlulukları kapsamında ortak bir hedef doğrultusunda çalıştıkları ancak hedefin asıl amacının özel gereksinimli çocuğun yüksek faydası olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul idarecilerinin deneyimlerini aktararak, okul içerisinde öğretmen iş birliğini güçlendirmesi gerektiğini saptamıştır.

3.BÖLÜM
YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmalarında belirli bir duruma ilişkin olarak elde edilecek sonuçlar yardımıyla benzer durumlara dair örnekler oluşturmak hedeflenmekte, olay ve kişiler derinlemesine incelenmekte ve incelenen durumu etkileyen veya durumdan etkilenen faktörler üzerine odaklanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu araştırmada, üzerinde çalışılan durum okullarda öğretmen-idareci işbirliğinin yürütülmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada idarecilerin ve öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşleri, işbirliğinin sağlanmasında kullandıkları yollar ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin derin ve detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak veren, nasıl ve niçin sorularına yanıt arayan bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım 2011). Okullarda idareci-öğretmen işbirliğinin nasıl yürüdüğü, her iki tarafın işbirliğine ilişkin nasıl deneyim ve beklentilerinin olduğu, olumlu-olumsuz görüş ve deneyimlerin nedenlerini araştırmak hedeflendiği için durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi okullarında görev yapan 9 okul idarecisi ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yolu benimsenmiş, katılımcıların en az bir yıldır özel eğitim okullarında görev yapıyor olmaları ölçütü gözetilmiştir. Bilgi açısından zenginlik ve çeşitliliği sağlamak için ise farklı eğitim kademelerindeki okullardan idareci ve öğretmenlerin araştırmaya katılımını sağlamaya dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve okul idarecilerine dair bilgiler ve araştırma için kendilerine verilen kodlar Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1:Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Kod	Görev yaptığı okulun eğitim kademesi	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet bölümü	Öğretmenlik deneyimi	Özel eğitim deneyimi	İdarecilik deneyimi
Ö1	İlkokul /Özel Eğitim Okulu	Erkek	25	Zihinsel Engelliler Sınıf Ö.	4 yıl	4 yıl	-
Ö2	İlkokul	Kadın	32	İşitme Engelliler Sınıf Ö.	9 yıl	9 yıl	-
Ö3	Ortaokul	Kadın	42	Eğitim Yönetimi	21 yıl	21 yıl	-
Ö4	Ortaokul	Erkek	29	İşitme Engelliler Sınıf Ö.	7 yıl	7 yıl	-
Ö5	Ortaokul/Özel Eğitim Okulu	Erkek	28	Zihinsel Engelliler Sınıf Ö.	6 yıl	6 yıl	-
Ö6	Okulöncesi	Erkek	26	İşitme Engelliler Sınıf Ö.	2 yıl	2 yıl	-
Ö7	Ortaokul	Kadın	28	Zihinsel Engelliler Sınıf Ö.	6 yıl	6 yıl	-
Ö8	Lise	Erkek	28	Zihinsel Engelliler Sınıf Ö.	6 yıl	6 yıl	6 yıl
Ö9	Ortaokul	Erkek	40	Sınıf Ö.	18 yıl	15 yıl	-
Ö10	Lise/ Özel Eğitim Okulu	Erkek	43	Sınıf Ö.	20 yıl	15 yıl	6 yıl
Ö11	Lise	Kadın	28	Zihinsel Engelliler Sınıf Ö.	6 yıl	6 yıl	-

Araştırmaya 7 erkek (%63.6), 4 (%36.4) kadın öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyiminin en az 2 yıl ile en fazla 21 yıl arasında değiştiği, özel eğitimde öğretmenlik deneyiminin de benzer şekilde 2 ile 21 yıl arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden 8'i (%72.7) özel eğitime ilişkin bölümlerden mezun iken 3 (%27.3) öğretmenin özel eğitim alanı dışındaki bölümlerden mezun oldukları belirlenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin 9'u (%81.8) öğretmenliğe başladıklarından bu yana özel eğitim alanında çalışmaktadırlar, 2 (%18.29 öğretmen ise öğretmenliğe başladıktan birkaç yıl sonra özel eğitim alanında çalışmaya başlamıştır. Ayrıca 2 öğretmenin idarecilik deneyimi bulunduğu saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2: Okul idarecilerine ilişkin demografik bilgiler

Kod	Görev yaptığı okulun eğitim kademesi	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet bölümü	Öğretmenlik deneyimi	Özel eğitim deneyimi	İdarecilik deneyimi
Y1	Okulöncesi	Kadın	31	Okulöncesi Ö.	9 yıl	-	5 yıl
Y2	İlkokul	Erkek	40	Sınıf Ö.	8 yıl	-	10 yıl
Y3	İlkokul	Erkek	53	Sosyal Bilgiler Ö.	18 yıl	-	15 yıl
Y4	Ortaokul	Erkek	46	Beden Eğitimi Ö.	17 yıl	-	6 yıl
Y5	İlkokul	Erkek	54	Yapı Ressamlığı Ö.	18 yıl	-	6 yıl
Y6	Özel Eğitim Okulu	Erkek	41	Sınıf Ö.	18 yıl	7 yıl	14 yıl
Y7	Lise/ Özel Eğitim Okulu	Erkek	42	Mobilya Tasarım ve İş Alanları Ö.	16 yıl	5 yıl	10 yıl
Y8	Ortaokul	Kadın	34	Türkçe Ö.	12 yıl	-	5 yıl
Y9	Ortaokul	Erkek	36	Sosyal Bilgiler Ö.	13 yıl	-	11 yıl

Araştırmaya katılan okul idarecilerinin 2‘si kadın (%22.2), 7’si erkektir (%77.8). Okul idarecileri arasında öğretmenlik deneyiminin en az 9 yıl, en fazla 18 yıl olduğu, idarecilik deneyiminin ise en az 5 yıl, en fazla 15 yıl arasında değiştiği görülmektedir. İdarecilerden hiçbiri özel eğitim alanında bir bölümden mezun değildir ancak 2 idarecinin (%22.2) çalışma sürecinde özel eğitim deneyimi bulunmaktadır (Tablo 2).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen dokümanların analiz edilmesi ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulmuş idareci/öğretmen bilgi formu ve görüşmelerin çerçevesini belirlemek üzere bir görüşme formu kullanılmıştır.

İdareci/Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlere için araştırmacı tarafından “idareci bilgi formu” ve “öğretmen bilgi formu” başlıkları adı altında bilgi formları oluşturulmuştur. Bu formlarda katılımcıların

betimlenmesine yönelik yaş, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, öğretmenlik deneyimi süresi, özel eğitim deneyimi süresi hakkında sorular bulunmaktadır (Ek-3)

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın amacı ve alt amaçları göz önüne alınarak, görüşmelerin çerçevesini belirlemek ve idareci ve öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dair bilgi edinmek amacıyla idareci ve öğretmenler için ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarının oluşturulmasından önce araştırılan duruma ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşme formlarında yer alması düşünülen sorular için alanda deneyimli uzmanlardan uzman görüşü alınmış, öneriler doğrultusunda formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. İdareci görüşme formundan bir soru çalışmanın amacına uygun olmadığı yönündeki uzman görüşü sebebiyle çıkartılmıştır. Katılımcıların anlamasını zorlaştıracak karışık cümleler, öğretmen ve idareci görüşme formlarında tekrardan düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formları kullanılarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme sorularının idareci ve öğretmenler açısından açık ve anlaşılır olduğunu teyit etmek amacıyla yapılan pilot uygulama için görüşme formları çalışmanın katılımcısı olmayan 3 idareci ve 3 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulamada görüşme formlarına, pandemi dönemiyle ilgili katılımcılardan fazla dönüt olduğu için bir adet soru eklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında idareci formunda 15 adet, öğretmen formunda ise 13 adet soru yer almaktadır.

3.4 Verilerin toplanması

Özel eğitim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin idareci-öğretmen işbirliğine dair görüş ve deneyimlerine ilişkin bilgi edinmek için verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, katılımcılara araştırmacı tarafından, görüşme öncesi hazırlanmış görüşme formunda geçen sorular yönlendirilir. Anacak araştırmacı görüşmenin akışına göre ek sorular sorup detaylandırma yapabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002) Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, okul idarecisi-özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği düzeylerinin güncel tespitine katkı sağladığı ve katılımcıların yaşantılarından araştırmanın konusu ile ilgili deneyim örneklemleri çıkardığı için araştırmada yöntem olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Görüşmeler 31 Ekim 2020 ve 04.05.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Görüşmeler öncesinde görüşme için uygun yer ve saatin belirlenmesi için katılımcılarla telefon görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların hepsinden izinleri dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika arası sürmüştür. En uzun görüşme 45 dakika, en kısa görüşme 13 dakika sürmüştür. Toplam 9 okul idareci ile görüşülmüştür, Okul idarecilerinin 5 tanesiyle yüz yüze, 4 tanesi ile Zoom programı kullanılarak görüşülmüştür. Toplam 11 özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin tamamıyla Zoom programı üzerinden görüşülmüştür. Zoom programı üzerinden görüşülen katılımcıların izinleri dahilinde video kayıtları alınmıştır. İnternet kesintileri ve teknik olarak sağlıklı bağlantı kurulamayan 2 özel eğitim öğretmeni ve 1 okul idarecisi ile görüşme iki seans şeklinde yapılmıştır. Diğer görüşmelerin tamamı tek oturum şeklinde yapılmıştır. Görüşmeler kayıtlarda olduğu şekliyle, ayrıntılar atlanmadan, araştırmacı tarafından çözümlenip yazılı formata aktarılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, araştırmada elde edilen veriler belirlenen temalara göre sistemli bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Görüşmelerde tutulmuş olan kayıtlar, analiz için yazıya dökülmüş ve görüşme metinleri üzerinde veri kodlamaları yapılmıştır. Kodlamalarla elde edilen veriler incelenerek araştırılan durumu anlamaya yönelik kategoriler belirlenmiş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar çalışmanın amaçları doğrultusunda gruplandırılmıştır. Öğretmen ve okul idarecileri olarak gruplandırılan veriler görsel okunurluğun kolay olması sebebiyle grafik olarak gösterilmiştir.

