Turkish Studies *Educational Sciences*

Volume 14 Issue 5, 2019, p. 2449-2472

DOI: 10.29228/TurkishStudies.37026

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 13.09.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 15.10.2019

📅 *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (30.09.2019)-Referee 2 (10.10.2019)

This article was checked by iThenticate.

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

*Sevda KATITAŞ***

ÖZ

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanan araştırmanın hedef evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde kamu ilkokullarında ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan 12318 öğretmen oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen örnekleme 490 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda ise Ankara’da ikamet eden ve özel gereksinimli çocukları kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında öğrenim gören 12 veli bulunmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı” uygulanmıştır. Nicel veriler katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise velilerle yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve veli görüşleri açısından okul müdürleri özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik temel düzeyde bilgiye sahiptirler. Okul müdürleri ayrıca özel eğitim mevzuatına hâkim olmakla birlikte mevzuatı uygulama konusunda yetersiz kalmakta ve bu bağlamda özellikle veliler sorunlar yaşamaktadırlar. Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilere ilişkin sonuçlar ele alındığında, öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme boyutuna kıyasla özel

* Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ danışmanlığında yürütülmüş “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı,, E-posta: sasevda@gmail.com.

eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda, okul müdürlerini yönetsel beceriler konusunda daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde ve onlara yönelik eğitim programlarının yürütülmesinde bazı yönetsel becerilere sahip oldukları veli görüşleriyle ortaya konmuştur. Ancak bu yönetsel beceriler konusunda çocuğu özel eğitim okulunda olan veliler ile çocuğu kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında olan velilerin görüşleri farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim hakkı, Özel gereksinimli çocuklar, Okul müdürleri

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

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the opinions of teachers and parents about the roles of school principals in providing the right to education to children with special needs. The target population of the study, which was designed according to the descriptive sequential pattern of mixed method patterns, was 12318 teachers working in public primary schools and special education schools (first stage) in Ankara in the 2016-2017 academic year. There were 490 teachers in the sample which was determined by stratified sampling method. In the study group of the research, there are 12 parents who live in Ankara and whose children with special needs attend inclusive classes, special education classes and special education schools. At the quantitative phase of research, "The Scale of School Principals' Roles In Providing The Right To Education For Children With Special Needs", developed by researcher, was applied. The quantitative data were analyzed according to the arithmetic mean and standard deviation values of the participants' views. In the analysis of qualitative data, interviews with parents were subjected to content analysis. According to the results of the research, principals have basic knowledge about the conceptual framework of special/inclusive education in terms of teacher and parent views. While the school principals are also knowledgeable about the special education legislation, they are not efficient in implementing it and in this context especially parents are faced with problems. Considering the results of skills in the field of special education/inclusive education management, it was concluded that teachers considered school principals more efficient in terms of managerial skills in the dimension of supporting special/inclusive education program compared to the dimension of organizing special/inclusive education program. In this study, it had also been demonstrated by the parents' views that the school principals had some managerial skills in supporting the students with special needs and conducting educational programs for them. However, the opinions of parents who have children in special education schools, in inclusive classes and in special education classes differ in terms of these managerial skills.

STRUCTURED ABSTRACT**Introduction**

Number of research on school principals as educational leaders is increasing. These studies usually focus on the roles of school principals in teaching leadership, student achievement and effective leadership. The number of studies on the role of school principals in the execution and supervision of special education programs is limited (Bamburg & Andrews, 1990). Even if principals have to assume leadership roles in the education of children with special needs and special education programs in their schools, they fail to fulfill their responsibilities arising from their roles (Tonnsen, 2000). In this context, it is possible to say that school principals have a responsibility to meet the needs of students with special needs like other students. School principals must have sufficient knowledge in the field of special education and must demonstrate the necessary managerial skills to implement this knowledge.

When research findings are taken into account, in the international literature, it is seen that there are many studies that determine the attitudes and perceptions of school principals towards special education and inclusive education (Bennett, 1996; Choi, 2008; Maricle, 2001; Harris, 2009), the roles and responsibilities of school principals (Moorhead, 2002; Maurizio, 1998; Miller, 2000; Walton, 2008), the competence of school principals in managing special education programs (Miller, 2000; Nelson, 2002; Kritsonics, 1992). There are a large number of students with special needs who go to special education schools and inclusive classes in Turkey. Although school principals play a key role in the provision of educational services for these students, the number of studies conducted within this scope is unfortunately not nearly enough.

Considering educational applications for children with special needs, there are many students with special needs who attend schools in Turkey. For this reason, studies on the subject should be considered in a more comprehensive manner and quantitative methods should be used in addition to qualitative methods in terms of generalizability. The research to be carried out within this scope should be conducted in a way to cover all the applications such as special education schools and special education classes together with inclusion education. In addition, in determining the role of school principals in ensuring the right to education for children with special needs, it is necessary to consult the opinions of both the teachers actively involved in the education of children with special needs and the parents who are directly affected by this process in order to carry out the research in a multi-faceted way.

