



ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETSEL SORUN ANALİZİ

Hasan Hüseyin SELVİ

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Hasan Hüseyin
Soyadı : SELVİ
Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi
İmza :
Teslim Tarihi : 20/09/2016

TEZİN

Türkçe Adı : Özel Eğitim Kurumlarında Yönetimsel Sorun Analizi
İngilizce Adı : A Managerial Problem Analysis In Special Educational Institutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Hasan Hüseyin SELVİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan Hüseyin SELVİ tarafından hazırlanan “Eğitim Kurumlarında Yönetmel Sorun Analizi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Yard. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI

Özel Eğitim Bilim Dalı, Necmettin ERBAKAN Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 20/09/2016

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

TEŞEKKÜR

Günümüzde özel eğitim hizmetlerine yönelik araştırmalarda ciddi artış yaşanmaktadır. Yönetsel sorunların ortaya konarak çözüm üretilmesi özel eğitim hizmetlerine yönelik geliştirilecek politikalara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bulguları, eğitim yönetimi ve özel eğitim disiplinlerinin birlikte ele alarak çalışma yapacak diğer araştırmacılar için önemli bir veri kaynağı oluşturması beklenmektedir.

Burada öncelikle bütün içtenliğiyle bu çalışmada beni yalnız bırakmayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT'a verdiği destek ve sabır için teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimimin en başından itibaren her zaman desteklerini ve yardımlarını benden esirgemeyen, bilgi birikimleri ve deneyimleriyle çalışmalarına yön veren değerli hocalarım Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye ve Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada istatistik konusunda destek veren Doç. Dr. İsmail KARAKAYA'ya ve özel eğitim alanında destek veren Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca beni yalnız bırakmayan ve sürekli beni motive eden anne ve babama da sonsuz teşekkürler.

Araştırma sırasında her türlü fedakarlıkta bulunan kıymetli eşim Zehra ve kızlarım Esmâ ve Azra'ya sabırları için teşekkür ederim.

Son olarak doktora başlamanın için beni teşvik eden, bana mentorluk yapan Prof. Dr. Selahattin TURAN'a tüm desteği için teşekkür ederim.

Hasan Hüseyin SELVİ

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETSEL SORUN ANALİZİ

(Doktora Tezi)

Hasan Hüseyin SELVİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2016

ÖZ

Özel eğitim kurumlarının verimli hizmet vermesi, engelli bireylerin en üst düzeyde bu kurumlardan yararlanması özel eğitim kurumlarının etkili yönetilmesi ve denetlenmesine bağlıdır. Özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi için özel eğitim kurumlarının yönetsel eylemlerini amacına uygun bir işlerlikle ele alması gerekir. Bu çalışma özel eğitim kurumlarında yönetsel süreçlerin analiz edilmesini ve bütüncül bir değerlendirmeyeyle özel eğitim hizmetlerinin yönetsel sorunlarına ilişkin çözüm önerileri getirilmesini hedeflemektedir. Araştırmanın problemi özel eğitim hizmetlerindeki yönetsel sorunların analiz edilmesi, sorunların yaşanma düzeylerinin betimlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların aşamalı olarak yapıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Zonguldak il merkezi ve ilçelerinde yer alan resmi özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmen, yönetici ve veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 585 öğretmen ve yönetici oluşturmuştur. Eğitim kurumları resmi ve özel teşebbüslerce açılan okullar olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Nitel araştırmada; veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel araştırma boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada nicel verilerin çözümlemesinde SPSS-Windows 20.0 paket kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için Kolmogorov- Smirnov Testi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde yönetsel sorunların yönetici-öğretmen ve kurum türü durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz grup “t” testi kullanılarak belirlenmiştir. En az üç ya da daha fazla kategoriye ayrılmış durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve Fischer’in LSD testi kullanılmıştır.

Özel eğitim kurumlarının profesyonel yönetilmediği, rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özlük haklarının resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre sınırlı olduğu, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgili olmadıkları, rehberlik araştırma merkezlerinde uygulanan testlerin sonuçları ile birey gelişim düzeylerinin benzerlik taşımadığı, kurum denetimlerinde özel eğitim uygulamalarının yeterince denetlenmediği, kurum binalarının güvenlik, tasarım, konum ve kullanılan birimleri açısından yeterli olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Yönetmelik Faaliyetler, Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları, Eğitim-Öğretim Faaliyetleri, Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetler, Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Faaliyetler, Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetleri, Denetim Faaliyetleri ve Fiziksel Çevre temalarına ilişkin elde edilen sonuçlara yönelik öneriler getirilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, Eğitim yönetimi, Denetim

Sayfa Adedi : 214

Danışman : Prof. Dr. Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT

**A MANAGERIAL PROBLEM ANALYSIS IN SPECIAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS
(Ph.D. Thesis)**

Hasan Hüseyin SELVİ

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 2016**

ABSTRACT

Efficient serving of the special education institutions and taking the advantage of these institutions at the highest level by the disabled people are bound up with the influential management and controlling of the special education schools. For an influential and fertile services at special education schools; the special education schools must deal with their administrative actions which are suitable for the aim of the work. This study's aim is to analyze the administrative processes of the special education schools, to make firm the level of having these administrative problems and to suggest solutions to the administrative problems of the special education schools with the help of the integrative evaluation. Analyzing the administrative problems of the special education institutions, description of the level of having these problems and making offers directed to these matters all of which form the problem of the research. The consecutive explanatory method which quantitative and qualitative research was progressively used in this research. Teachers, managers and parents who work at the Special Training Rehabilitation centers (which were opened in 2014-2015 academic year) in the center of the province and districts by the formal and special education enterprises form the sample of the resarch. Educational institutions are seperated into parts as formal institutions and schools which were opened by the special education enterprises. During the summate of the datas: In Qualitative Research; The half-established interview form was used to summate the datas, however, a questionnaire which was developed by the researcher was used during the Quantitative Research. To state the content validity of the questionnaire, Lawshe Technique was used. In this research; SPSS- Windows 20. 0 package was used to analyze the quantitative datas. Kolmogorow – Smirnow Test was applied to test whether or not the datas demonstrate normal distribution. By the usage of unconnected group “T” Test was stated that if there are meaningful or unmeaningful differences according to the manager- teacher and institution of the

administrative problems in the sub matters of the research. One –way analysis of variance (Anova) was used for the statements which were seperated at least three or more categories. In the one –way of variance to state the meaningful difference and among which groups this meaningful difference originated subsidiary accounts were applied and LSD Test of Fisher was used. As a result of the research; suggestions which were related to the results of Administrative Activities, Personal Rights and Human Resources, Education-Teaching Activities, Activities For Students and Parents, Mainstreaming Implementations Activities, Educational Identification Centers and Activities, Supervision Activities and Physical Environment Themes were offered.