Sayısallaştırılabilir verilerin analizinde ise frekans ve yüzdelik değerlerin tanımlayıcı analizi yapılmıştır. Okul idarecilerine yönlendirilen nicel değere sahip sorulara verilen yanıtlar yüzdelik olarak verilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması açısından araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi önemlidir (Şimşek ve Yıldırım 2011). Araştırmanın geçerliği araştırmacının alana yakınlığı, görüşmeler yoluyla ayrıntılı bilgi toplama ve bilgiyi teyit etme olanağının olması ve katılımcılardan doğrudan yapılan alıntılar yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma güvenirliğini sağlamak için görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, geçerlik ve güvenirliği arttırmak için çalışma grubunda farklı özelliklere (görev yapılan okulun eğitim kademesi, idareci ve öğretmen) sahip katılımcılara yer verilerek örneklem çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analiz sürecinde güvenirliğin belirlenmesi için değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Bu amaçla görüşmelerin en az %20'sini kapsayacak sayıda 6 adet görüşme dökümü rastgele seçilerek özel eğitim alanında araştırma görevlisi olarak çalışan, nitel çalışmalar sürdüren bir başka uzman tarafından, araştırmacıdan bağımsız olarak görüşmelere ilişkin dökümler değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda araştırmacı ve diğer uzman arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı içeren kodlamalar sayılmış ve "görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı)x100" formülü kullanılarak değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Buna göre araştırmada değerlendiriciler arası güvenirliğin %.89 olduğu saptanmıştır.

3.7 Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında toplanan veriler, katılımcıların gönüllülük esasında, araştırmanın amacı dışında izinsiz bir şekilde kullanılmayacağı beyan edilerek toplanmıştır. Katılımcılarla gönüllü katılım formu paylaşılmıştır (EK-4). Görüşmelerde kayıt alınması için katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak için katılımcıların isimleri yerine verilen kodlar kullanılmıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma sorularının sıralaması dikkate alınarak sunulmuştur.

1. ***Okul idarecilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının yürütülmesi sürecinde idareci-öğretmen iş birliğine dair görüşleri nelerdir?***

İdarecilerin ve öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla özel eğitim programlarının yürütülmesinde idareci-öğretmen iş birliğinin güçlü olmasının sağlayacağı faydaların neler olacağı sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin, özel eğitim öğretmeni ile iş birliğine bağlı olarak meydana gelecek değişimlere ilişkin görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Okul yöneticilerinin iş birliği üzerine görüşleri

İdareciler, öğretmenlerle yapılacak iş birliğine bağlı olarak öğretmenlerde özellikle okula yönelik aidiyet duygusunun (f=3) artacağını belirtmişlerdir. Öğretmendeki aidiyet duygusu (f=3) ve motivasyon (f=2) artışının öğrenci performansına (f=2) yansıyacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, oluşacak iş birliğinin öğretmenin mesleki özverisini artıracağı (f=1), birliktelik bilincinin oluşacağı (f=1), okuldaki işlerin hızlıca (f=1) ve düşük hata oranlarıyla (f=1) yapılacağı düşünceleri üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, okul idarecilerinin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *Bu okulun tüm çalışanları için rahatlık ve işyerine bağlılık sağlar. Misal okulumuzda öğretmenler, mecbur kalmadıkça tayin istemiyorlar. Kim rahat olduğu bir okulu terk etsin. Bu durum idareci olarak onlarla birlikte uyumlu çalışmamdan kaynaklıdır (Y2).*

İdareyle sıkıntı yaşadığı zaman öğretmenin ayakları hep geri geri gidiyor. Okulda çalışmak istemiyor. Her gün o okula gelmek istemediğinizi düşünün, isteyerek işinizi yapmazsınız. Ama okuldaki hava olumlu olursa okula severek ve isteyerek geliyorsunuz. Biz bu durumu sağlıyoruz çünkü öğretmenlerimiz hevesli olarak okula geliyorlar (Y7).

Öğretmenlerin motivasyonu artar. Öğretmenlerin aidiyet duyguları artar. Bu durum mutlaka başarıya doğru orantılı yansır (Y8).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise idareci-özel eğitim öğretmeni arasında kurulacak güçlü iş birliğinin öğrenci ve öğretmene sağlayacağı faydalara ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Öğretmenlerin idareci-öğretmen iş birliğinin faydaları hakkındaki görüşleri Şekil 6'da özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 6: Öğretmenlerin iş birliğinin faydalarına ilişkin görüşleri

Şekil 6'da görüldüğü gibi, idareci-öğretmen arasında kurulacak güçlü iş birliğinin özellikle öğretmenin akademik performansını artıracağı (f=7) belirtilmiştir. Bunu sırasıyla öğretmenin yaptığı işten mesleki haz duyacak olması (f=5), okulda materyale erişebilirliğin artması (f=4), okula yönelik aidiyet hissinin gelişimi (f=3), okulda demokratik bir ortamın oluşması (f=3) ve öğretmenin kendini güvende hissetmesi (f=2) durumları izlemektedir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Bir sorunla karşılaştığında idarecinin yanında olduğunu bildiğin için daha rahat hareket ediyorsun. Daha verimli oluyorsun (Ö3).

İş birliği ne kadar güçlü olursa öğretmen çalıştığı ortamdan o kadar çok keyif alır ve istekli olur (Ö5).

Ö10: Öğrencilerine karşı daha verimli hisseder. Ama öğretmen stres yaşarsa sürekli okuldan gitmek ister. Öğretmende oluşacak huzursuzluk öğrenci ve veliye yansır. Tam tersi güven ortamının oluştuğu, ilişkilerin kuvvetli olduğu yerlerde öğretmenler daha verimli çalışır. Okulu benimsediği için okuldan çıkmak istemez. Yapması gerekenlerin yanında ekstra proje çalışmaları vb. çalışmalar yapmak ister (Ö10).

İdareci-öğretmen arasında kurulacak iş birliğinin öğrenciye yönelik katkıları incelendiğinde, en önemli katkı böyle bir iş birliğinin öğrencinin akademik performansına olumlu yansıyacağı (f=7) düşüncesidir. Bunu olumlu okul iklimi (f=6) düşüncesi, teknik imkânların iyileşmesi (f=5) ve öğrencilerin kendilerini değerli hissedecekleri düşüncesi (f=1) izlemektedir. Öğrenciye yönelik katkıları ortaya koyan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

İdareyle benim aramdaki ilişki iyiyse, ben muhtemelen daha çok imkana kavuşurum. Uygun bir sınıf, uygun bir sınıf ortamı, materyaller bunların hepsinin temini kolay olacağından otomatikman öğrenciyi etkileyecektir. Bir normal öğrenciler için yapılmış sıra var iken, bir de özel gereksinimli öğrencilere göre yapılmış olan armut, yuvarlak, yarım daire gibi daha güvenlikli masalar olur. Yerlerin ve duvarların yalıtımına kadar her şeyi etkiler. Bu da otomatikman öğrenciyi etkiler (Ö4).

Öğrencilere ve velilere çok olumlu yönde yansır. Mevcut performansları daha ileriye gider (Ö5).

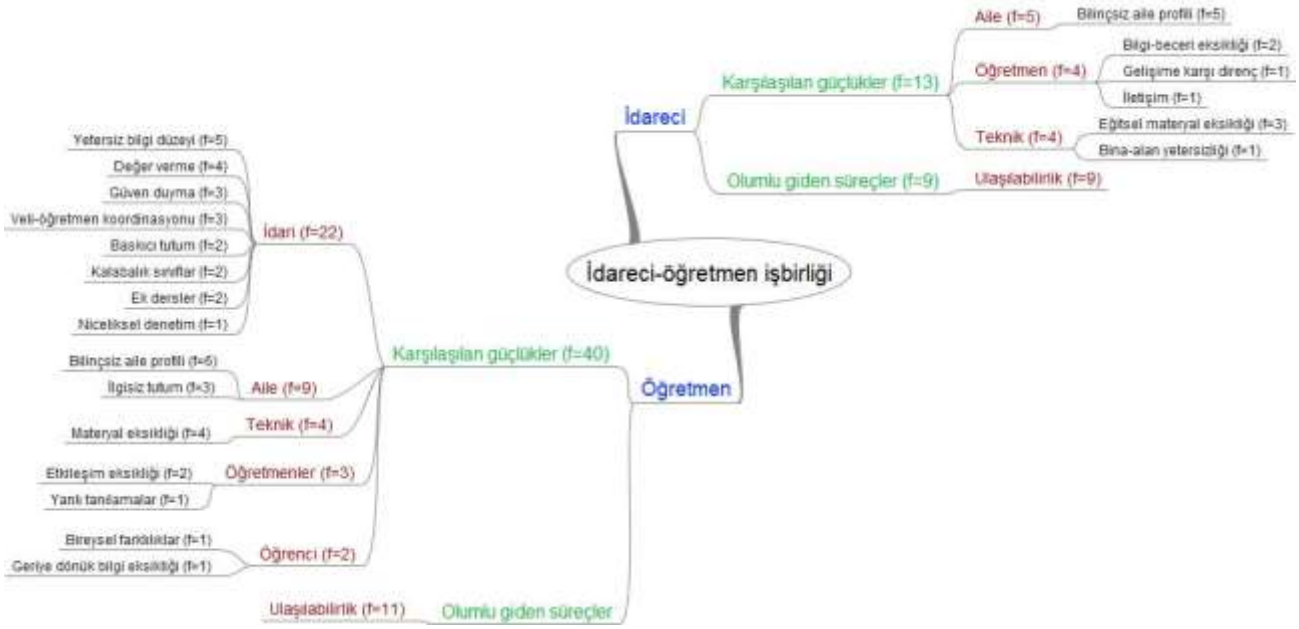
İdare ile işbirliği yapabiliyorsa sınıfındaki eksikleri gidermeye çalışır (Ö11).

2. Okullarda idareci-öğretmen iş birliği nasıl yürümektedir?

2.1. İdareci-özel eğitim öğretmeni iş birliğinin sağlanması sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler için olumlu giden süreçler nelerdir?

2.2. İdareci-özel eğitim öğretmeni iş birliğinin sağlanması sürecinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Araştırmanın diğer bir sorusu, idarecilerle öğretmenler arasında nasıl bir iş birliği olduğunu, olumlu giden ve karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu tespit etmeye yöneliktir. Bu kapsamda idareciler ve öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşler Şekil 2'de özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 2: İdareci ve öğretmenlerin iş birliği konusundaki görüşleri

Katılımcıların belirtmiş oldukları görüşler "karşılaşılan güçlükler ve olumlu giden süreçler" olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Karşılaşılan güçlükler ise idari, aile, teknik, öğretmen ve öğrenci bağlamları altında kategorize edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin en fazla idari süreçlerde (f=22) zorluk yaşadıkları, bu durumu sırasıyla aile (f=9), teknik konular (f=4), diğer öğretmenlerle ilişkilere bağlı güçlükler (f=3) ve öğrencilerle yaşanan güçlüklerin (f=2) izlediği görülmektedir.