Based on the reasons mentioned above, in this research, it was aimed to determine the opinions of teachers and parents about the roles of school principals in providing the right to education to children with special needs. In accordance with this purpose, answers to the following questions were sought:

1) What are the teachers' views on the knowledge and skills of school principals in fulfilling their current roles in providing the right to education to students with special needs?

2) What are the parents' views on the knowledge and skills of school principals in fulfilling their current roles in providing the right to education to students with special needs?

Method

This study was designed according to the exploratory sequential pattern which is one of the mixed method patterns. In the first stage of the research, survey model which is one of the quantitative research designs was used. At this stage, teachers' views on the knowledge and skills of school principals in fulfilling their current roles in providing the right to education for children with special needs were determined. In the second stage, parents' opinions were also consulted in order to present the knowledge and skills of the school principals in fulfilling their current roles in the process of granting the right to education to children with special needs. In this context, phenomenological research (phenomenology), which is one of the qualitative research designs, was utilized.

The target population of the study consisted of teachers working in public primary schools and special education schools (first stage) in Ankara. Accordingly, there were 12318 teachers in the target population of the research. The sample of the study consisted of 490 teachers who were determined by stratified sampling method. The study group consisted of 12 parents. The parents in the study group were selected based on school types. Accordingly, four parents of children with special needs in the inclusive classes, four parents of children with special needs in the special education classes within the primary school and four parents of children with special needs in the special education schools were included in the study group.

In the quantitative stage of the study, "The Scale of School Principals' Roles In Providing The Right To Education For Children With Special Needs", developed by researcher, was applied. The measurement tool consisted of three subscales. Accordingly, there are nine items in the Information on Conceptual Framework of Special Education/Inclusive Education Subscale, six items in the Information on Legislation of Special Education/Inclusive Education and nineteen items in the Skills in Management of Special Education/Inclusive Education Subscale.

Discussion and Conclusion

According to the conceptual framework of special education/inclusive education, it was found out that teachers and parents perceived school principals with basic level of knowledge about the education of children with special needs. According to this, school principals have basic knowledge about IEP (Individualized Education Program), mainstreaming practices, special education classes, placement of students in appropriate education according to diagnosis and degree; they do not have sufficient knowledge about individual differences, different methods and strategies that can be applied in the classroom to meet individual needs for academic progress and socialization and behavior management techniques.

There has been studies revealing similar findings in the literature. For example, in the study of Kritsonics (1992), the areas where school

principals were seen as “the most knowledgeable” by special education teachers had emerged as registration procedures, legislation, placement of students with special needs in an appropriate education environment, inclusion and IEP. On the other hand, in the same study, the areas where teachers perceived school principals as “less knowledgeable” were the design of a special education program and the teaching techniques used in the classroom. Similarly, in the study of Wakeman (2005), school principals stated that they have limited knowledge about behavioral evaluation of students with special needs, classroom arrangements made for these students and adaptation of the curriculum to the individual characteristics of the student.

In the dimension of information in the field of legislation of special education/inclusive education, teachers and parents think that school principals have knowledge of special education legislation. However, as in many areas of the education system, there are unfortunately problems with the implementation of the legislation in the education of students with special needs. In this context, parents state that the principals know the provisions of special education legislation but are reluctant to apply them. Parents also state that principals sometimes mislead the children with special needs in exercising their legally guaranteed educational rights or leave the responsibility directly to the teacher without taking the initiative. In a similar study conducted by DiPaola and Tschannen-Moran (2003) with school principals and deputy principals, the majority of the participants (90%) stated that their knowledge and application of special education legislation as an important problem.

Considering the results of skills in the field of special education/inclusive education management, it was concluded that teachers considered school principals more efficient in terms of managerial skills in the dimension of supporting special/inclusive education program compared to the dimension of organizing special/inclusive education program. This can be interpreted as the school principals give the support they need to the teachers in the education of students with special needs, but in practice they are relatively inadequate in recruiting activities that will contribute to the education of these students. In the study, it was demonstrated by the parents' views that the school principals have some managerial skills in supporting the students with special needs and conducting educational programs for them. However, the opinions of parents who have children in special education schools, have children in inclusive classes and have children in special education classes differ in terms of these managerial skills. According to this, parents who have children in special education schools regard their principals as more interested, sensitive and capable of taking initiative compared to parents in other groups on issues such as providing education and support services, organizing social activities, arranging the physical structure of the school according to the needs of students with special needs, removing the deficiencies of the classes in terms of resources and materials, establishing communication with teachers and parents.

It is possible to say that school principals play a key role in exercising the right to education of children with special needs. It is very important that school principals have a supportive attitude and make it felt to students with special needs, parents, teachers and other school

workers in all managerial activities in providing the best education service for these children. In this context, it is possible to say that support of the teachers, who are directly responsible for the education of these children, by the school principals is effective in the proper execution of the special education program or inclusion practices. School principals play an effective role in motivating teachers in providing educational services to students with special needs. Therefore, it is very important for school principals to create a supportive environment that encourages teamwork and cooperation among teachers in this process.