Key Words : Special education, Education management, Supervision
Page Number : 214
Supervisor : Prof. Dr. Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Yasal Düzenlemeler.....	7
2.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	8
2.3. Özel Eğitim Okulları ve Kurumları	8
2.4. Özel Eğitimde Tanılama ve Yerleştirme Faaliyetleri	11
2.5. Özel Teşebbüsler Tarafından Açılan Kurumlara İlişkin Veriler	12
2.6. Özel Eğitime Yönelik Uluslararası Yasal Düzenlemeler	13
2.6.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	13
2.6.2. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme	13
2.6.3. BM Genel Konseyi, Sosyal Kalkınma ve Kalkınma Sürecine Dair Bildirge	13
2.6.4. BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi.....	13
2.6.5. Zihinsel Engellilerin Haklarına Dair Bildirge	14

2.6.6. Özürlü Hakları Bildirgesi	14
2.6.7. Dünya Eylem Planı	14
2.6.8. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	14
2.6.9. Salamanca Bildirgesi	14
2.6.10. Avrupa’da Özel Eğitim	15
2.7. Farklı Ülkelerden Örnekler	16
2.7.1. Finlandiya.....	16
2.7.2. İngiltere	17
2.7.3. Amerika Birleşik Devletleri	17
2.7.4. Çin Halk Cumhuriyeti	19
2.8. Eğitimin Yönetsel Alanları.....	20
2.8.1. İnsan Kaynağının Yönetimi.....	23
2.8.2. Eğitim-Öğretim ve Programlarının Yönetimi	27
2.8.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri	
Öğretim Programları.....	28
2.8.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları.....	29
2.8.5. Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi.....	30
2.8.6. Özel Eğitim Kurumlarında Öğrenci İşleri	31
2.8.7. Genel Hizmetlerin Yönetimi	33
2.8.8. Okul Bütçesi	33
2.8.9. Denetim Hizmetleri.....	35
2.9. Alanyazında Yapılan Araştırmalar	37
2.10. Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şûralarında Özel Eğitim	
Hizmetleri.....	51
2.11. Milli Eğitim Şûraları.....	52
2.12. Özel Eğitim Yönetimi.....	54
2.13. Ülkemizde Özel Eğitim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi	55
BÖLÜM III. YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem	61
3.2.2. Nitel Araştırmada Çalışma Grubu	63

3.3. Nicel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Geliştirilmesi Süreci.....	63
3.4. Nitel Görüşme Formunun Hazırlanması ve Geliştirilmesi Süreci.....	65
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması	65
3.6. Katılımcıların Demografik Özellikleri	66
3.7. Nitel Görüşme Formunun Uygulanışı	67
3.8. Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcı Özellikleri.....	68
3.9. Verilerin Analizi	69
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1. Yönetmel Sorunlara İlişkin Bulgular	71
4.2. Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	105
4.3. Kurum Türüne İlişkin Bulgular	137
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	171
5.1. Öneriler	174
KAYNAKLAR	177
EKLER.....	203
Ek-1. Anket İzni	204
Ek-2. Anket Geçerlilik İndeksi	205
Ek-3. Özel Eğitim Kurumlarının Yönetmel Sorunları Görüşme Soruları.....	208
Ek-4. İstatistik Talebi	210
Ek-5. Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi.....	211
Ek-6. Bilim Uzmanları.....	214

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel Eğitim Hizmetleri Birimleri.....	8
Tablo 2. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Özel Eğitim Kurumlarına Yerleştirilmesi.	9
Tablo 3. Özel Eğitim Okul/Sınıf/Kurum ve Öğrenciler İle İlgili Sayısal Bilgiler.....	10
Tablo 4. Yaygın Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri İle İlgili Sayısal Bilgiler.....	11
Tablo 5. Tanılanan Birey Sayısı.....	11
Tablo 6. Özel Teşebbüsler Tarafından Açılan Kurumlara İlişkin Veriler.....	12
Tablo 7. Özel Teşebbüsler Tarafından Uygulanan Destek Eğitim Programlarının Sayısal Verileri.....	13
Tablo 8. Maarif Müfettişlerine İlişkin Veriler.....	36
Tablo 9. Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar.....	46
Tablo 10. Özel Eğitimde Mevzuat Değişiklikleri.....	58
Tablo 11. Tabakalara Göre Evren ve Örneklem Dağılımı.....	62
Tablo 12. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre (görev türleri, branş kurum türü, cinsiyet, çalışma süresi, branş değişikliği, hizmetiçi eğitime katılım durumu,hizmet türü) Dağılımı.	66
Tablo 13. Nitel Araştırmaya Katılan Eğitim Personelinin Kişisel Özellikleri.....	68
Tablo 14. Nitel Araştırmaya Katılan Velilerin Kişisel Özellikleri.....	68
Tablo 15. Katılımcıların Okul Yönetiminin Yönetsel Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	71
Tablo 16. Katılımcıların Okul Yönetiminin Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları Yönetimi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	77
Tablo 17. Katılımcıların Okul Yönetiminin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular.....	82
Tablo 18. Katılımcıların Okul Yönetiminin Öğrenci İşleri ve Aile Eğitimi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	86
Tablo 19. Katılımcıların Kaynaştırma Uygulamaları İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	90

Tablo 20. Katılımcıların Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	94
Tablo 21. Katılımcıların Denetim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	97
Tablo 22. Katılımcıların Fiziki Çevreyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	100
Tablo 23. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Yönetimsel Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 24. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Özlük Hakları ve İnsan Kaynaklarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	109
Tablo 25. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	113
Tablo 26. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Yapılan Anova Testi Sonucu.....	114
Tablo 27. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Yapılan LSD Testi Sonucu.....	114
Tablo 28. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 29. Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	117
Tablo 30. Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Yapılan Anova Testi Sonucu.....	118
Tablo 31. Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Yapılan LSD Testi Sonucu.....	118
Tablo 32. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları.....	119
Tablo 33. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	122
Tablo 34. Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	126