Öğretmenler, idari (f=22) anlamda yaşadıkları en büyük zorluğu idarecilerin yetersiz bilgi ve beceri düzeylerine (f=5) dayandırmaktadır. Ayrıca, öğretmenler değer görme (f=4) konusunda sıkıntı yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Bu durumu sırasıyla güven duyma (f=3), veli-öğretmen koordinasyonu (f=3), idarenin baskıcı tutumu (f=2), okulda sınıfların kalabalık oluşu (f=2), ek derslere bağlı sorunlar (f=2) ve çoğunlukla niceliksel denetimlerin oluşu (f=1) konuları izlemektedir. Aile (f=9) bağlamında ise daha çok bilinçsiz aile profiline (f=6) ve ailenin ilgisiz tutumuna (f=3) bağlı sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Yine, görev yaptıkları okullarda teknik anlamda materyal eksiklikleri (f=4) olduğunu ifade etmişlerdir.

Diğer öğretmenlerle (f=3) etkileşim eksikliği (f=2) ve farklı okullardan gelen öğrencilerde tanılama hatalarının (f=1) yapılmış olması da yaşanan güçlükler olarak belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenci (f=2) boyutunda bireysel farklılıkların yoğunluğu (f=1) ve öğrenciler hakkında geriye dönük bilgilere erişim (f=1) konularında da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu güçlüklere yönelik öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *Genelde özlük haklarının işlenmesiyle ilgili sorunlar yaşıyoruz. Burada idarecilerde liyakat olmadığını görüyoruz. Liyakatsizlikten dolayı öğretmenin özlük bilgilerinin işlenmesinde sorunlar oluyor (Ö10).*

> *Alanına hâkim olması çok önemlidir. En azından müdür değilse bile müdür yardımcısının alandan olması gerekiyor. Özel eğitimden mezun değilse bile özel eğitimin gerekliliğini, öğrencilerin durumunu anlayıp ona göre tepkiler vermelidir. Pandemi süreci tamamen bir hengâmeydi. İdareciler iş birliği yapamayacağımız kadar bilgisiz durumdaydı (Ö11).*

Öğretmenler açısından okullarda olumlu giden süreçlere bakıldığında, tüm öğretmenlerin idareye istedikleri zaman ulaşabildiklerini (f=11) belirttikleri görülmektedir. Bu konuda belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *Dönem başı toplantılarında bir araya geliyoruz. Ama herhangi bir durum olduğunda, istersem her gün idareme ulaşıyorum (Ö2).*

> *Bir şeye ihtiyacım varsa hemen gidiyorum. Gerekirse telefon bile açıyorum. Sorunu evde bile yaşasam anında müdürü ararım, böyle bir sorun var derim (Ö3).*

> *Bunun bir sıklığı yok. Sürece bağlı önerimiz veya bir isteğimiz varsa anlık bir araya geliyoruz. İşleyişe göre değişiyor. Dilek ve şikâyet kutusu yoluyla da önerilerimizi sunabiliyoruz. Kutuya bıraktığımız önerilere idare dönüş sağlıyor (Ö5).*

Şekil 2'de ortaya konulan diğer bir durum, idareciler boyutunda ne tür güçlüklerle karşılaşıldığı ve yine idareciler açısından olumlu giden durumların neler olduğu konusudur. Şekil 2 incelendiğinde, idareciler en fazla aile (f=5) odaklı güçlükler yaşadıklarını, bunu öğretmen (f=4) ve teknik konuların (f=4) izlediğini belirtilmişlerdir. Aile (f=5) konusunda yaşanan güçlüklere bakıldığında, daha çok ailelerin bilinçsiz tutumları (f=5) üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan idareciler, öğretmenlerin (f=4) bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu (f=2), kendilerini geliştirme konusunda isteksiz olduklarını (f=1) ve iletişim konusunda güçlük

yaşadıklarını (f=1) belirtmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak, idareciler teknik (f=4) bakımdan eğitsel materyale erişim (f=3) ve bina-alan konularında (f=1) da güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda idareciler tarafından belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Kendi alanlarında çok beceriye sahip değiller (Y1).

Bizim özel eğitim sınıfının metrekare olarak yettiğini söylediler ama ben kesinlikle 3-4 kat daha büyük bir alana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar sıkıştırılmış bir odanın içerisinde sıkılıyorlar (Y4).

Okulumda özel eğitim öğretmeni sadece veli kaynaklı güçlükle karşılaşmaktadır. Bizim çocuklarımız maalesef sistemden kaynaklı eve bir maaş getirebildikleri için değerliler, haricen velilerimiz çocuklarına evlat gözüyle bakmamaktadır. Bizim çocuklarımızı onların ömürlerine verilmiş bir ceza gibi görmektedirler. Bizim çocuklarımızın eğitim vererek belli bir seviyeye geleceği inancını taşımamaktadırlar. Veli bütün bu olumsuzlukları çocuğun eğitim hayatına ve öğretmenine yansıtmaktadır. Öğretmenlerim en büyük zorluğu velinin desteği olmadığından dolayı yaşıyor (Y6).

Şekil 2'de idareciler açısından olumlu giden süreçler incelendiğinde, tüm idarecilerin ulaşılabilirlik (f=9) konusunda hassasiyet sahibi oldukları görülmektedir. Bu konuda belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Resmi değil ama genel olarak ayda bir olarak, telefonla ya da yüz yüze iletişim halindeyiz. Zaten kopmamız veya onları kendi haline bırakmamız söz konusu olamaz (Y5).

Zümre toplantılarını yapıyoruz. İhtiyaç halinde yapıyoruz ama genel olarak sürekli iletişim halinde olduğumuz için çok ihtiyaç olmuyor (Y8).

Okullarda idareci-öğretmen iş birliğinin nasıl yürütüldüğünü anlamaya yönelik sorgulamada ayrıca okul idarecilerine özel eğitim sınıflarının materyal ve fiziki donanım ihtiyaçlarını karşılarken özel eğitim öğretmeninin görüşlerini alıp almadıkları da sorulmuştur. Araştırmaya katılan idarecilerin %67'si, özel eğitim sınıflarının materyal ve fiziki donanım ihtiyaçlarını karşılarken özel eğitim öğretmenlerinin görüşünü her zaman aldığını, %33'ü ise çoğu zaman özel eğitim öğretmenlerinin görüşünü aldığını belirtmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü dönemin küresel salgının etkilerinin sürdüğü bir dönem olması nedeniyle okul idarecileri ve öğretmenlerden idareci-öğretmen iş birliği konusunu küresel salgın bağlamında değerlendirdiklerindeki görüşleri de sorulmuştur. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tamamı, uzaktan eğitim sürecinde sürekli ispat evraklarının istenmesinin güven problemi yarattığı ve mevzuattan kaynaklı sebeplerle ekonomik kayıplar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler küresel salgın sürecinde sürekli değişen merkezi kararların özel eğitim için okul idarecileri tarafından zamanında duyurulmadığını ve özel eğitim alanının bu süreçte önemsenmediğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı ellerinde teknik destek ve iletişim desteği vermek dışında bir alternatiflerinin olmadığını belirtmişlerdir. Yaşanan ekonomik kayıpların merkezi kararlardan dolayı yaşandığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları küresel salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin özel eğitimin doğasına uygun olmadığını da belirtmişlerdir.

3.Okul yöneticilerinin okullarında idareciler ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini sağlamaları konusunda öğretmenlerin beklentileri nelerdir?

Araştırmanın diğer bir sorusu, öğretmenlerin iş birliğinin sağlanması konusunda idarecilerden beklentilerinin neler olduğunu incelemeye yöneliktir. Bu kapsamda öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşler Şekil 3'te özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 3: Öğretmenlerin beklentileri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok iletişim (f=6), değer görme (f=6) ve özel eğitim alanına yönelik olumlu bakışın sağlanması (f=6) konuları üzerinde durdukları görülmektedir. Bunu sırasıyla sevgi-saygı temeline dayalı bir süreç (f=3), demokratik bir idareci tutumu (f=2) ve kendisine güven duyulan bir öğretmen (f=1) beklentisinin izlediği görülmektedir. Bu kapsamda belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *İlk başta idarecilerin özel eğitim öğretmenlerini bakıcı değil, planı-programı olan öğretmen olarak kabul etmeleri gerekiyor (Ö2).*

Diğer çocuklar teneffüslerde sık sık idarecilerle karşılaşabiliyor, fakat bizim çocuklarımız okulda bir idare var mı, varsa kim, onlarla bir selamlaşma fırsatı bile bulamıyorlar. Bu yüzden sene başında müdür sınıfımıza gelsin, öğrencilere kendini tanıtsın ve yapacaklarımızı çocuklarla paylaşalım (Ö7).

Genelde karşılaştığım idareci tipi, kapısını kapatan akşama kadar odasında vakit geçirenler oldu. İdareci öğretmenler odasında zaman geçirmiyor. Öğretmenlerin, öğretmenler odasında konuştuğu sorunları bilmiyor. Onun dışında öğretmenden idareciye gelen bir sorunu, idareci kendisine karşı yapılan müdahale olarak düşünüyor. Tam tersine öğretmenin yerine kendini koyarak, alınganlığa yönelmeden çözüme baksa sorunların çözümü daha hızlı olur. Ama idarecilerimiz tam tersi çözüm yerine öğretmene cephe alıyor. Öğretmeni yalnız bırakıyor. Öğretmen de bu sefer sorununu idarecilerine açmıyor. Çünkü öğretmen sorunlarının idareciler tarafından çözülmediğini düşünüyor. İdareciler öğretmenler odasına girecek, onları dinleyecek kısaca öğretmenle zaman geçirecek. Belki bu şekilde karşılaşacağı sorunları tahmin edecek (Ö10).