In the literature, it is emphasized that the support of school principals is important for the professional development of both special education teachers and classroom teachers who play an active role in inclusion practices (Cross & Billingsley, 1994; Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001; Littrell, Billingsley & Cross, 1994; Westling & Whitten, 1996). Thus, principals should be aware that the work of teachers who are responsible for the education of students with special needs is valuable and meaningful. School principals who care about teachers' work and give constructive feedback to them contribute to the professional development of teachers. In this way, teachers who feel valued and think that they make a difference on students with special needs make more efforts to contribute to the school and these students (Mowday, Porter & Steers, 2013).

Keywords: The right to education, Children with special needs, School principals

Giriş

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

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

Eğitim liderleri olarak okul yöneticileriyle ilgili yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu araştırmalar genellikle okul yöneticilerinin öğretim liderliği, öğrenci başarısı ve etkili liderlikle ilgili üstlendikleri roller üzerine odaklanmaktadır. Özel eğitim programlarının yürütülmesi ve denetlenmesinde okul yöneticilerinin rollerine ilişkin yapılmış araştırmaların sayısı ise sınırlıdır

(Bamburg ve Andrews, 1990). Yöneticiler okullarında özel gereksinimli çocukların eğitimi ve özel eğitim programlarına yönelik liderlik rollerini üstlenmek zorunda olsalar bile rollerinden kaynaklı sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalmaktadırlar (Tonnsen, 2000). Bu kapsamda okul yöneticilerinin diğer öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de ihtiyaçlarını karşılamada sorumluluk sahibi olduklarını söylemek mümkündür. Okul yöneticileri bu sorumluluklarını yerine getirmede hem özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmalı ve hem de bu bilgiyi uygulamaya koşma anlamında gerekli yönetsel becerileri sergilemelidir.

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

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

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

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

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

Özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim uygulamaları dikkate alındığında Türkiye’de kaynaştırma eğitimi alan çocuklarla birlikte özel gereksinim türüne ve derecesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında da öğrenim gören çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili yapılan çalışmalar daha geniş kapsamlı ele alınmalı ve genellenebilirlik açısından nicel yöntemlere de başvurulmalıdır. Bu kapsamda yapılacak araştırmalar sadece kaynaştırma uygulamalarıyla sınırlı kalmamalı; bu çocukların eğitimine yönelik özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları gibi tüm uygulamaları kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul yöneticilerinin rollerini belirlerken araştırmanın çok yönlü yürütülebilmesi açısından özel gereksinimli çocukların eğitiminde aktif rol alan öğretmenlerle birlikte bu süreçten doğrudan etkilenen velilerin de görüşlerine başvurmak gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçelere dayanarak bu çalışmada özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan ve Cresswell (2003) tarafından geliştirilmiş “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Bu desene göre, ilk aşamada araştırma sorularına birincil öncelikle karşılık veren nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. İlk aşamadaki nicel bulguların açıklanmasında ikinci aşamada ortaya çıkan nitel bulgulardan faydalanılmaktadır.

Açımlayıcı sıralı desene göre tasarlanan bu çalışmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. İkinci aşamada ise özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanması sürecinde okul müdürlerinin mevcut rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilerin daha detaylı bir şekilde ortaya koyulabilmesi için veli görüşlerine de başvurulmuş ve bu kapsamda nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik araştırmadan (olgubilim) yararlanılmıştır.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini, Ankara ilinde kamuya bağlı ilkokullarda ve özel eğitim okullarında (I. kademe) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, kamuya bağlı ilkokullar ve özel eğitim okulları (I. kademe) için hedef evren belirlenirken Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde nüfusu 50.000’den fazla olan büyük ilçeler araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre araştırmanın hedef evrenini 12318 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem almada tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Ankara’nın dokuz büyük ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Tabakalardaki öğretmen katılımcılar tabakaların örneklemdeki büyüklükleri oranında basit seçkisiz

örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalardaki öğretmen katılımcıların belirlenmesinde tabakaların örneklemedeki büyüklükleri oranında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmış ve öğretmenlerin branşları ölçüt alınarak sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini 490 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu 12 veliden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, oluşturulan küçük bir örneklem üzerinde çalışılan problemle ilgili taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtabilmeyi amaç edinen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda, çalışma grubundaki veliler okul türleri esas alınarak seçilmiştir. Buna göre özel gereksinimli çocukları kaynaştırma sınıfında öğrenim gören dört veli, özel eğitim sınıfında öğrenim gören dört veli ve özel eğitim okulunda öğrenim gören dört veli çalışma grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerini Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Ölçme aracı üç alt ölçekten oluşmaktadır. Buna göre Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği’nde dokuz madde, Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği’nde altı madde ve Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Alt Ölçeği’nde ise 19 madde bulunmaktadır. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği’ne ilişkin açıklanan toplam varyans %73.66’dır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yük değerleri 0.80 ile 0.91 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Alt Ölçeği’ne yönelik açıklanan toplam varyans %87.89’dur. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yük değerleri 0.89 ile 0.96 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Alt Ölçeği’nin açıkladığı toplam varyans %74.05’dir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.98 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine yönelik velilerin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin mevcut rollerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında ise öncelikle velilerle yapılan görüşmeler deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiş ve sonrasında bu görüşmeler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Doğrudan alıntı yapılan veli görüşlerinde çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden veliler için V1ks ile V4ks, özel eğitim sınıfına devam eden veliler için V5öes ile V8öes ve özel eğitim okuluna devam eden veliler için V9öeo ile V12öeo arasında değerler verilerek kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasındaki rollerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin alt ölçeklerden elde

edilen öğretmen görüşleri ile velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