Tablo 35. <i>Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Denetim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 36. <i>Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Fiziki Çevreye Yönelik T Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 37. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Yönetimsel Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 38. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Özlük Hakları ve İnsan Kaynaklarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	143
Tablo 39. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları</i>	147
Tablo 40. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları</i>	151
Tablo 41. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	154
Tablo 42. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları</i>	157
Tablo 43. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Denetim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları</i>	162
Tablo 44. <i>Kurum Türü Değişkenine Göre Fiziki Çevreye Yönelik T Testi Sonuçları</i>	165

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
BİLSEM	Bilim Sanat Merkezi
BÖP	Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemine, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde özel eğitim faaliyetleri; özel eğitim kurumları, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı rehabilitasyon merkezleri, üstün yetenekli öğrencilere yönelik bilim sanat merkezleri ve öğrenci tanılama faaliyetlerinin yapıldığı rehberlik araştırma merkezleri tarafından yürütülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde engelli oranı % 12,29 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2009). 2014-2015 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ülkemizde 1254 adet özel eğitim kurumu/okulu ile özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Özel eğitim kurumlarında toplam 259.282 öğrenci eğitim görmektedir. Bu kurumlarda 10.596 öğretmen görev yapmaktadır. Destek eğitim verilen rehabilitasyon merkezlerinden ise 298.794 birey eğitim almaktadır. Son bir yıl içinde 400.000 civarı birey rehberlik araştırma merkezlerinde tanılama faaliyetlerine katılmıştır (MEB İstatistikleri, 2015). Bu verilerden özel eğitim kurumlarının faaliyet alanının oldukça kapsamlı olduğu görülmektedir.

2006 yılı sonrası özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması ve destek eğitim giderlerinin bakanlıkça ödenmesi sonucu rehabilitasyon merkezlerinin sayısı hızla artarak 1800'e ulaşmıştır. Kurum sayılarının artışı ile bakanlık destek eğitim giderlerine önemli bir bütçe ayırmak zorunda kalmıştır. Kurumların hızlı artışı ile personel, araç-gereç, program ve kurum binası gibi ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır.

Özel eğitim kurumlarının verimli hizmet vermesi, engelli bireylerin en düzeyde bu kurumlardan yararlanması özel eğitim kurumlarının etkili yönetilmesi ve denetlenmesine bağlıdır. Özel eğitim kurumlarının yönetim faaliyetlerine ilişkin ülkemizde yapılmış çeşitli

araştırmalarda; özel eğitim kurumlarının yönetim faaliyetlerinde çeşitli sorunlar yaşandığı (Kayaaltı, 2005), velilerin özel eğitim merkezlerinden memnun olmadığı (Azap, 2011; şanlı, 2012), özel eğitim kurum sayılarının yeterli olmadığı ve özel eğitim hizmetlerine yönelik yasalarda boşlukların olduğu (İşman, 2009), destek eğitim odalarının yetersiz olduğu (Kış, 2013) buna karşılık özel eğitim okullarının etkili denetlenmediği (Güner, 2013; Karan, 2010 ve Bakioğlu, 2009) belirtilmiştir.

Alanyazında, özel eğitim kurumları çalışanları ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda; okul yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duydukları (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010), özel eğitim okullarında alışancretli öğretmenlerin özel eğitime ilişkin bir eğitim almadıkları (Kaya, 2013), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu (Kırbıyık, 2011) belirtilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Aydemir, 2013), özel eğitim okullarında çalışanlarının mesleki aidiyet duygularının yetersiz olduğu (şahin, 2013), farklı branşta olan öğretmenlerin özel eğitim okullarında mesleki zorluk yaşadıkları (Kartopu; 2013) ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf ğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve kullanmada yetersiz olduğu (Pektaş, 2008), kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmadığı (Okta (2008) belirtilmiştir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireyler rehberlik araştırma merkezinde tanılanmaktadır. Tanılama faaliyetlerine ilişkin yapılmış araştırmalarda; rehberlik araştırma merkezlerinin çalışma koşullarının yetersiz olduğu (İşman, 2009), merkezlerde eğitsel tanılamaya yönelik uygun ekiplerin oluşturulmadığı, ğrenci tespitine yönelik yeterli tarama yapılmadığı ve danışmanlık hizmetlerinin yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği (Tiryakioğlu, 2009), zihinsel engellilerin tanılama süreçlerinde önemli hataların yapıldığı ve yönetmelikte tanılamaya ilişkin belirtilen ilkelere uyulmadığı (Bozkurt, 2009) bulgularına yer verilmiştir.

Özel eğitim kurumlarından beklenen amaçların gerçekleştirilmesi; iyi bir yönetim, nitelikli öğretmenler, öğrenciye uygun hazırlanmış program ve uygun fiziki ortamlar ile gerçekleşebilir. Özel eğitim kurumlarının beklenen amaçlara uygun yönetilmesi, engelli bireylerin daha fazla eğitim olanaklarından yararlanmasını ve engelli bireylere yönelik eēitsizliklerin en aza indirilmesini sağlayacaktır (Lashley ve Boscardin, 2003; Crocket, 2007, Thornton, Peltier ve Medina, 2010). Özel eğitim hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeler yönetimin sorumluluklarını arttırmıştır. Özel

eğitim kurumu yöneticilerinden kurumların doğasını anlamaları öğretmenlerden ise duyarlılık, özveri ve adanmışlık göstermeleri beklenmektedir.