Öğretmenlerden yapılan alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmenler okul idarecilerinin hem özel eğitim öğretmeni ile hem de özel eğitim gören öğrencilerle daha yakın iletişim içerisinde olmasını beklemektedirler. Öğretmenlerden yapılan alıntılarda öğretmenlerin sınıflarını ziyaret eden, özel eğitim öğrencileri tanımaya zaman ayıran, sorunları yerinde gören ve anlayan idareciler görmeye yönelik beklentileri olduğu görülmektedir.

4. *Okul yöneticileri okullarında idareciler ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini sağlamak/arttırmak için neler yapmaktadırlar?*

Araştırmada incelenen diğer bir soru, okul idarecilerinin okullarda iş birliğini sağlamak/artırmak üzere yaptıkları faaliyetlerin neler olduğunu tespit etmeye yöneliktir. Bu kapsamda idarecilerin belirtmiş oldukları görüşler Şekil 4'te özetlenerek sunulmuştur.



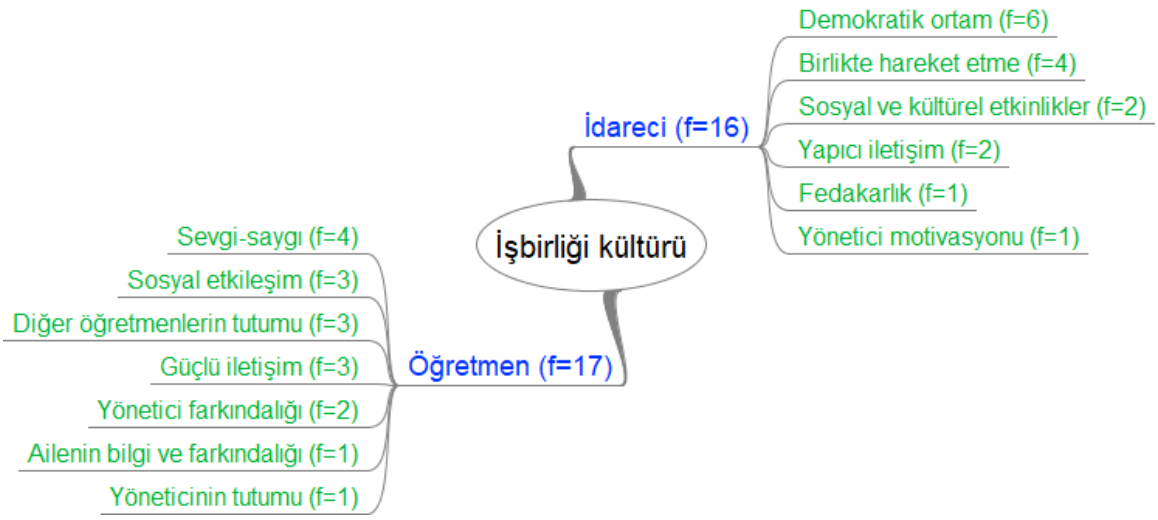
Şekil 4: Okul yöneticilerinin iş birliğini sağlamak üzere yaptıkları faaliyetler

Şekil 4 incelendiğinde, okul idarecilerinin iş birliğini sağlamak/artırmak üzere samimi tutum sergiledikleri (f=2) ve öğretmenlerin veliyle olan iletişimlerinde görev aldıkları (f=2) görülmektedir. Ayrıca, okulda kararları birlikte almaya çalıştıkları (f=1), öğretmenlerin okulun rehberlik desteğinden sürekli faydalanmalarını sağladıkları (f=1), öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler (f=1) ve sosyal etkinliklere katılım sağladıkları(f=1) görülmektedir. Diğer taraftan, bazı idareciler öğretmenlere maddi-manevi destek sağladıklarını (f=1) belirtmişlerdir. Bu kapsamda ortaya konulan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *Genelde öğretmenler kurulu toplantıları yapıldığında onları dışarıda bırakmamaya çalışıyorum. Herhangi bir faaliyet ya da toplantı yaptığında onları işin içinde tutmaya çalışıyorum. Çay ve yemek etkinliklerinde onları da işin içine dâhil etmeye çalışıyorum. Sosyal etkinliklere dâhil etmeye çalışıyorum (Y2).*
>
> *Bir sorun olduğunda onların fikirlerini alıyor ve onlara yakın olduğumu hissettirmeye çalışıyorum (Y3).*
>
> *Okuldan aranınca velide farklı bir bakış açısı oluşuyor. Dolayısıyla öğretmenin veliyle yaşadığı güçlüğü üzerinden almak adına rehberlik servisimi aktif olarak kullanmaya çalışıyorum (Y6).*

5. İdareci ve öğretmene göre iş birliği kültürünün oluşmasında etkili olan faktörler nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde, idareci ve öğretmenlerin görüşlerine göre iş birliği kültürünün oluşmasına etki eden unsurların neler olduğu incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5: İş birliği kültürünün oluşmasına etki eden faktörler

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmenler açısından iş birliği kültürüne etki eden en önemli faktörün sevgi-saygı (f=4) olduğu görülmektedir. Bu durumu, sosyal etkileşim (f=3), diğer öğretmenlerin tutumu (f=3), karşılıklı ve sağlam temeller üzerine kurulan iletişim (f=3), yöneticilerin farkındalık düzeyleri (f=2), ailenin bilgi ve farkındalığı (f=1) ile yöneticinin tutumu (f=1) değişkenleri izlemektedir. Bu kapsamda ortaya konulan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *Onlar genel bakıyorlar. Ben bile olsam senin sınıfına asla hakim olamam. İlk önce orayı tanımam gerekiyor. Onlar da bu tanıma işini bilmedikleri için genel bakıyorlar. Derse girilsin-çıkılsın, bu saatte gelinsin-gidilsin, teneffüse çıkılsın onlara bakıyorlar. Örneğin fen dersiyse öğretmen tahtaya çıkar anlatır ve çocuklar da yapar diye genel bakıyorlar. Bunların hepsi yanlış. Konuya biraz hakim olmaları gerekiyor. Bu durum sadece bu okulda değil. Ben Urfa'da, Çan'da çok okulda çalıştım. Çalıştığım yerlerde eğer ki özel eğitimle ilgisi olmayan bir idareci geldiği zaman, birazda değişik yapısı varsa o zaman okul olduğu da önemli olmuyor. Özel eğitim okulu olsa bile anlaşamıyorsun. Bu konuda idareciler kesinlikle geliştirilmelidir (Ö3).*

> *Ailenin sosyo-kültürel düzeyi yani aile çocuğu ne kadar takip ediyor? Çocuk aile için ne kadar önemli bu durum işbirliğini etkiler. Öğretmenin idareye ve aileye gerekli bilgilendirmeleri yapması etkiler (Ö4).*

Okulun ve öğretmenlerin bilinçli olması gerekmektedir. Sadece özel eğitim öğretmeni ve idarenin değil, diğer öğretmenlerinde özel eğitimle ilgili bilgi sahibi olması gerekiyor (Ö7).

Şekil 5'te idareciler boyutu incelendiğinde, idarecilerin iş birliğine etki eden en önemli faktörün okuldaki demokratik ortam (f=6) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buna ek olarak, birlikte hareket etme (f=4), sosyal-kültürel etkinliklerin önemi (f=2), yapıcı iletişim (f=2), fedakârlık (f=1) ve yöneticinin motivasyonu (f=1) üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda ortaya konulan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Müdürün enerjisi ve heyecanı çok önemlidir. Müdürün heyecan duyabilmesi için öğretmenin iş ile ilgili bir proje getirmesi gerekir. Müdür öğretmenin yapacağı işi benimser, heyecanlanır. Bir şey yapmak istemeyen öğretmen olursa işe yönlendirebilmek ve işbirliği kültürü oluşturabilmek zordur. Öğretmenin yapacağı işe müdür heyecan hissedip benimserse, ister istemez okuldaki diğer arkadaşlar, tüm paydaşlar o işin parçası olur (Y6).

Öncelikle idareyle öğretmenler arasında iyi bir iletişim olmalıdır. İletişim olduktan sonra bir şekilde gerisi gelir (Y8).

Ben daha çok işbirliğinin oluşması için tüm paydaşların görüşünün alınarak ortak karar alınmasını savunuyorum (Y9).

6. ***İdareci-özel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliğini güçlendirmeye yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?***

Araştırmanın bu bölümünde idareci-özel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliğini güçlendirmeye yönelik okul idareci ve öğretmenlerin önerileri incelenmiş; elde edilen bulgular özetlenerek Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7: İş birliğini artıracak öneriler

Şekil 7 incelendiğinde, okul idarecileri özel eğitim öğretmenleriyle iş birliğini güçlendirme konusunda en etkili olabilecek faktörün iletişim (f=3) olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla idarecilerin kendilerini geliştirmeleri için eğitimler almaları gerektiği düşüncesi (f=2), birlikte yapılacak sosyal etkinliklere katılım (f=1) ve özel eğitim alanına yönelik olumsuz bakışın değişmesi (f=1) görüşleri izlemektedir. Bu kapsamda, idarecilerin belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *İletişim kesinlikle iletişim ne kadar sağlıklıysa her şey o kadar iyi gidiyor (Y1).*
>
> *Özel eğitim öğretmeninin çocuk bakıcısı olmadığını kabul etmek gerekiyor. Bunun uzmanlık isteyen bir meslek dalı olduğunun kabullenilmesi gerekiyor. Öğretmen çocuğun salyasını sümüğünü siliyor bakış açısından kurtulmamız gerekiyor. En yüksek puanlı öğretmenliğin özel eğitim öğretmenliği olmasını isterim (Y6).*
>
> *Bu konuda özel eğitim öğretmenleri, idarecilerin bilgisizliğinden kaynaklı güçlüklerle karşılaşıyor. Her bir özel eğitim öğretmeni konunun uzmanıdır. İdarecilerin öğretmen kadar bilgili olması beklenmez ama yüzeysel bilgiye sahip olmaları gerekiyor (Y9).*

Öğretmenler tarafından belirtilen görüşler incelendiğinde, idarecilere benzer şekilde özellikle iletişim (f=4) konusuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durumu sırasıyla karşılıklı güven (f=2), şeffaflık (f=1), düzenlenecek sosyal etkinliklere katılım sağlama (f=1), idarecilere yönelik eğitimlerin yapılması (f=1) ve okulda idarecilerin öğrencilerle etkileşim kurması (f=1) düşünceleri izlemektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *İdarecilerle iyi bir iletişim sağlarsak, şeffaf olursak herhangi bir sorun olacağını düşünmüyorum (Ö5).*
>
> *Okul dışında vakit geçirmek için piknik gibi organizasyonlar yapılmalıdır. Öğretmenler birbirleriyle ve sık sık idarecileriyle vakit geçirmelidir. Ancak bu şekilde işbirliği sağlanabilir çünkü açık olabilmemiz için samimi olmamız gerekiyor (Ö6).*
>
> *Öncelikle okul idarecileriyle ilgili gerekli eğitim çalışmalarının düzenlenmesi gerekiyor (Ö9).*

Araştırmada okul idarecilerine özel eğitim alanında açılan hizmetiçi eğitimlere katılma konusundaki görüşleri ayrıca sorulmuştur. İdarecilerin büyük çoğunluğu özel eğitim alanında açılan eğitimlere çoğu zaman (%56) veya her zaman (%11) katılmak istediklerini belirtmişlerdir. İdarecilerin bir bölümü ise özel eğitime ilişkin eğitimlere nadiren katılmak istediğini (%11) ya da hiç katılmak istemediğini (%22) ifade etmiştir. Bunun yanı sıra idarecilerin tümü okullarındaki öğretmenlerin özel eğitim alanında açılan eğitimlere katılımını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı idareciler bunu her zaman ya da çoğu zaman (sırasıyla, %11 ve %56) yaptıklarını, bazıları ise bazen (%33) yaptığını ifade etmiştir.