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

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesi Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

Tablo 1’de görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmenler, “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.60$), “Okul müdürümüz BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.57$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.45$) ifadelerine görece daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Öğretmenlerin görece en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler ise “Okul müdürümüz özel eğitimde kullanılan öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.31$), “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.35$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan olumlu davranış yönetimi teknikleri hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.37$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

Çalışmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri velilere “Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulu düşündüğünüzde, sizce okul müdürünüz özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili neler biliyor?” sorusu yöneltilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerin bu konudaki görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Çerçevesine Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri

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

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 2’de okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin veli görüşlerinin “özel eğitim hizmetleri” ve “bireysel özellikler” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. İki kategori birlikte ele alındığında, velilerin okul müdürlerini en çok “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’nın (BEP) hazırlanması ve uygulanması” (f=9) ile “özel eğitim sınıflarının açılması ve devamlılığına ilişkin işlemler” (f=5) konularında bilgili gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Okul müdürünün kaynaştırma eğitimi hakkında çok genel düzeyde bir bilgisi olduğunu düşünüyorum. Rehberlik servisinin takibinde sınıf öğretmenleri tarafından BEP hazırlanıyor ama maalesef öğrencilerin farklı özellikleri, ihtiyaçları dikkate alınmıyor BEP’lerde. (V2ks)

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

Müdürlerin sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemleri olsun, davranış yönetimi teknikleri olsun detaylı bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum. Hatta öğrencilerin engelinden kaynaklı özellikleri, davranış problemleri hakkında bile bazen ön yargılı davranabiliyorlar. (V6öes)

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

Yukarıdaki yanıtlardan yola çıkarak veli görüşlerine göre genel olarak okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Bulgular

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Mevzuatı Alanındaki Bilgiler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifade “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin devam-devamsızlık, sınıf tekrarları gibi durumlarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.93$) maddesidir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri diğer ifadeler “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.86$) ve “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.86$) şeklindedir. Diğer taraftan öğretmenlerin görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin disiplin konularını ilgilendiren mevzuat hakkında bilgi sahibidir” ($\bar{x}=3.78$) maddesi olmuştur. Bu bulgulara göre öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerinin mevzuat bilgisini gösteren maddelere genelde yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Farklı bir ifadeyle öğretmenler okul müdürlerinin özel gereksinimli çocukların eğitim haklarını koruyan yasal düzenlemelere hâkim olduklarını düşünmektedirler.

Çalışmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin velilere “Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulu düşündüğünüzde, sizce okul müdürünüz özel eğitim/kaynaştırma eğitimi düzenleyen mevzuat hakkında neler biliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik veli görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Düzenleyen Mevzuat Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Veli Görüşleri

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

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını düzenleyen mevzuat hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin veli görüşleri “mevzuatı bilme” ve “mevzuatı uygulama” kategorilerinde toplanmaktadır. Bunlardan “mevzuatı bilme” kategorisinde velilerin en fazla

görüş bildirdikleri alt kategoriler “mevcut yasal düzenlemelere hâkim olma” (f=5) ve “mevzuattaki değişiklikleri takip etme” (f=3) şeklinde sıralanmaktadır. “Mevzuatı uygulama” kategorisinde ise veliler en fazla “mevzuatın uygulanmasında sorunlarla karşılaşma” (f=4) ve “mevzuatı uygulamada isteksiz davranma” (f=4) alt kategorilerinde görüş belirtmektedirler. Katılımcıların konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

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

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

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

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

Yukarıdaki yanıtlara göre velilerin genel olarak okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri ancak mevzuatın uygulanması hususunda bazı problemlerle karşılaştıkları görülmektedir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular

Özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki beceriler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Beceriler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Destekleme	Okul müdürümüz özel eğitim programlarının/kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verir.	3.93	0.93
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenciler için okulun fiziki yapısıyla ilgili gerekli düzenlemeleri yapar.	3.90	1.03
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul içinde destek eğitim (destek eğitim odası gibi) almaları konusunda yönlendirir.	3.94	1.09
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri okul dışından yardım alabilecekleri yerler (RAM, rehabilitasyon merkezi vb.) konusunda yönlendirir.	3.95	1.00
	Okul müdürümüz tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumluluk almasını sağlar.	3.95	0.99
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin temin edilmesi için gerekli adımları atar.	3.82	1.00
Boyut Ortalaması		3.92	0.84
Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitimi Programını Örgütlenme	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında ziyaret eder.	3.14	1.17
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenler için toplantılar düzenler.	3.22	1.16
	Okul müdürümüz çalışanları (öğretmenler, yardımcı personel, hizmetli vb.) özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilendirir.	3.20	1.15
	Okul müdürümüz BEP toplantılarına katılır.	2.71	1.30
	Okul müdürümüz BEP’te alınan kararların ilgili tüm öğretmenler tarafından uygulanması için çaba gösterir.	3.50	1.13
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli donanımına sahip olmayan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda yönlendirir.	3.21	1.22
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlere (satranç, sportif faaliyetler vb.) katılma konusunda yönlendirir.	3.38	1.20
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velileriyle yaşanan sorunlar hakkında iletişim kurar.	3.61	1.10
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki destek eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirir.	3.47	1.13
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayacak okul dışı hizmetler hakkında bilgilendirir.	3.30	1.12
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirir.	3.31	1.15
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirir.	3.42	1.17
	Okul müdürümüz özel gereksinimli öğrenci velilerini özel eğitimle ilgili temel konularda (evde çocuk eğitimi, davranış yönetimi vb.) eğitim almaları için yönlendirir.	3.31	1.20
Boyut Ortalaması		3.29	0.96
Genel Ortalama		3.49	0.88