Yurt dışında özel eğitim kurumları yöneticilerine ilişkin yapılan araştırmalarda çeşitli yönetsel sorunlar yaşandığı görülmektedir. Birçok araştırmada yönetim faaliyetlerini yürüten yöneticilerin yeterlilikleri sorgulanmıştır. Özel eğitim okullarında çalışan yöneticilerin lisans ve sertifika yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim alanında hizmetiçi eğitim programlarına ihtiyaçları olduğu (Bays, 2001; Lashley ve Boscardin, 2003), özel eğitim okullarına deneyimi olmayan okul yöneticilerinin atandığı, özel eğitim okulu yöneticilerinin okulları yönetecek liderlik becerisine ve özel eğitimde saha deneyimine sahip olmadıkları belirtilmiştir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003; Katsiyannis, Conderman ve Franks, 1996; Parker ve Day, 1997). Araştırmalarda; özel eğitim kurumlarında yeterli sayıda uzman personelin çalıştırılmadığı (Thornton, Peltier ve Medina, 2010), öğretimsel liderlik hazırlama programlarının çok yavaş yürüdüğü (Crockett, 2007), özel eğitim hizmetlerine şişirilmiş çarpık mali teşvikler verildiği (Greene, 2007) öğretmen ve denetmen işbirliğinin yeterli olmadığı (Dodd, 2006) ifade edilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ise farklı sorunlar yaşanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında engelli bireylere yönelik olumsuz öğrenci ve öğretmen tutumları gözlenmektedir (McDougall, DeWit, King, Miller ve Killip; 2004; Carpenter ve Readman, 2006). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıkları (Soodak ve McCharty, 2006), sınıf öğretmenleri kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik etkili öğretim yapamadıkları (McIntosh, 1994) belirtilmiştir.

Özel eğitim hizmetlerinde farklı araç-gereç kullanımı, farklı personel çalıştırma gereksinimi, fiziki yapılarda özel önlemler alınması gereği, bu kurumlar için ayrılan maliyetleri arttırmaktadır. Tüm çocukların eğitim programlarından en üst düzeyde yararlanma düşüncesi özel eğitim kurumlarına özel kaynak ayrılması zorunluluğunu doğurmuştur (Brimley ve Garfield; 2005). Özel eğitime ayrılan kaynakların etkili kullanılması profesyonel yönetim uygulamalarıyla gerçekleştirilebilir.

Özel eğitimin yönetim süreçlerini içeren birçok araştırmada farklı konularda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yönetime ilişkin sorunların çözülebilmesi için yönetim süreçlerine bütüncül bakılmalı, sorunlar arasındaki ilişkilerin değerlendirilerek analiz edilmesi gerekmektedir. Literatürde eğitim yönetimi süreçlerinde (karar verme, planlama,

örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim, denetleme), eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, işgören hizmetlerin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, eğitim bütçesinin yönetimi konuları yer almaktadır (Taymaz, 2007; Özdemir; 2012; Başaran, 2012). Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi için özel eğitim kurumlarının yönetsel eylemlerini amacına uygun bir işlerlikle ele alınması gerekir. Özel eğitim kurumlarında özel eğitim sorunlarına odaklanmış araştırmalar bulunmasına rağmen özel eğitim kurumlarının yönetsel uygulamalarıyla ilgili sorun odaklı çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Ülkemiz alanyazınında özel eğitim kurumlarının yönetsel süreçleriyle ilgili farklı paydaşları kapsayan (veli, öğretmen ve yönetici vb.) ve birden fazla araştırma yöntemini içeren kapsamlı araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın problemini özel eğitim hizmetlerindeki yönetsel sorunların analiz edilmesi, sorunların yaşanma düzeylerinin betimlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre özel gereksinimli bireylere hizmet veren kurumlarda yaşanan yönetsel sorunları saptamaktır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunları nelerdir? Bu sorunlar ne düzeyde yaşanmaktadır?
2. Yönetsel sorunlar ve sorunların yaşanma düzeyi konusundaki görüşler katılımcıların; yönetici ve öğretmen değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yönetsel sorunlar ve sorunların yaşanma düzeyi konusundaki görüşler kurumların resmi/özel olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunları ile ilgili yönetici, öğretmen ve veli önerileri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçleri daha geç ve yavaş ilerlemektedir. Bu bireylerin eğitimlerinde özel yetiştirilmiş personele ve uygun düzenlenmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle, özel eğitimde birey başına ayrılan kaynak genel

eğitimden daha fazladır ve ayrılan kaynağın etkili kullanımı ancak etkili bir yönetim ile mümkün olabilir.

Alanyazında özel eğitimle ilgili yapılmış araştırmaların çoğunluğunun eğitim uygulamalarıyla ilgili olduğu görülmüş, özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlarına ilişkin kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlarını tanımlaması ve çözüm önerilerini getirmesi bakımından önemli bulunacağı umulmaktadır. Özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlar bağlamında araştırılmasının yönetsel süreçlerin etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel teşebbüslerce açılan eğitim kurumları ile kamuya ait eğitim kurumlarının sorunlar bağlamında karşılaştırılması da her iki kurum türünün etkililik derecesi hakkında bilgi sağlayacaktır.

Bu alandaki çalışmalar genelde okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmektedir. Bu araştırma yönetici, öğretmen görüşleri yanı sıra veli görüşlerine de yer vermesi açısından önemli bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında görüşmeye ve anket uygulamaya destek veren katılımcıların çalışma konusuna yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları kabul edilmiştir. Katılımcıların özel eğitim kurumlarının işleyişlerini bildikleri varsayılmıştır. Kurumlarda veli, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler ile öğretmen ve yöneticilere uygulanan anketlerin özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlarını ve çözüm önerilerini betimlemede yeterli olacağı varsayılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşme ve anketlerde yer alan sorulara verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Zonguldak ilinde, özel eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanan anketler ile yönetici, öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Veriler kesitsel bir dönemin ürünü olmasından dolayı zaman içerisinde katılımcı görüşlerinde değişiklikler olabilir. Zaman içerisinde oluşabilecek değişimler bu araştırmanın sınırları içerisinde yer almaz.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005).

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade eder (Resmi Gazete, 2006). Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir (Ataman, 2005).

Resmi Özel Eğitim Okul ve Kurumları: Özel Eğitim Hakkında KHK kapsamında, devlet tarafından açılmış özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı kurumlardır.

Özel Teşebbüslerce Açılan Özel Eğitim Okulu: Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında, özel teşebbüslerce açılmış özel gereksinimli bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş uzmanın bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı kurumlardır.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumlarını ifade eder (Resmi Gazete, 2012).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, araştırmada geçen kavram ve terimlerin açıklanmasına ve bu araştırmayla ilişkilendirilebilecek araştırmalara yer verilmiştir. Bölümde; özel eğitim hizmetleri, özel eğitim hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemeler, özel eğitim hizmetlerine ilişkin yapılmış araştırmalar ve eğitim kurumlarındaki yönetsel alanlar ele alınmıştır.