5.BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim programlarının uygulanması sürecinde okul idarecilerinin özel eğitim öğretmenleri ile iş birliğine yönelik görüşleri ve iş birliğine yaklaşımları, durum, öneri ve beklentileri farklı değişkenler üzerinden incelenmiştir. Okul yöneticilerinin özel eğitim programlarının yürütülmesi sürecinde idareci-özel eğitim öğretmeni iş birliği sürecine dair görüşlerine baktığımızda, hem öğretmen hem de öğrenciler açısından iş birliğinin sağlayacağı faydalardan söz edildiği görülmüştür. İdareciler idareci-öğretmen iş birliğinin öğretmenin okula karşı aidiyet duygusunu (%33.3), işine karşı motivasyonunu (%22.2) ve mesleki özverisini arttıracağını (%11.1) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra idareci-öğretmen iş birliğinin öğrencilerin performansını olumlu etkileyeceği (%22.2), okuldaki işlerin hızlanmasına (%11.1), hata oranlarının azalmasına (%11.1) ve okulda birliktelik bilinci oluşmasına katkı sağlayacağı (%11.1) ifade edilmiştir. Çalışmalar, okul idarecilerinin öğrencilerin başarısı üzerinde bir etkisi olabileceğini ancak idarecilerin öğrencilerle doğrudan temas halinde olmamasından dolayı bu etkinin, iş birliğinin öğretmenlere katkısından kaynaklanan dolaylı bir etki olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Leithwood vd., 2004). Nitekim bizim çalışmamızda da öğretmenlerin iş birliği sayesinde mesleki özveri, motivasyon ve aidiyet hissinin artabileceği ifade edilmiş ve bu etkilerin öğrenciler üzerine olumlu yansımaları olabileceği bazı idareciler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmamıza katılan idarecilerin, idareci-öğretmen iş birliğinin öğretmenler arası iletişim üzerindeki etkisine ise hiç değinmedikleri görülmüştür. Oysa işbirlikçi bir çalışma ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin birbirleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla paylaştıkları bilgi ve deneyimler öğrencilerin kazanımları açısından son derece önemli görülmekte ve bu iş birlikçi ortamın oluşturulmasında okul idarecilerinin rolü vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2007; Schulze ve Boscardin, 2028; Sullivan, 2012). Okul idarecilerinin, okuldaki iş birlikçi çalışma ortamı için model olacağı belirtilmektedir (Sullivan, 2012).

Okul idarecileriyle, öğretmenler arasındaki iş birliği durumunu tespit etmek ve iş birliği sürecinin olumlu-olumsuz yönlerine baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin (%45.4) karşılaştıkları en büyük güçlüğü okul idarecilerinin özel eğitime ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları olduğunu belirtmiştir. Smagulova (2009) özel eğitim destek hizmetlerini incelediği araştırmasında, yasal düzenlemelerin tam uygulanmadığı ve özel eğitim alanında

yeterli uzman ve yönetici bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Okyay vd. (2012) özel eğitim okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerine yönelik araştırmasında okul yöneticilerinin, öğretmenleri desteklemesinin eğitimin kalitesine olumlu etki yapacağı ve okul idarecilerinin özel eğitim alanında kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul idarecilerinin özel eğitim alanındaki eğitim ve deneyiminin genellikle sınırlı olduğu belirtilmektedir (DiPaola ve Walter-Thomas, 2003; Bargerhuff, 2001). Nitekim araştırmamıza katılan öğretmenler tarafından da okul idarecilerinin özel eğitime ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve özel eğitim konusunda eğitim almalarının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan okul idarecilerinin hiçbirinin özel eğitim alanı kökenli olmadığı ve büyük çoğunluğunun özel eğitim deneyimi bulunmadığı görülmüştür. Buna rağmen, okul idarecilerinin çoğunluğu özel eğitim alanında desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığı ve sadece özel eğitim okullarında değil tüm okullarda özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı günümüzde, bu öğrencilerin en iyi şekilde desteklenebilmesi için idarecilerin özel eğitime ilişkin bilgi sahibi olmasının önemi ve bunun sürekli eğitimlerle sağlanabileceği belirtilmektedir (DiPaola ve Walter-Thomas, 2003; Wakeman, Browder, Flowers, Ahlgrim-Delzell, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı idareci-öğretmen iş birliğinde idarecilerden kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %36.3'ü okul idarecilerinin mesleklerine ve özel eğitime değer vermedikleri görüşünde olduklarını, %27.2'si ise iş birliği sürecinde okul idarecilerine yeterince güven duymadıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler idarecilerin veli-öğretmen koordinasyonunu yeterince sağlayamamalarını iş birliği açısından olumsuz bir etmen olarak değerlendirirken, bazı öğretmenler ise idarecilerdeki baskıcı tutumun ve ekip oluşturma becerisi eksikliğinin iş birliğini güçleştirdiğini ifade etmiştir. Goor, Schwenn, Boyer (1997), özel eğitimde görev yapan idarecilerin öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin destek gereksinimlerini anlaması, ebeveyn katılımını sağlaması, özel eğitime inanması, yasal gereklilikler ve teknolojik ilerlemelerden haberdar olması, eğitim sürecindeki tüm paydaşlarla iş birliği içinde olması, pozitif tutum açısından örnek olması ve problem çözme becerisi bulunması gerektiğini belirtmektedir. Yılmaz (2002) özel eğitim okullarının yönetimindeki sorunları belirlemek için yaptığı araştırmada, özel eğitim okullarının teknolojik gelişmeleri eğitime uyarlamada, alandaki küresel gelişmeleri takip etmede, okulların paydaşlarıyla etkileşim kurarak eşgüdümlü bir şekilde hareket etmesinde eksikliklerinin olduğunun ve bu durumun iş birliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bays ve Crockett (2007), dokuz ilkokulu kapsayan çalışmalarında, okul idarecilerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak

öğretimsel liderlik açısından eksikliklerinin olduğunu, özel eğitim öğretmenleri ile okul idarecileri arasında yeterli düzeyde iletişim bulunmadığını saptamış ve idarecilerin güven, iş birliği ve akademik başarı için gereken desteği sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada, idareciler tarafından idareci-öğretmen iş birliği sürecini olumsuz etkileyen unsurlar olarak öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği ve gelişmeye karşı direnç göstermeleri belirtilmiştir. Okul idarecilerinin öğretmenlerin motivasyon, bağlılık ve iş tatminini arttırma, olumlu bir çalışma ortamı yaratma konularında olduğu kadar öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinde de rolü vardır (Fuller, Young, Baker, 2011; Gersten, Keating, Yavanoff, Harniss, 2001; Işık, 2003). Dolayısıyla okul idarecilerinden mesleki gelişim konusunda öğretmenlere gerekli desteği sağlamaları, iş birliğini kolaylaştıracak güven, iletişim ve takım çalışması ortamını yaratmaları beklenmektedir (O'Donnell ve White, 2005; Blase ve Blase, 2000).

Araştırmada yer alan özel eğitim öğretmenlerinin beklentilerine bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün okul idarecileri ile güçlü bir iletişim içerisinde bulunma beklentisini dile getirdiği görülmektedir. İdarecilerin özel eğitim öğretmenlerinin yaptığı işe değer vermesi ve mesleki branşlarına bakılmaksızın tüm öğretmenlere karşı demokratik bir tutum içerisinde olmaları da öğretmenlerin idarecilerden beklentileri arasında yer almaktadır. Okullarda etkili eğitimin sağlanması ekip çalışmasının ürünüdür. Etkili bir ekip çalışması ise ekibin tüm üyeleri arasında anlaşma, iletişim, karşılıklı güven ve destek, üyeler arasındaki farkların etkili yönetimi ve etkili takım liderliği ile sağlanabilir (Balcı, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin idareci-öğretmen iş birliği ile ilişkili olarak ifade ettikleri beklentiler aynı zamanda eksikliği hissedilen konular olarak değerlendirilerek dikkate alınmalıdır. Nitekim çalışmamızdakine benzer şekilde, Tantay (2010) özel eğitim kurumlarının yönetim biçimlerini incelediği araştırmasında kurum içerisinde paydaşların yeterli iletişim kurmadığı sonucuna ulaşmıştır. Polhemus (2010) ise özel eğitimde iş birliğine dönük hareketleri incelediği araştırmasında çoğunluk sağlanarak karar verilmemesini iş birliğini olumsuz etkileyen bir faktör olarak saptamıştır.