Tablo 5'te görüldüğü üzere özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme ($\bar{x}=3.92$) ve özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme ($\bar{x}=3.29$) boyutları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenler özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda okul müdürlerini yönetsel beceriler konusunda görece daha yeterli görmektedirler. Bu durum okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verdikleri ancak uygulamada bu öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak faaliyetleri işe koşmada görece yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin velilere “Çocuğunuzun eğitim hakkından yararlanmasını sağlamak için okul müdürünüz neler yapıyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik veli görüşlerinin kategori ve alt kategorilere göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Okul Müdürlerinin Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilerine İlişkin Veli Görüşleri

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

* Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin yönetimi alanındaki becerilerine ilişkin veli görüşleri “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” ve “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme” kategorilerinde toplanmaktadır. Katılımcılar “özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme” kategorisinde en fazla katılımı “okulun fiziki yapısının düzenlenmesi” (f=3) ve “sınıf ortamının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi” (f=3) alt kategorilerinde göstermektedirler. “Özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütlenme” kategorisinde ise katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri alt kategoriler “veliler ile iletişim kurulması” (f=3), “özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi” (f=3) ve “velilerin eğitilmesi” (f=2) şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

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

Okulumuzda özel gereksinimli çocuklara uygun spor alanları var, uygulama evimiz var, kış bahçemiz var, halı sahamız var, seramız var. Bu alanlar bizim çocuklarımızın rahatı ve fiziksel özellikleri düşünülerek tasarlanmış ve onlar için yapılmış alanlar. Bunların dışında yemekhanenin durumu, velilerimizi bilgilendirmek adına seminerlerin yapılabileceği

konferans salonlarımız var. Bunlar okul idaresi tarafından kullanılabilir hale getirilmiş durumlar. (V9öeo)

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

Belirli gün ve haftalarda özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin de katılım göstermelerini müdürümüz desteklemekte. Ancak sınıf içinde olup bitenden çok haberdar değil müdürümüz. En azından öğretmenlerle iletişim halinde olmasını ve yaşadığımız sorunlara biraz vakif olmasını isterdim. Bizle iletişimi yok denecek kadar az. Biz bu süreçte sadece öğretmenlerle konuşabiliyoruz. (V6öes)

Sadece prosedür olarak mevzuatın dışına çıkmamaya çalışıyor. Onun dışında bu çocuklar ilerliyor mu, sosyalleşebiliyorlar mı, bir problem yaşıyorlar mı yaşıyorlarsa çözmek adına bir şey yapabilir miyim diye bir düşüncesi yok bence. (V2ks)

Yukarıdaki yanıtlara göre veliler okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde ve onlara yönelik eğitim programlarının yürütülmesinde bazı yönetsel becerilere sahip olduklarını düşünmektedirler. Ancak bu yönetsel beceriler konusunda çocuğu özel eğitim okulunda olan veliler ile çocuğu kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında olan velilerin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin kavramsal çerçevesi alanındaki bilgiler boyutunda, öğretmen ve velilerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili okul müdürlerini kavramsal açıdan temel düzeyde bilgiye sahip gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürleri BEP, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim sınıfları, öğrencinin tanı ve derecesine göre uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi gibi konularda temel düzeyde bilgi sahibiyken; bu öğrencilerin bireysel farklılıkları, akademik açıdan ilerleme ve sosyalleşebilmelerine yönelik bireysel ihtiyaçlarını karşılamak adına sınıf içerisinde uygulanabilecek farklı yöntem ve stratejiler ile davranış yönetim teknikleri gibi konularda yeterli bilgiye sahip değildirler.

Alan yazında benzer bulgular ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kritsonics'in (1992) çalışmasında özel eğitim öğretmenleri tarafından okul müdürlerinin "en bilgili" olarak görüldükleri alanlar kayıt ve nakil işlemleri, mevzuat, özel gereksinimli öğrencinin kendisi için uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, kaynaştırma ve BEP şeklinde ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan aynı çalışmada öğretmenler tarafından okul müdürlerinin "daha az bilgili" olarak algılandıkları alanlar ise özel eğitim programının tasarlanması ve sınıf içinde kullanılan öğretim teknikleri olmuştur. Yine Webb'in (1997) çalışmasında hem müdürler hem de öğretmenler tarafından düşük puan ortalamasına sahip ifadelerden biri "Okul müdürü özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili özel öğretim tekniklerini, yaklaşımları ve materyalleri bilir" maddesidir.