2.1. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde yürütülmektedir (Resmi Gazete, 1997). Kanun özel eğitime gereksinim duyan bireylerin milli eğitimin amaçları doğrultusunda sunulacak eğitim hizmetlerini, hizmeti verecek kurumları ve programları kapsamaktadır. Kanunun detaylı açıklaması Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yapılmıştır (Resmi Gazete, 2006).

Özel eğitim hizmetlerine yönelik politikaları belirlemek ve uygulamasını sağlamak için 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda bakanlık teşkilatında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel müdürlüğün dışında özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim kurumlarının faaliyetleri 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde yürütülmektedir (Resmi Gazete, 2007). 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kurulan Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünde özel eğitim faaliyetlerine ilişkin görevleri olduğu gözlenmektedir (Resmi Gazete, 2011). Genel müdürlüklerin özel eğitim faaliyetlerine ilişkin yasal dayanakları Tablo: 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Hizmetleri Birimleri

Özel Eğitim Hizmetleri	
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Özel Öğretim Genel Müdürlüğü
573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK	5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu
Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

2.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede, Türk milli eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır (Resmi Gazete, 1997).

Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

Özel eğitime erken başlanmalıdır.

Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğerleriyle birlikte eğitilir.

Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerekir.

Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanmalıdır.

Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsamalıdır.

2.3. Özel Eğitim Okulları ve Kurumları

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri öncelikle en az sınırlandırılmış ortam olarak kabul edilen kaynaştırma ortamlarında sürdürülmektedir. Kaynaştırma ortamlarından yeterince yararlanamayan bireyler için bakanlıkça her tür ve kademedeki eğitim kurum ve okulları açılmıştır. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik özel okul ve kurumların açılmasına bakanlıkça müsaade edilmiştir. Özel eğitim kurumlarının ve okullarının açılmasında bireylerin yetersizlik türüne göre sayısı, yerleşim biriminin fiziki özellikleri dikkate alınmaktadır.

Özel gereksinimli bireylere, öncelikle bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak onları mesleğe hazırlamak, örgün eğitim kurumlarından hizmet alamayacak durumda yoğun

engeli olan bireylere yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmek için rehabilitasyon merkezleri açılmıştır.

Özel eğitim kurum ve okullarında öğrencilerin gereksinimlerine uygun özel araç-gereç ile eğitim materyalleri kullanılmaktadır. Kaynaştırma eğitim verilen okullarda ise bireysel eğitimi desteklemek amacıyla destek eğitim odası kurulmaktadır. Kaynaştırma ortamında engelli öğrencinin bireysel gereksinimlerine yönelik eğitim ortamlarında düzenleme yapılması, öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması gerekmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesi ve toplum içerisinde yaşayabilmesi için eğitimin en az sınırlandırılan ortamlarda sürdürülmesi arzu edilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları diğer eğitim uygulamalarına göre daha az sınırlandırılmış ortamlar olarak kabul edilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli birey, eğitim süresinin tamamını genel eğitimde geçiriyorsa bu uygulama tam zamanlı kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. Birey yeterlilikleri doğrultusunda bazı ders ve uygulamalarda özel eğitim sınıfına ayrılabilir. Özel gereksinimli bireyin eğitim süresinin bir kısmını genel eğitimde bir kısmını kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfta geçirmesine yarı zamanlı kaynaştırma adı verilmektedir. Yetersizliği olmayan bireylerinde istekleri doğrultusunda, çeşitli özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilecekleri belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2006). Ancak bu uygulama tersine kaynaştırma olarak nitelendirilmemiştir. Özel eğitime gereksinimli öğrencilerin hangi türde eğitim kurumlarına yerleştirildiğini gösteren Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Özel Eğitim Kurumlarına Yerleştirilmesi



Rehberlik araştırma merkezleri bünyesinde kurulan özel eğitim değerlendirme kurulu kararı doğrultusunda kaynaştırma ortamlarında yeterince eğitim imkanlarından yararlanamayacağı kararı verilen öğrenciler özel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedirler.

Özel eğitim sınıflarında öğrencilerin engel özellikleri ve engel yoğunluğuna göre resmi okul programları uygulandığı gibi engel türüne özgü eğitim programları da uygulanmaktadır. Özel eğitim sınıflarından yeterince yararlanamayacağı düşünülen öğrencilerin yerleştirilmesi özel eğitim okullarına yapılmaktadır. Özel eğitim okulları işitme, zihin ve görme engellilere yönelik açılmıştır. Bu eğitim türlerinden kaynaştırma ortamları en az sınırlandırılmış kabul edilmekle birlikte özel eğitime gereksinim duyan bireylerin hangi ortamlarda eğitim almasının uygun olacağı tartışma konusudur.

Tablo 3

Özel Eğitim Okul/Sınıf/Kurum ve Öğrenciler İle İlgili Sayısal Bilgiler

Okul Türü	Okul/Sınıf/Kurum Sayısı	Öğrenci sayısı
Toplam	1370	261726
İlkokul (İşitme)	44	1082
Ortaokul (İşitme)	44	2248
İlkokul (Görme)	16	621
Ortaokul (Görme)	16	729
Ortaokul (Ortopedik)	3	338
İlkokul (Hafif-Zihinsel)	49	889
Ortaokul (Hafif-Zihinsel)	50	1679
Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe	243	7649
Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe	240	5942
İlkokul (Uyum güçlüğü)	1	15
Ortaokul (Uyum Güçlüğü)	1	46
Özel özel eğitim ilkokulu	48	318
Özel özel eğitim ortaokulu	31	314
Özel eğitim sınıfı (ilkokul)	-	15064
Özel eğitim sınıfı (ortaokul)	-	14030
Kaynaştırma (ilkokul)	-	66351
Kaynaştırma (ortaokul)	-	86134
Özel eğitim meslek lisesi (ortopedik)	2	118
Özel eğitim meslek lisesi (işitme)	18	2152
Özel eğitim iş uygulama merkezi III.	193	5455
Kaynaştırma (ortaöğretim)	-	20632
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (görme) III.	2	35
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (zih.) III.	112	9324
Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün yetenekliler)	70	12106
Özel özel eğitim okulu (yaygın eğitim)	52	6904

Kaynak: (MEB İstatistikleri, 2015)

2014-2015 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre özel eğitim okulu ve kurumlarından yararlanan öğrenci sayılarına ilişkin istatistik Tablo 3’de gösterilmiştir. Bu verilere göre ülkemizde özel eğitim kurum/okul ve sınıf sayısı 1370’dir.