Okul yöneticilerinin, okullarında özel eğitim öğretmenleriyle iş birliğini arttırmak için neler yaptıkları sorgulandığında, idareciler özel eğitim öğretmenleriyle veliler arasındaki iletişimi güçlendirmeye çalıştıklarını, kararları birlikte aldıklarını, özel eğitim öğretmenine karşı samimi bir tutum sergileyerek idareci-öğretmen iş birliğini güçlendirmeye çalıştıklarını

belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra iş birliğini güçlendirmek için özel eğitim öğretmenlerini hizmet içi eğitimlere yönlendirdiklerini, özel eğitim öğretmenlerinin okul içi sosyal etkinliklere katılımını sağladıklarını, maddi ve manevi desteklerini sunduklarını ifade etmişlerdir. Okul idarecilerinin bir kısmı ise mevzuat olarak herkesin sorumluluğunun belli olduğunu ve özel eğitim öğretmenleriyle iş birliğini geliştirmek için özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yukarıda da sözü edildiği gibi, başta iletişim olmak üzere öğretmenlerin iş birliğine ilişkin beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Yener (2019) araştırmasında kaynaştırma uygulamalarının olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecinde yeterli iş birliği kuramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Elçi (2019) ise özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin eğitim konularının belirlenmesinde iş birliği içerisinde hareket etmeye çalıştıklarını ama karşılıklı ve yeterli paylaşımlarda bulunulmaması nedeniyle kurulan iş birliğinin hedeflenen amaçlara ulaşma açısından yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenler yanlış eğitsel tanılamaların, okul içerisinde meslektaşları arasında olan etkileşim yetersizliğini, ailelerin ilgisiz tutumlarını ve öğrenciye yönelik geçmiş bilgilere ulaşılamamasını iş birliği sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri idarecilerle kolaylıkla iletişim kurabilmeyi, değer görmeyi ve özel eğitime karşı daha olumlu yaklaşım beklemektedirler. Beklentilerin karşılanmaması, okullarda istendik iş birliği düzeyinin oluşması açısından bir engeldir. Hem idarecilerin hem de öğretmenlerin daha iyi bir iş birliği için en çok dile getirdikleri önerinin ise iletişimin güçlendirilmesi olduğu görülmüştür.

Araştırmamızda okul idarecileri okul içi gerçekleşen sosyal ve kültürel etkinliklerin ve karşılıklı, çözüm odaklı yapıcı iletişimin kurum içerisinde iş birliği kültürünün oluşmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise okulun paydaşlarıyla gerçekleşecek olumlu sosyal etkileşimin, özel eğitim öğretmenleri dışında kalan diğer branşlardaki öğretmenlerin özel eğitime karşı olumlu tutumlarının ve okulun paydaşlarıyla kurulacak güçlü iletişimin kurum içerisinde iş birliği kültürü oluşmasını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul idarecilerinin, özel eğitim öğretmenleriyle yeterli etkileşimi kurmadığında bu durum okulun tüm paydaşlarına yansımakta ve okulun diğer paydaşları da özel eğitim öğretmenleriyle yeterli etkileşimi geliştirmemektedir. Okulların paydaşları arasında tespit edilen etkileşim yetersizliği okullarda kurulacak iş birliği süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde aile ile iş birliği konusunda da zorluklar yaşandığı ifade edilmiş, hem idareciler hem de öğretmenler ailelerin ilgisizliğinin genel olarak iş birliği sürecini olumsuz etkilediğini

belirtmişlerdir. Özsoy (2019) araştırmasında öğretmenlerin, ailelerin ve idarecilerin kurdukları iş birliği seviyelerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2015) ailelerin iş birliğine istekli olduklarını saptamıştır. Özgan ve Aydın (2010) ise araştırmalarında okul-aile iş birliğine yönelik, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin negatif fikirleri olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin eğitim kurumlarıyla ilişkileri ve etkileşimleri tüm dünyada öncelikli hedeflerdendir (Şişman, 2013). Bu durumdan kaynaklı olarak özel eğitimde ailenin iş birliği düzeyini etkileyen etmenleri derinlemesine inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır.

Okul idarecileri ile yapılan görüşmelerde bir kurumda iş birliğinin oluşmasında etkili olan faktörler sorgulandığında, idareciler okul içerinde demokratik bir ortam oluşturmanın (%66.6) ve öğretmenlerle birlikte karar alarak hareket etmenin (%44.4) iş birliği kültürünün oluşmasını olumlu yönde etkilediğini belirtilmişlerdir. Öğretmenler, görev yaptıkları kurumların eğitim uygulayıcıları olarak kurumların yönetiminde söz sahibi olmalı ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. Bu durumun eğitimin kalitesine ve demokratik bir kurum kültürünün oluşmasına katkıda bulunacağı çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012; Bursalıoğlu, 2002; Cemaloğlu, 2002; Çelikten, 2001; Doğan, 2003). Ancak öğretmenlerin idarecilerle iş birliğini olumsuz etkileyen unsurlar arasında belirttikleri değer görme ve güven duyma açısından eksiklikler ve baskıcı yaklaşım, görüşlerin rahatlıkla ifade edilebilmesini güçleştiren durumlardır. Çalışmamızda, öğretmenlerin idarecilere isteklerini rahatça ifade edebilmeyi diledikleri görülmüştür. Bu da idareci-öğretmen arasındaki iletişimin hem niceliği hem de niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Okullarda gözlemlenen idareci-öğretmen iş birliği karşılıklı beklentilerin gerçekleşmesi oranında nitelikli bir hal almaktadır. Özel eğitimde kurulacak iş birliği planlı ve organize davranmayı gerektirmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel eğitim öğretmenlerinin, ders hazırlığı ve yasal sorumluluklardan kaynaklı motivasyon kayıplarının, iş birliği kültürü sağlanmış çalışma ortamlarında önüne geçilebileceği belirtilmektedir (Farrish, 2017).

Araştırmada, özel öğretmenlerinin çoğunun çalıştıkları okul idarecilerinden etkili bir iş birliği sürecini kuracak güçlü bir iletişim ve demokratik bir tutum bekledikleri saptanmıştır. Benzer şekilde, idareciler de iş birliğinin olabilmesi için okulda demokratik bir ortam sağlanması ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler diledikleri zaman idarecilere ulaşmakta sıkıntı çekmediklerini ancak idarecilerin özel eğitim konusunda yeterince bilgisinin olmamasından kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını ifade

etmişlerdir. Etkili uygulamaları bilen ve öğretmenlerin öğretimle ilişkili taleplerini anlayan idarecilerin okulda görev yapanları daha iyi destekleyebileceği belirtilmektedir (Gersten vd., 2001). Okullarda idareci-öğretmen iş birliği karşılıklı beklentilerin gerçekleşmesi oranında nitelikli bir hal almaktadır. Özel eğitimde kurulacak iş birliği planlı ve organize davranmayı gerektirmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim yapma beklentisini içeren iş inançları ile işte karşılaştıkları evrak işi yükü, toplantılara uzun zaman ayırma, öğrencilerin performans düzeyleri arasındaki büyük farklılıklardan kaynaklan zorluklar içeren realite arasındaki farklılık işle ilgili strese yol açmaktadır (Gersten vd., 2001). Özel eğitim öğretmenlerinin, ders hazırlığı ve yasal sorumluluklardan kaynaklı motivasyon kayıplarının, iş birliği kültürü sağlanmış çalışma ortamlarında önüne geçilebileceği belirtilmektedir (Farrish, 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin ifade etmiş oldukları kalabalık sınıflar, eğitime aile katılımının sağlanmasındaki güçlükler, materyal eksiklikleri gibi problemler özel eğitim açısından mutlaka çözümlenmesi gereken sorunlardır ve bu sorunların çözümü ancak öğretmenlerin idarecilerle iş birliği sayesinde sağlanabilir.

Araştırmamızda özel eğitim öğretmenleri idarecilerle iş birliğinin, performanslarına doğrudan etki yapacağını (%63.7); iş birliği güçlü olduğunda mesleki doyumlarının artacağını (%45.5), eğitim materyallerine daha kolay erişeceklerini (%36.2) ve okula aitlik duygularının artacağını (%27.2) belirtmişlerdir. Okul idarecileri ile özel eğitim öğretmenleri arasında kurulacak güçlü bir iş birliğinin, özel eğitim öğretmeninin doğrudan çalışma ortamına yansıyacağı ve bu durumun özel gereksinimli öğrencinin eğitimine pozitif etki yapacağı göz önüne alınmalıdır (DiPaola ve Walter-Thomas, 2003).

Sonuç olarak, idareci-öğretmen arasındaki iş birliğinin eğitim ortamına yansıyacak olumlu etkisi ve iş birliği için iletişimin öneminin hem öğretmenler hem de idareciler tarafından dile getirildiği ve iş birliği için her iki tarafın da bu konuda çaba gösterdiği görülmüştür. Ancak uygulamada karşılaşılan bazı güçlükler olduğu, bakış açısı farklılıkları bulunduğu ve karşılıklı beklentilerin yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Özel eğitimde iş birliği, öğretmenlerin yöneticileri ve aileleriyle olumlu ilişkiler kurması, mesleki açıdan gelişmesi, sorumluluklarını paylaşması, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin ilerlemesi ve olumlu öğrenme ortamlarının oluşması için şarttır (Hebel ve Persitz, 2014; Sırkıntı, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Şahin ve Altun, 2016; Thomson, vd. 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan zorlukların anlaşılması ve bunlara yönelik çözümlerin üretilebilmesi için

idareci-öğretmen iş birliğindeki aksamaların nedenlerinin iyi anlaşılması ve ortadan kaldırılması için çalışılmalıdır. Başöğretmenimiz Mustafa Kemal Atatürk *'' Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur''* sözüyle milli eğitim amacımızın parolasını oluşturmuştur. Milli eğitimin tüm paydaşları üzerine düşen sorumluluğu, ekip ruhuyla üstlenmenin ve etkileşimli bir şekilde çözüme kavuşturmanın sorumluluğundadır.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmaya, gelecek araştırmalara ve özel eğitim alanında karar vericilere öneriler yer almaktadır.

- Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri ile okul idarecilerinin iş birliği sürecinden beklentileri konusunda farklılık saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin iş birliğine bakış açılarını etkileyen faktörler derinlemesine araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri iş birliği sürecinde okul idarecisinin elinde olmayan sebeplerden kaynaklı yasal ve fiziki güçlüklerden bahsetmişlerdir. Özel eğitim öğretmeni-okul idarecisi iş birliğini etkileyen yasal mevzuatlar ve okulların fiziki durumları araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri, okul idarecisi-özel eğitim öğretmeni iş birliği sürecinin gelişimi için okul idarecilerinin özel eğitim konusunda eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizde özel eğitim alanında okul idarecilerine verilen eğitimin niteliği ve işbirliğine katkısı araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenleri, aile iletişiminin ve profilinin iş birliği kurma yönünde bir güçlük olduğunu ifade etmişlerdir. Ülkemizde verilen aile eğitim programlarının niteliği ve iş birliğine dönük katkıları araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri ve okul idarecileri, etkileşim ve iletişim eksikliğinin iş birliği sürecinde karşılaştıkları güçlük olduğunu ifade etmiştir. Okul idarecilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri araştırılabilir.

- Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin, alan birleştirme sonucu farklı anabilim dallarından mezun oldukları saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin anabilim dalları baz alınarak iş birliğine yönelik görüşleri araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında, özel eğitim okullarında bile özel eğitim alanı mezunu okul idarecisi olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin okul idarecisi olmasının önündeki güçlükler ve öğretmenlerin okul idarecisi olmaya bakış açıları araştırılabilir.
- Araştırma Tekirdağ ilinde çalışan özel eğitim öğretmenleri ve okul idarecileriyle sınırlı tutulmuştur. Farklı bölgelerde araştırma tekrarlanarak bulgular karşılaştırılabilir.
- Araştırma okul idarecisi ve özel eğitim öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin iş birliğine yönelik görüşleri araştırılabilir.
- Pandemi sürecinde özel eğitim öğretmeni-okul idarecisi iş birliği süreci detaylı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adem, M. (1997), Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52 (01).

Afzali, E. (1995). Inclusion of deaf students in the regular classroom: Perceptions of regular educators and deaf educators (Doctoral dissertation, Kansas State University).

ASPB, (2020), Engelli İstatistikleri, Erişim Adresi: aile.gov.tr, 11.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Akay E. (2011), Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aksoy, Ş. (2007), Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. Cengage learning.

Altınkurt N, Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon MerkezlerindeYaşanılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.

Aral, N. (2007). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). Children Who Need Special Education and Introduction to Special Education. İstanbul: Morpa Publishing.

Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 81-98.

Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

Arslan, Y. (2015). Türkiye'de Kitlesel Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim HizmetiVeren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153.

Atabey D. (2008), Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AuCoin, D. (2015). Assessing collaboration: How teachers in Montessori public schools incorporate collaborative constructs for students in inclusion. Northcentral University.

Babaoğlan, E., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.

Balcı A. (2000). Toplam kalite yönetimi. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi. S: 258

Bargerhuff, M. E. (2001). Inclusive elementary schools and those who lead them. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(5), 4.

Barut, Y., & Vural, M. (2011). Özel Eğitim, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Başar, H. (1999), Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Batu, S. (2015). Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Batu S. (2013), Özel Eğitim, Ankara: Vize Yayıncılık

Batu, E. S. (2000), Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).

Batu, S. & Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013), Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması, Ankara.

Batu, S.& Kırcaali-İftar, G. (2011), Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık.

Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.

Bays D.A. & Crockett J.B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. Exceptionality, 15(3), 143-161.

Bhandari, N. A. (2013). Using the Schools and Staffing Survey/Teacher Survey to compare general education teachers' and special education teachers\'perceptions on collaborative themes (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Blase J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration,* 38(2), 130-141.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). Qualitative research for education. Boston.

Brandt, T. (2015), Catch the bus: ınvestigating the correlations between teacher collaborative action-taking and self-efficacy, Doctoral Dissertations, University of Massachusetts, Amherst.

Bursalıoğlu, Z. (2002), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara:Pegem Akademi.

Can, N. (2006), Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.

Cavkaytar, A., Diken, H. (2005), Özel Eğitime Giriş, Ankara: Pegem Akademi

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmenlerin Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153.

Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.

Chantathai, P., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015). Development of Effective Teacher Program: Teamwork Building Program for Thailand's Municipal Schools. *International Education Studies*, 8(9), 138-147.

Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.

Çiftçi, S.(2016), Conference: I. INES International Academic research congress 1. uluslararası akademik araştırmalar kongresi, Side.

Damasco, J. (2013), The Relationship Between Teacher Self-Efficacy and Attitude Toward Collaboration in an İnclusion Setting, Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.

Deiner, P. (2012). Inclusive early childhood education: Development, resources, and practice. Cengage Learning.

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders. University of Florida,Center on Personnel Studies in Special Education, Gainesville.

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10.

Doğan, E. (2003). İlköğretim okullarında yenileşmeyi besleyen koşullar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 58-81.

Doğru Ç. (2005), Okul–Öğretmen–Aile İşbirliğinin Sınıf Yönetime Etkisinin Sınıf Yönetimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Dönmez, B.& Yıldırım, C. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

Eccleston, S. T. (2010). Successful collaboration: Four essential traits of effective special education specialists. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 40-47.

Elçi, A. (2019), Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eripek, S. (1998), Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Eripek, S. (2012), Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri, Ankara: Pegem Akademi.

Farrish, C. (2017), ‘’Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role’’, Doctor of Education, Drexel University, New Jersey.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of educational and psychological consultation, 20(1), 9-27.

Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.

Fuller E., Young M., Baker B. D. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. Educational Administration Quarterly, 47(1), 173-21

Gaddy, B., McNulty, B., & Waters, T. (2002). The Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act: Moving toward a More Unified System. Policy Brief.

Garner, P., & Forbes, F. (2013). School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an A ustralian context. Support for learning, 28(4), 154-161.

Genç, N. (2004), Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Genç, S. Z. (2016). Eğitim sürecinde aile okul ve toplum. Pegem Atıf İndeksi, 001-197.

Gersten R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators’ intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549-553

Goncalves, M. A. (2015). Perceptions of Collaboration: Speech Language Pathologists and Special Education Teachers. Southern Connecticut State University.

Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. Intervention in school and clinic, 32(3), 133-141.

Gözütok, D. (2015), ‘’Özel Eğitimde Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Alt Çalışma Grubu Raporu’’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. Journal of International Social Research, 7(31).

Gürgür H. (2005), Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5(2), 15-27.

Gürsel, O. (2003). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarinin Geliştirilmesi. Anadolu Üniversitesi.

Hanley, T. (2015), Prıncıpals Experıences Wıth Special Education, Doctoral Thesis, College of Professional Studies, Northeastern Unıversity Boston, Massachusetts.

Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for İsraeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.

Henneman, E. A., Lee, J. L., & Cohen, J. I. (1995). Collaboration: a concept analysis. Journal of advanced Nursing, 21(1), 103-109.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, 69(3), 315-332.

Isık H. (2003). From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behavior. *International Journal of Educational Reform*, 12 (4), 260-274.

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Kaya, Ö. (2002), Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G. (1998), Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Eskişehir,1998.

Kocaman, A. (2015), Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Korkmaz, M. (2007), ‘’Liderlik Tarzlarının Örgüt Sağlığına Etkileri’’, Educational Research Quarterly.

Kurtulan, I. (2007). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lane, D. (2014), Differences in special education teachers' perceptions of school climate before and after no child Left Behind and IDEA. Doctor of Education, Morgan State University, Maryland.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.

Lewis, R. B., & Doorlag, D.H. (2011). Teaching special students in general education classrooms. (8th ed.). Columbus, Ohio: Pearson.

Lewis, R. B., Wheeler, J. J., & Carter, S. L. (2017). Teaching students with special needs in general education classrooms. Pearson.

Lipp, M. (1992). An emerging perspective on special education: A development agenda for the 1990s. *Special Education Leadership Review*, 1(1), 10-39

MEB, (2010), İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

MEB (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Special education law] Retrieved from http://orgm. meb. gov. tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_karar name.

McHenry, A. (2009), The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, Mississippi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2016), T.C Resmi Gazete, 29871, 28 Ekim 2016

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Nartgün, Ş. (2007). Özel eğitim öğrencilerinin istihdam beklentileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 141-158.

O'Donnell R. J. & White G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. NASSP Bulletin, 89(645), 56-71

Oğan, M. (2000), Okul, okul-aile birliği ile ana baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özel Eğitime Giriş, (2011), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, 20-22.

Özokçu, O. (2013), Özel Eğitim, Ankara: Maya Akademi.

Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete, No:5378, 01.07.2005

Özsoy B. (2019), Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müdürlerle, Diğer Öğretmenlerle ve Ailelerle Olan İşbirliği Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar:" özel eğitime giriş". Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri. Ankara: Kök Yayıncılık

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.

Polhemus, E. (2010), Collaboratıve behavıors among specıal educatıon resource specıalısts, general educatıon teachers, and theır prıncıpals, Doctoral Dissertation, Unıversıty Of La Verne, California.

Reyes, E. R. (2010). A descriptive study of collaboration in general and special education in two school districts: Perceptions of the principals and teachers toward sustainability. Edgewood College.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.

Sage, D. D., & Burrello, L. C. (1994). Leadership in Educational Reform: An Administrator's Guide to Changes in Special Education. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Sarı, H. (2002), Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleri İle İlgili Çağdaş Öneriler. Ankara: Pegem Akademi

Savas, A. C. (2012). The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 3099-3110.

Schulze, R., & Boscardin, M. L. (2018). Leadership perceptions of principals with and without special education backgrounds. Journal of school Leadership, 28(1), 4-30.

Sciullo, J. R. (2016). The role of the scool leader in collaboration between regular and special education teachers. Old Dominion University.

Sırkıntı, T. Ş. (2017). İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Simon, B. D. (2017) , ‘’Successful collaboration between general education and special education teachers: A case study’’ Doctor Of Educatıon, Northcentral University, Graduate Faculty Of The School Of Education, Arizona.

Smagulova, L.(2011), Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Hizmetleri Yönetimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Stainback, W., Stainback, S., & Stefanich, G. (1996). Learning together in inclusive classrooms: What about the curriculum?. TEACHING Exceptional children, 28(3), 14-19..

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2006), Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Ekinoks Yayıncılık

Sucuoğlu, B. (1996), Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı. *Özel Eğilim Dergisi*, 2 (2) 25 – 43.

Sullivan, B. (2012), The Perceptions of Elemantary Principals About Their Role in The Establishment of Collaborative Workplaces in Their School Buildings, Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research, The Graduate Collage at the University of Nebraska, Nebraska.

Sun, A. Q., & Xin, J. F. (2020). School principals' opinions about special education services. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64(2), 106-115.

Şahin, M., & Altun, T. (2016). Kaynaştırma Sınıfı - Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2011), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şişman, M. (2013), Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar, Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2014), Öğretim Liderliği, Ankara: Pegem Akademi.

Tantay, Ş. (2010), Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tatlıoğlu, K., & Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Turkish Studies (Elektronik*), 7(2), 1045-1061.

124. TDK (2017), (2017). Türkçe Sözlük, Ankara.

Thomson, C., Brown, D., Jones, L., Walker, J., Moore, D. W., Anderson, A., ... & Koegel, R. L. (2003). Resource teachers learning and behavior: Collaborative problem solving to support inclusion. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(2), 101-111.