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

Patterson, Marshall ve Bowling (2000) ile Wakeman ve diğerleri (2006) de okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel eğitim hizmetleri ve bu konudaki yasal düzenlemeler hakkında temel düzeyde bir bilgi donanımına sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Broyles (2004) ise okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrenciler için kullanılan öğretim metodları ve sınıf içi düzenlemeler ile bu öğrencilerin yaşadıkları davranışsal ve bilişsel problemlerle başa çıkmada kullanılabilecek yöntemler konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Konuya ilişkin Garrison-Wade, Sobel ve Fulmer (2007) okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve uygun öğrenme ortamına yerleştirilmesi, özel gereksinim türlerinin öğrenmeye etkisi ve buna bağlı olarak öğrenciler için uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uzman kişilerle (özel eğitim öğretmeni, psikolojik danışman vb.) işbirliği yapılması ve kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi konularında önemli düzeyde bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmektedirler.

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

Araştırma bulgularına göre özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı alanındaki bilgiler boyutunda, öğretmen ve veliler okul müdürlerinin özel eğitim mevzuatına hâkim olduklarını düşünmektedirler. Ancak eğitim sisteminin birçok alanında olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda da maalesef mevzuatın uygulanmasıyla ilgili problemler yaşanmaktadır. Bu kapsamda veliler müdürlerin özel eğitim mevzuatında yer alan hükümleri bildiklerini; ancak uygulama noktasında isteksiz davrandıklarını ve hatta bazen bu çocukların yasal olarak güvence altına alınmış eğitim haklarını kullanmalarında yanlış yönlendirmeler yaptıklarını veya inisiyatif almadan sorumluluğu doğrudan öğretmene bırakarak kendilerini tamamen konunun dışında tutmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler. Okul müdürlerinin aslında sadece özel eğitim/kaynaştırma eğitiminin mevzuatı hakkında değil; okuldaki tüm eğitsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesinde eğitim mevzuatına hâkim olmaları gerekmektedir.

Okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili mevzuata hâkim olmasının ve uygulamasının önemine işaret eden çalışmalardan biri DiPaola ve Tschannen-Moran (2003) tarafından yapılmıştır. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarıyla yürütülen çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğu (%90) özel eğitim mevzuat bilgisini ve uygulamasını önemli bir sorun olarak belirtmişlerdir. Davidson ve Algozzine (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada okul yöneticilerine özel eğitim mevzuatı alanındaki eğitim ihtiyaçları sorulduğunda katılımcıların %47.5'i bu konuda ortalama düzeyde eğitime ihtiyaç duyduklarını ve %34.2'si ise ortalamanın üzerinde eğitim ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada özel eğitim mevzuatı ile ilgili yöneticilerin yetiştirilme süreçleri değerlendirildiğinde ise katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%46.7) bu konuda standartların altında veya çok altında hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Short'un (2004) çalışmasında ise okul müdürleri yetiştirilme süreçlerinde özel eğitim mevzuatı hakkında çok az eğitim aldıklarını, dolayısıyla görevlerine başladıklarında bu konuda çok az bilgiye sahip olduklarını dile getirmişlerdir.

Harlin-Fischer (1998) özel eğitim mevzuatıyla ilgili okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye en çok ihtiyaç duydukları üç alana dikkat çekmektedir. Bu alanlar özel eğitim ile ilgili olarak velilerin,

öğrencilerin ve öğretmenlerin hak ve sorumlulukları; özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik yasal süreçler ve özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarının yönetimi ile ilgili yasal düzenlemeler şeklinde sıralanmaktadır. Benzer bulgulara sahip Burton'ın (2008) çalışmasında da müdürler özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili süreçleri uygularken öncelikle öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin haklarının korunmasını sağlayacak konularda bilgi sahibi olmayı istemektedirler. Bununla birlikte aynı çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin disiplin ve davranış yönetimi süreçlerini ele alan mevzuat hakkında da bilgi ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında özel eğitim mevzuatıyla ilgili okul müdürlerinin kendilerini yetersiz bulduklarını ve dolayısıyla bu alanda eğitim almaya ve deneyim kazanmaya ihtiyaç duyduklarını vurgulayan başka çalışmalar (DeClue, 1992; Hyatt, 1987; Weinstein, 1989) da bulunmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin genellikle özel eğitim mevzuatıyla ilgili kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durumun okul müdürlerinin hizmet öncesinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamalarından veya almış olsalar bile uygulamaya dönük süreçlerde etkili olmayan sınırlı bir eğitimden geçmelerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu konuda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili okul müdürlerinin mevzuata her açıdan hâkim olmaları gerektiğini vurgulayan Goor, Schwenn ve Boyer'a (1997) göre sınırlı mevzuat bilgisine sahip müdürler özel gereksinimi olan öğrencilerin disiplini ve problemleriyle ilgili küçük sorunlarla baş etmede zorlanmaz iken; uzun vadede devam eden sorunların çözümünde maalesef başarısız olmaktadır. Nashatker'a (2010) göre özel gereksinimli öğrencilerin disipliniyle ilgili karşılaşılan durumların çözüme ulaştırılması okul müdürlerinde daha fazla stres ve kafa karışıklığına yol açabilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin öncelikle özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarını düzenleyen mevzuat hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları ve sonrasında özel gereksinimli çocukların eğitim haklarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak adına mevzuata uygun hareket etmeleri gerektiği söylenebilir.