Tablo 4

Yaygın Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri İle İlgili Sayısal Bilgiler

Okul Türü	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci sayısı
Özel özel eğitim okulu (yaygın eğitim)	52	6904
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	1789	298794

Kaynak: (MEB İstatistikleri, 2015)

Özel eğitim hizmetlerine yönelik çeşitli verileri elde etmek amacıyla bakanlığa resmi yazı yazılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığından elde edilen veriler Tablo 4’de gösterilmiştir. Yaygın eğitime yönelik özel eğitim okul/kurum sayısı 52 ve rehabilitasyon merkezi sayısı ise 1789’dur.

Tablo 5

Tanılanan Birey Sayısı

Tanılama Sayısı	
Erkek	212.012
Kız	138.732
Toplam	350.744

Tablo 5’de yer alan verilere göre 2014- 2015 eğitim öğretim yılında rehberlik araştırma merkezlerine tanılama amaçlı başvuru yapan birey sayısı 350.744 kişidir.

2.4. Özel Eğitimde Tanılama ve Yerleştirme Faaliyetleri

Özel gereksinimli bireylere özel eğitim verilebilmesi ve özel eğitim kurumlarına yerleştirilebilmesi için eğitsel değerlendirme gereklidir. Eğitsel değerlendirme, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılmaktadır. Bu kurul rehberlik araştırma merkezleri bünyesinde oluşturulmuştur. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun temel görevi bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini ve akademik yeterliliklerini belirlemektir. Tanılama faaliyetlerine çeşitli ölçü araçları kullanılmaktadır. Tanılamada bireyin sağlık kurulu raporu da değerlendirmeye alınmaktadır. Tanılama işlemi sonrası özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenmektedir.

Tanılama faaliyeti sonrası uygun görülen bireyler; kaynaştırma eğitimine, özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okuluna yerleştirme işlemi yapılmaktadır. Yerleştirme işlemleri il ya da ilçe yönetimlerinde kurulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu bir il veya ilçe yöneticisi başkanlığında okul yöneticisi, rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Bu kurul aynı zamanda il/ilçe yönetimlerince yürütülen özel eğitim hizmetlerine yönelik politikalara katkı sağlar.

2.5. Özel Teşebbüsler Tarafından Açılan Kurumlara İlişkin Veriler

Türkiye'nin de içinde yer aldığı birçok ülke, engellilere ilişkin ayrıntılı istatistikî bilgilere sahip olmadıkları için Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) tahminlerini kullanmaktadır. Özürlüler konusundaki bilgi ve veri eksikliğini gidermek amacıyla Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliği ile "Türkiye Özürlüler Araştırması" 2002 yılı aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde engelli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur (Yaklaşık 6,6 milyon). Türkiye İstatistik Kurumu, 2002 verilerine göre ülkemizde engelli oranı % 12,29 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2009). 2014-2015 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 1254 adet özel eğitim okulu/sınıf ve kurum bulunduğu, bu kurumlarda toplam 259.282 öğrenci eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu kurumlarda 10.596 öğretmen görev yapmaktadır. 1902 adet özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden 326.081 öğrenci destek eğitim almaktadır (MEB İstatistikleri, 2015).

Tablo 6

Özel Teşebbüsler Tarafından Açılan Kurumlara İlişkin Veriler

	Kurum Türü	Kurum Sayısı
1	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	1789
2	Okul Öncesi Eğitim Okulu	8
3	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu)	2
4	Özel Eğitim Okulu	101
5	Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler İlkokulu	2
	Toplam Kurum Sayısı	1902

Tablo 6'da yer alan verilere göre 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında 2015 yılında faaliyetini sürdüren kurum sayısı 1902'dir. Bu kurumların 1789'unu rehabilitasyon merkezleri oluşturmaktadır. Özel teşebbüsler tarafından 8 okul öncesi, 2 özel eğitim uygulama merkezi, 101 özel eğitim okulu ve 2 hafif düzeyde zihinsel engelliler ilkokulu bulunmaktadır (MEB İstatistikleri, 2015).

Tablo 7'de destek eğitim programı kapsamında eğitim alan bireylere ilişkin sayısal veriler bulunmaktadır. Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında destek eğitim veren kurumların faaliyet alanlarının % 63,51'ini zihinsel engelli bireyler oluşturmaktadır. Sırasıyla bedensel engelli bireyler (% 22,35) ve işitme engelli bireyler (% 5,70) takip etmektedir. Toplam destek eğitim alan birey sayısı ise 280.589 kişidir.

Tablo 7

Özel Teşebbüsler Tarafından Uygulanan Destek Eğitim Programlarının Sayısal Verileri

	Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Okulu	Birey Sayısı	%
1	Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	1476	0,53
2	Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	178214	63,51
3	Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı	1882	0,67
4	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)	13269	4,73
5	Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı	7038	2,51
6	Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	62722	22,35
7	İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı	15988	5,70
	Toplam	280589	100

2.6. Özel Eğitime Yönelik Uluslararası Yasal Düzenlemeler**2.6.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**

1948 yılında imzalanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde engellilere ilişkin özel maddeler konularak herkes için eşitlik ilkesi benimsenmiştir. Bu bildirgede engellilerin haklarının artırılması, engelliliği önleme ve rehabilite etme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. 1950 yılında Cenova Konferansında bir komisyon kurularak tedavi, mesleki istihdam, eğitim gibi konularda standartlar belirlenmiştir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

2.6.2. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme

1960 yılında imzalanan sözleşmeye göre ayrımcılığa neden olabilecek ırk, sosyal statü, politik görüş gibi konular gündeme getirilmiş ve bireylerin her tür ve kademelerde eğitimlerden eşit yararlanması amaçlanmıştır (Birleşmiş Milletler, 1992).