Titrek, O., BAYRAKÇI, M., & Nguluma, H. F. (2017). School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. International Journal on Lifelong Education and Leadership, 3(2), 1-12.

Tourish, D., & Hargie, O. (1998). Auditing staff-management communication in schools: a framework for evaluating performance. International Journal of Educational Management.

TÜİK (2020), İstatistik Bülteni, Erişim: data.tüik.gov.tr. (11.05.2020 tarihinde giriş yapılmıştır.

Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2004). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında avrupa birliğine uyum çabalarının yansıması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 141-158.

Vuran, S. (2014). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi

Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(28), 179-194

Yener C. (2019), Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışma Yapan Uzmanlar Arasındaki BEP Sürecı ndeki İş Birliğinin Uzman ve Aile Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2002), Özel Eğitim Kurumları ve Sorunları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C. and Ahlgrim-Delzell, L. (2006). Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education. *NASSP Bulletin*, 90, 153-174.

EK-1 OKUL İDARECİSİ GÖRÜŞME FORMU

OKUL İDARECİSİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi: **Saati:**
Görüşmenin yapıldığı yer:

1. Özel eğitim öğretmenlerini, mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak hizmet içi eğitim programlarına katılmaları için teşvik ediyor musunuz?

   a) Hayır b) Nadiren c) Bazen d) Çoğu zaman e) Her zaman

2. Özel eğitim alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz?
   a) Hayır b) Nadiren c) Bazen d) Çoğu zaman e) Her zaman

3. Özel eğitim sınıflarının fiziksel donanımı ve materyal ihtiyaçları ilgili kararlar konusunda öğretmenlerden görüş alır mısınız?

   a) Hayır b) Nadiren c) Bazen d) Çoğu zaman e) Her zaman

4. Sizce bir okulda işbirliği kültürünün oluşmasında etkili olan faktörler nelerdir?

5. Sizce okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin güçlü olmasının sağlayacağı faydalar nelerdir?

6. Sizce özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler nelerdir ?

7. Bir idareci olarak özel eğitim öğretmenlerini desteklemek için izlediğiniz stratejiler neler?

8. Okulunuzda özel eğitim öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilen istekler nelerdir?

9. Özel eğitim öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

10. Özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği konusunda karşılaştığınız güçlükler nelerdir ?

11. Okulunuzda, tüm öğretmenleri kapsayan toplantıların haricinde özel eğitim öğretmenleri ile düzenli olarak yürüttüğünüz toplantılar var mı? Hangi sıklıkla yapılıyor?

12. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan toplantılar sıklıkla hangi konular üzerine odaklanıyor?

13. Okulunuzda okulun işleyişi ile ilgili hangi komisyonlarda özel eğitim öğretmenleri görev alıyor?

14. Özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği geliştirmek için kullandığınız ya da önerdiğiniz çözümler nelerdir ?

15. Pandemi sürecinde öğretmenlerle işbirliği kurmak için neler yapıyorsunuz ?

EK-2: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi: Saati:

Görüşmenin yapıldığı yer:

1. Sizce bir okulda işbirliği kültürünün oluşmasında etkili olan faktörler nelerdir?
2. Sizce okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin güçlü olmasının öğretmen için sağlayacağı faydalar nelerdir?
3. Sizce okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin güçlü olmasının öğrenciler için sağlayacağı faydalar nelerdir?
4. Sizce okul idarecileri özel eğitim öğretmenlerini desteklemek için neler yapmalıdır?
5. Mesleğinizi yaparken en sık karşılaştığınız güçlükler/sorunlar nelerdir?
6. İdarecilerle işbirliği ile ilgili beklentileriniz neler?
7. En çok hangi konularda okul idarecilerinin desteğine gereksinim duyuyorsunuz?
8. En çok hangi konularda okul idarecileri ile iyi bir işbirliği içinde olduğunuzu hissediyorsunuz?
9. İstek ve sorunlarınızı dile getirmek için ne sıklıkla okul idarecileri ile bir araya geliyorsunuz?
10. Okul idarecileri ile işbirliği açısından zorlandığınızı hissettiğiniz deneyimler yaşadınız mı?
11. Okul idarecileri ile işbirliğini arttırmak için kullandığınız ya da önerdiğiniz çözümler neler?
12. Bir özel eğitim öğretmeni olarak okulda yapılan hangi uygulamalar ya da kararlarla ilgili olarak görüşlerinizin alınmasını isterdiniz?
13. Pandemi sürecinde okul idarecileri ile işbirliği konusunda beklentileriniz nelerdir ?

Görüşme süresi: . . . . . dakika

EK-3 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

OKUL / İDARECİ / ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Okul adı:

☐ Özel eğitim okulu ☐ Özel eğitim sınıfı olan okul Diğer: . . . . . .

Okulun Eğitim Kademesi:

☐ Okulöncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

Görüşme yapılan kişi: ☐ İdareci ☐ Öğretmen

Yaş: . . . . . Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Mezun olduğu bölüm:

Öğretmenlik deneyimi: . . . . . yıl	Özel eğitim deneyimi: . . . . . .yıl	İdarecilik deneyimi: . . . . . yıl

Yalnızca idareciler tarafından cevaplanması gereken sorular

Halen görev yaptığınız okulda idareci olarak çalışma süreniz: . . . . . .

Sizce görev yaptığınız okulun sosyoekonomik düzeyi nasıl? ☐ Yüksek ☐ Orta ☐ Düşük

Okulunuzdaki öğrenci sayısı: . . . . . Öğretmen sayısı: . . . . . .

Okulunuzdaki özel eğitim gerektiren öğrenci sayısı: . . . . . .

(Varsa) Özel eğitim sınıfı sayısı: . . . . . .

Özel eğitim öğretmeni sayısı: . . . . . .

Yalnızca öğretmenler tarafından cevaplanması gereken sorular

Sınıfınızdaki öğrenci sayısı: . . . . . .

Sınıfınızda sizinle birlikte bir başka eğitimci / yardımcı var mı? ☐ Hayır ☐ Evet, görevi: . . . . . .

Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır özel eğitim gerektiren öğrencilerle çalışmaktasınız? . . . . . .

EK-4 ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Okul İdarecileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri başlıklı bir araştırma çalışması olup yüksek lisans tez çalışması amacını taşımaktadır. Çalışma Mehmet TABAK tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile tez çalışmasında ortaya konacaktır

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı :
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-5: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/06/2020-437309

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.04.04-E.437309
19/06/2020
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şüle YILMAZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet TABAK'ın araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17.06.2020 tarihli toplantısında alınan 04/24 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.
Ayhan
GENÇLE
R
Başkan

Ek: Etik Kurul Kararı

EK-6: TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-18924681 07/01/2021
Konu : Anket İzni (Mehmet TABAK) Hk.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Trakya Üniversitesi'nin 25.12.2020 tarih ve 197055 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet TABAK, Dr. Öğr. Üyesi Şüle YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul İdarecileri Ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri" başlıklı tez çalışmasına ait ölçeklerin ilimiz ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek yapılması, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 04/01/2021 tarih ve 18733590 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, yukarıda belirtilen söz konusu öğrencilere yönelik, **Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlaranızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : 100. yıl Mh. İnci Sk. No:15 (dahili:148)
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Cesur ŞAHİN
Telefon No : 0 (282) 261 20 11
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr
İnternet Adresi: tekirdag.meb.gov.tr Faks:2822618722
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0f2f-58f1-3d27-bc87-50e4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 59426830-044-E.197055
Konu : Anket İzni (Mehmet TABAK) Hk.

25.12.2020

TEKİRDAĞ VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 22.12.2020 tarihli ve 302.14.04-E.483074 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet TABAK, Dr. Öğr. Üyesi Şüle YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul İdarecileri Ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri" başlıklı tez önerisi kapsamında Müdürlüğünüze bağlı ekte belirtilen eğitim kurumlarında anket uygulaması yapmak istemektedir.

Söz konusu anket uygulamasının yapılabilmesi için gerekli iznin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Erhan TABAKOĞLU
Rektör

Ek:Yazı (22 Syf)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.trakya.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENFKP514

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balkan Yerleşkesi Edirne 22030
Telefon:2842350591 Faks:2842230023
E-Posta:oidb@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.trakya.edu.tr/

Bilgi için: Nazlı BEŞYILDIZ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİNE

27/10/2020

BAŞVURU NO	202010273335179779
ÜNİVERSİTE ADI	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ/ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
BÖLÜM ADI	ENGELLİ ÇALIŞMALARI
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	36917298162
KONU	OKUL İDARECİLERİ ve ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA İDARECİ-ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici, Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum, MEB Merkez Teşkilatı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, MEB Yurtdışı Teşkilatı,
İLLER	TEKİRDAĞ
KURUM TÜRLERİ	Özel Özel Eğitim Anaokulu, Özel Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Özel Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi, Özel Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi /I. II. III. Kademe, Resmi İlkokul, Resmi Anasınıfı, Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Ortaokul, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Özel Eğitim Meslekî Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Resmi Rehberlik ve Araştırma Merkezi,
İLETİSİM BİLGİLERİ	Adres:GMKP MAHALLESİ ATATÜRK CADDESİ NO:96/7 ÇERKEZKÖY/TEKİRDAĞ-Telefon:(541) 923-4014-Eposta:mehmettabak8031@gmail.com

EK-7:TEKİRDAĞ REHBERLİK ve ARAŞTIRMA MERKEZİ ÖLÇEK GÖRÜŞ YAZISI

T.C.
SÜLEYMANPAŞA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Tekirdağ Rehberlik Ve Araştırma Merkezi

Sayı : E-89875381-44-18733590 04.01.2021
Konu : Anket İzni (Mehmet TABAK) Hk.

SÜLEYMANPAŞA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
(Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne)

İlgi: 31/12/2020 tarih ve 18699648 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız gereğince söz konusu araştırmaya ait ölçekler incelenmiş olup uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Dinçer DÖNMEZ
Kurum Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hürriyet Mah. Çimen Sk. No:2 Süleymanpaşa
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Eren Evran
Telefon No : 0 (552) 731 65 61
Unvan : Müdür Yardımcısı
E-Posta: 756078@meb.k12.tr
İnternet Adresi: http://tekirdagram.meb.k12.tr Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0658-037a-3b93-a971-8d89 kodu ile teyit edilebilir.