Özel Eğitim/Kaynaştırma Eğitiminin Yönetimi Alanındaki Becerilere ilişkin sonuçlar ele alındığında, öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını örgütleme boyutuna kıyasla özel eğitim/kaynaştırma eğitimi programını destekleme boyutunda, okul müdürlerini yönetsel beceriler konusunda daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği verdikleri ancak uygulamada bu öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak faaliyetleri işe koşmada görece yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde ve onlara yönelik eğitim programlarının yürütülmesinde bazı yönetsel becerilere sahip oldukları veli görüşleriyle ortaya konmuştur. Ancak bu yönetsel beceriler konusunda çocuğu özel eğitim okulunda olan veliler ile çocuğu kaynaştırma sınıflarında ve özel eğitim sınıflarında olan velilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre çocuğu özel eğitim okuluna devam eden veliler eğitim ve destek hizmetlerinin sunulması, sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi, okulun fiziki yapısının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, sınıfların kaynak ve materyal açısından eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerle ve kendileriyle iletişim kurulması gibi konularda diğer gruplardaki velilere kıyasla müdürlerini daha ilgili, duyarlı ve inisiyatif alabilen kişiler olarak görmektedirler. Neumann-Cieslak (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bulguların ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmada okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencileri, özel eğitim programını ve özel eğitim öğretmenlerini desteklemesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin her üç alanda da yeterli olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

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

çalışanlarına hissettirebilmeleri çok önemlidir. Bu kapsamda özellikle bu çocukların eğitiminden doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından desteklenmesinin özel eğitim programının veya kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında öğretmenlerin motive edilmelerinde okul müdürleri etkili bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin bu süreçte öğretmenler arasında takım çalışması ve iş birliğini teşvik eden destekleyici bir ortam oluşturmaları çok önemlidir.

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

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

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

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde okul müdürleri tarafından desteklenmenin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı gibi onların refah bir hayat sürdürmelerine de fayda sağladığını söylemek mümkündür. Aksi takdirde bu süreçte okul müdürlerinden yeterli desteği

göremeyen öğretmenler yıpranabilmekte ve bu durum özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öyle ki birçok çalışmada (Billingsley, 1993; Billingsley, Bodkins ve Hendricks, 1993) özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinde yıpranmalarına yönelik en sık belirtilen nedenler arasında okul müdürlerinden yeterli desteği görmemeleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri tarafından desteklenmemeyi öğretmenlik mesleğini bırakma eğilimiyle ilişkilendiren çalışmalar (Billingsley ve Cross, 1992; Miller, Brownell ve Smith, 1999; Westling ve Whitten, 1996) da bulunmaktadır.

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

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir: Okul müdürleri üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim programları aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları hakkında yeterli bilgi ve beceriyi kazanacak şekilde yetiştirilmelidir. Okul müdürlerine özel eğitim mevzuatının uygulanması kapsamındaki işleyişe yönelik eğitimler (seminer, hizmet içi eğitim vb.) verilmelidir. Üniversiteler ilkokullar ve özel eğitim okulları ile iş birliği yapmalı ve bu kapsamda özel eğitim alanında konunun uzmanı kişiler tarafından yöneticilere yönelik özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri konusunda bilgilendirici ve farkındalığı artırıcı seminerler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, K. M. (1999). *Examining principals' special education knowledge and the inclusiveness of their schools*. (Unpublished PhD Thesis). University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Avery, R. D. (2003). *Special education teachers' perceptions of a principal's leadership characteristics*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Texas at Austin, USA.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. 01.10.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319783.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Barnett C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principal's knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial Spec. Educ.*, 19(3), 181-190.
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2001). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children. (ERIC Documentation Reproduction Service, ED 455 624).
- Bays, D. A. (2004). Science in the schoolhouse: The critical role of the school leader. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 256-261.
- Bays, D. A., & Crockett, J. D. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15(3), 143-161.

- Bennett, M. R. (1996). *A study of the attitudes of elementary school principals toward the education of students with disabilities in the regular classroom*. (Unpublished PhD Thesis). Ball State University, USA.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition-in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.
- Billingsley, B. S., Bodkins, D., & Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *CASE in Point*, 7(2), 23-38.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Boscardin, M. L. (2004). Transforming administration to support science in the schoolhouse for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 262-269.
- Broyles, E. (2004). *The principals' responsibility for special education programs and students: A national perspective*. (Unpublished PhD Thesis). Texas Woman's University, USA.
- Burton, J. C. (2008). *Principals' assessment and perceptions of their preparation, knowledge and skills in special education in southeastern Pennsylvania*. (Unpublished PhD Thesis). Widener University, USA.
- Choi, J. O. (2008). *Attitudes and perceptions of South Korean elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*. (Unpublished PhD Thesis). University of Illinois, USA.
- Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179-201.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336-355.
- Cramer, E. (2006). "We cannot possibly meet the needs of these children": Complexities of race and disability in the referral process of urban schools. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 9(1), 50-63.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, L. H., & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421.
- Cruzeiro, P. A., & Morgan, R. L. (2006). The rural principal's role with consideration for special education. *Education*, 126(3), 569-579.
- Davidson, D. N., & Algozzine, B. (2002). Administrators' perceptions of special education law. *Journal of Special Education Leadership*, 15(2), 43-48.
- DeClue, L. J. (1992). *The principal's role in managing special education programs at the elementary level*. (Unpublished PhD Thesis). Indiana University, USA.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 43-65.
- DiPaola, M. F., 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.

- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. 29.11.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477115.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Evans, J. H., Bird, K. M., Ford, L. A., Green, J. L., & Biscoff, R. A. (1992). Strategies for over coming the resistance to the integration of students with special needs into neighborhood schools: A case study. *CASE in Point*, 7(1), 1-16.
- Faust, J. H. (2006). Response to intervention and problem solving: An administrator's perspective. *In CASE*, 47(4), 1-2.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*. 04.01.2019 tarihinde http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=190851388 adresinden indirilmiştir.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- 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.
- Harlin-Fischer, G. C. (1998). *Perceptions of the knowledge and skills necessary for elementary principals to implement inclusive special education programs*. (Unpublished PhD Thesis). University of Oklahoma, USA.
- Harris, J. D. (2009). *Elementary school assistant principals' attitudes toward inclusion of special needs students in the general education setting*. (Unpublished PhD Thesis). Texas Woman's University, USA.
- Hyatt, N. E. (1987). *Perceived competencies and attitudes o f a select group of elementary school administrators relative to preparation and experience in administering special education programs*. (Unpublished PhD Thesis). The College of William and Mary, USA.
- Jacobs, J. E., Tonnsen, S., & Baker, L. C. (2004). Shaping the role of the principal in special education: What do we know and where do we need to go?. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 1(1), 7-13.
- Kritsonics, M. A. (1992). *A study of Tennessee elementary school principals' perceptions of their knowledge about special education and Tennessee special education teachers' perceptions of their principals' knowledge of special education*. (Unpublished PhD Thesis). Memphis State University, USA.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56.
- Maricle, S. L. (2001). *Attitudes of New Jersey public secondary school principals toward inclusive education and educational strategies related to its practice*. (Unpublished PhD Thesis). Seton Hall University, USA.
- Maurizio, G. L. (1998). *A descriptive study of the elementary public school principal in the implementation of inclusive education*. (Unpublished PhD Thesis). University of La Verne, USA.

- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Miller, M. J. (2000). *A descriptive study of the high school administrator in the implementation of inclusive education for severely disabled students*. (Unpublished PhD Thesis). University of La Verne, USA.
- Moorhead, L. J. B. (2002). *The role of the elementary principal in special education*. (Unpublished PhD Thesis). The University of South Carolina, USA.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (2013). *Employee—organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Newyork: Academic Press.
- Nashatker, J. (2010). Caught in the Middle: Disciplining Students with Disabilities. *Principal Leadership*, 11(2), 46-50.
- Nelson, P. E. (2002). *A needs assessment of Louisiana administrator preparation programs: Do they adequately prepare school administrators to effectively lead special education programs?*. (Unpublished PhD Thesis). University of Mississippi, USA.
- Neumann-Cieslak, K. M. (2011). *Special education teachers' perceptions of PK–12 principals as instructional leaders*. (Unpublished PhD Thesis). North Dakota State University, USA.
- Patterson, J., Marshall, C., & Bowling, D. (2000). Are principals prepared to manage special education dilemmas?. *NASSP Bulletin*, 84(613), 9-20.
- Protz, B. M. (2005). Administrators' understanding of special education law in the schoolhouse. *Journal of Special Education Leadership*, 18(2), 15-23.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Newyork: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Short, C. L. (2004). *Knowledge and application of special education law by selected principals and assistant principals*. (Unpublished PhD Thesis). Baylor University, Texas.
- Tonnson, S. (2000). *What principals should know about...: A primer on schools subjects*. Charles C. Thomas Publisher.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Türkiye.
- Wakeman, S. Y. (2005). *Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education*. (Unpublished PhD Thesis). University of North Carolina, USA.
- Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C., & Ahlgrim-Dezell, L. (2006). Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education. *Nassp Bulletin*, 90(2), 153-174.
- Walton, V. (2008). *The assistant principal's role in special education: An inquiry into the supervision of special education at the building level*. (Unpublished PhD Thesis). The College of William and Mary, USA.
- Webb, C. G. (1997). *The Perceptions of principals regarding their roles in special education service delivery and the perceptions of teachers of the principals' roles*. (Unpublished PhD Thesis). Union Institute, USA.
- Weinstein, D. F. (1989). The school administrator and special education programs: Quality control of placement and instruction. *ERS Spectrum*, 1(3), 35-40.

Westling, D. L., & Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children*, 62(4), 319-335.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

30471 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 01.09.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.