2.6.3. BM Genel Konseyi, Sosyal Kalkınma Sürecine Dair Bildirge

1969 yılında Sosyal Kalkınma Sürecine Dair Bildirge, Birleşmiş Milletler Genel Konseyi tarafından yürürlüğe konmuştur. Bildirgenin 19. Maddesi engelli bireylerin topluma tam katılmalarının sağlanması ve sosyal önlemlerin alınmasına yöneliktir.

2.6.4. BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi

BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, 1966 yılında alınan kararla kabul edilmiş ve 1976 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşme hakların korunması ve güvence altına alınması açısından önemlidir.

2.6.5. Zihinsel Engellilerin Haklarına Dair Bildirge

1971 yılında zihinsel engelli bireylerin haklarının uluslararası eylem planlarının hükümetler tarafından kullanılması için bu bildirge yayınlanmıştır. Bu bildirge ile zihinsel engelli bireylerin yeteneklerini en üst düzeye çıkarılması için gereken bakım, tedavi ve eğitim hakları olduğu vurgusu yapılmıştır (Birleşmiş Milletler, 2014).

2.6.6. Özürlü Hakları Bildirgesi

Birleşmiş Milletler tarafından 1975 yılında yayımlanan bildirgede engellilerin ayırım yapılmaksızın garanti altına alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu haklar arasında temel yetenekleri üst seviyeye çıkaracak ortez ve protez gibi araç-gereçlerin sağlanması, toplumla bütünleşme, eğitim alma hakları konularına değinilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2014).

2.6.7. Dünya Eylem Planı

1982 yılında engellilere yönelik hazırlanan dünya eylem planında fırsat eşitliği ve 3 aralık tarihinin Dünya Özürlüler Günü olarak kutlanması kararları alınmıştır. Ayrıca engellilere yönelik dünyada küresel bir anlayışın hakimiyeti için 1982-1992 yılları BM Özürlüler On Yılı ilan edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2014).

2.6.8. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Çocuk haklarına dair sözleşme, 1989 yılında BM tarafından kabul edilmiş tarihte en fazla kabul gören sözleşmedir. Bu sözleşme ile taraf devletler engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alınmasını, yaşam şartlarının kolaylaştırılmasını kabul ederler. Ayrıca engelli çocukların bakım hizmetleri ile ailelerine maddi yardım yapılması öngörülmüştür (Unicef, 2014).

2.6.9. Salamanca Bildirgesi

İspanya’da 1994 yılında Dünya Özel Eğitim Konferansı düzenlenerek bazı önemli kararlar alınmıştır. Salamanca bildirgesi 92 ülke tarafından kabul edilmiştir. Bu bildirgede bütüleştirici bir anlayış kabul edilmiş, özel gereksinimli bireylerin sadece sisteme entegre edilmesi yerine eğitim sisteminin tüm bireyleri kapsayacak şekilde bir yapıya dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bildirgeyi imzalayan ülkeler yasalarına gerekli

düzenlemeleri yapacaklarını ve mali bütçe ayıracıklarını taahhüt etmişlerdir (Unesco, 1994).

2000 yılında Dakar'da "Dünya Eğitim Formu" düzenlenmiştir. Bu formda Dakar Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir. Katılımcı ülkeler tüm öğrenciler için kaliteli bir eğitimi sunmaya yükümlü kılınmıştır.

2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda "Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme" kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ücretsiz eğitim kapsamına alınması, bütünleştirici yaklaşımın benimsenmesi, destek eğitimlere yer verilmesi kararları alınmıştır (The Disability Rights Education and Defense Fund, 2014). Bu sözleşme 29 Ekim 2009 yılında mecliste onaylanarak yürürlüğe girilmiştir. Bu sözleşmede üç husus ön plana çıkmaktadır. Bunlar özel gereksinimli bireylerin temel ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması, toplumla bütünleştirilmeleri ve karar sürecine dahil edilmeleridir.

2.6.10. Avrupa'da Özel Eğitim

Son yirmi yılda dünyada özel eğitim hizmetlerinde büyük değişimler yaşanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin daha iyi anlaşıldığı ve bütünleştirici bir yaklaşımın benimsendiği bir dönemi yaşamaktayız. Avrupa'da kaynaştırma eğitiminin önemine ilişkin güçlü bir politik anlayış gelişmiştir. Özel eğitim okullarından uzaklaşılarak genel eğitim içerisinde kaynaştırma eğitime eğilim gözlenmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik müşterek öğrenme ve uygulamaların paylaşımı yaygınlaşmaktadır. Üye ülkelerde engel gruplarına yönelik tanılama ofisleri ve tanılama araçlarını geliştirme çalışmaları yaygınlaşmaktadır (Support For Children With Special Educational Needs SEN, 2013).

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların desteklenmesine Avrupa 2020 Eğitim-Öğretim Stratejik Çerçevesinde (European Commission, 2009) ve eğitim-öğretimin sosyal boyutuna yönelik 2010 Konsey Kararlarında yer verilmiştir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları desteklenmiştir (Council of the European Union, 2013).

Genel anlamda Avrupa Birliği ülkelerince özel eğitime yönelik desteğin önemi kabul edilse de engelli eğitime yönelik ortak anlayış oluşturulamamıştır. Bunun nedeni birliği oluşturan ülkelerin kültürel farklılıklarının eğitim sistemlerini etkilemesinden kaynaklanmasıdır. Birlik içinde yapılan çalışmalarda aşağıdaki konular ön plana çıkmaktadır.

Özel eğitimde erken eğitim oldukça önemlidir. Bu nedenle özel eğitime gereksinim duyan bireylerin en kısa sürede ve doğru şekilde tanınması gerekir.

Özel eğitim uygulamalarında etkili desteğin olabilmesi mümkün oldukça erken müdahaleye bağlıdır. Erken çocukluk döneminde gelişim büyük oranda tamamlanmaktadır. Bu nedenle bu dönemde sosyal, tıbbi, eğitimsel ve psikolojik müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu dönemde ailelerle görüşülerek riskli durumlar ve önlemler paylaşılmaktadır (EADSNE, 2003).

Avrupa’da kaynaştırma eğitimi Avrupa Komisyonu ve Unesco tarafından desteklenmektedir. Kaynaştırma uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır. Seçici okul sisteminden kapsamlı okul sistemine geçiş yaygınlaşmaktadır. Hollanda, Almanya ve Belçika’nın bir bölümünde özel eğitim okul uygulamaları yaygındır. Buna karşılık İspanya ve İngiltere’de kapsamlı okul sistemleri uygulanmaktadır. Avrupa Konseyi 2006-2015 Eylem Planında engellilere yönelik kavramlara bütünleştirme kavramı da eklenmiştir. Bütünleştirme kavramı yaşamsal fırsatlardan tüm toplumun en üst düzeyde yaralanmasını amaçlayan üst kavram olarak kullanılmıştır.

Çeşitli araştırmalar engelli çocukların ailelerinin toplumdan izole edildiğini, büyük stres altında yaşadıklarını ve kolaylıkla depresyona girdiklerini göstermektedir (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka; 2003). Ebeveynleri çocukları ile ilgilenirken zor süreçler beklemektedir. Bu nedenle yaşadıkları sorunların çözülmesi, bireysel eğitim programlarına katılımlarının sağlanması ve öğrencinin kullanacağı materyaller hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Avrupa ülkelerinde aileleri destekleyici çeşitli programlar bulunmaktadır. İngiltere’de Erken Çocukluk Müdahale Servisi ailelere yönelik ulusal programlar düzenlemektedir. Estonya’da öğretmen ve aile işbirliğine önem verilmektedir. Bireysel eğitim programlarının hazırlanmasında aileye rehberlik yapılmaktadır. Almanya’nın Bavyera eyaletinde uzun süredir aile odaklı erken çocukluk müdahale merkezleri hizmet vermektedir. Danimarka ve İsviçre’de rehberlik ve danışmanlığı içeren holistik yaklaşım kullanılmaktadır (EADSNE, 2010).

2.7. Farklı Ülkelerden Örnekler

Bu bölümde özel eğitim hizmetlerine ilişkin bazı ülkelerden örnekler verilecektir.

2.7.1. Finlandiya

Finlandiya’da özel eğitim hizmetleri genel eğitimde okullarda kaynaştırma eğitimi şeklinde sürdürülmektedir. Ülkede bütünleştirici bir yaklaşımın kabul edildiği görülmektedir.

Öğrenciler bireysel farklılıkları nedeniyle genel eğitimden yeteri düzeyde yararlanamıyorsa özel eğitim sınıflarında ya özel eğitim kurumlarında da eğitim alabilirler. Özel eğitime gereksinim duyan her öğrenci için bireysel eğitim programları hazırlanmaktadır (EYRYDICE, 2010). Ülkede her çocuğun gelişim alanına göre eğitim programı hazırlandığı esnek müfredatlardan yararlanılmaktadır. Aileler müfredata katkı verebilmektedirler. Öğretmenler yetkin ve yüksek motivasyona sahip bulunmaktadır. Her öğrenci ihtiyaç duyduğunda rehberlik veya özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Järvinen, 2007).

2.7.2. İngiltere

1944 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası ile sağlanmıştır. Özel eğitim uygulamaları Birleşik Devletlerle benzerlik göstermektedir (Dyson, 2008). Özel eğitim sisteminde en önemli gelişme 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile özel eğitime ilişkin eğitsel düzenlemeler belirlenmiştir. Her okulda özel eğitim koordinatörü görev yapmaktadır. Koordinatörler sınıf öğretmenlerine danışmanlık yaparlar ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dosyalarını hazırlarlar. Ayrıca her okulun özel eğitim düzenlemelerine ilişkin bir yazılı bildirgesi olur. Yerel eğitim yönetimleri resmi değerlendirme ve kararlardan sorumludurlar (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler akranları ile birlikte kaynaştırma eğitimine tabi tutulurlar. Bu eğitim uygulamalarında bireysel farklılıklara önem verilir. Her öğrenci için eğitim bireyselleştirilerek uygulanır. Öğrencinin gereksinim duyması halinde kaynaştırma eğitimi yanı sıra destek eğitim programı da uygulanır (EYRYDICE, 2010).

2.7.3. Amerika Birleşik Devletleri

1960 yılı ortalarında ve 1975 yılında çıkarılan Özürlüler Yasası ile tüm ülkede özel eğitim hizmetleri ücretsiz hale getirilmiştir. Bu yasa 1990 yılında genişletilmiştir. Yasa ile kırk beş eyalette özürlü bireylerin eşit haklara sahip olduğu, özürlü bireylerin, okulların ve ailelerin söz hakları olduğu, özörlölere bir ayrımcılık yapılamayacağı, özörlü haklarının anayasa ile garanti altına alındığı belirtilmiştir (Martin, Martin, Terman, 1996). ABD Özürlü Bireyler Yasasının beş özelliğı bulunmaktadır. Bunlar; uygun eğitim hizmetleri, objektif eğitsel değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı, en az kısıtlayıcı ortam, eğitsel kararları ve uygulamaları değerlendirmedir (Kırcaali-İftar, 1998).

ABD’de yasaların gelişimine bakıldığında 1960 yılında Head Start Projesi ile yoksulluğun sosyal sonuçları önlenmeye çalışılmıştır. 1964 Ekonomik Fırsatlar Sunma Yasasında Head Start Projesine tanısı konmuş özel eğitim gerektiren çocuklar dahil edilmiştir (The

Economic Opportunity Amendments, 1964). 1975 yılında yürürlüğe konulan Tüm Engelli Çocuklar Yasası ile ücretsiz eğitim, en az sınırlandırılmış ortam, birey eğitim planı uygulamaları, eyaletlere mali destek sağlanması amaçlanmıştır (The Education for All Handicapped Children Act, 1975).

Tüm Engelli Çocuklar Yasası ile engelliler 13 kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; otizm, gelişim geriliği, işitme engellilik, görme engellilik, duygusal bozukluk, beyin travması, dil ve konuşma bozukluğu, işitme ve görme engellilik, çoklu engeller, fiziksel engellilik, zihinsel engellilik, diğer sağlık engelleri, öğrenme bozukluklarıdır (Annual Disability Statistics, 2011). Bu yasa ile mahkemeler yoluyla engellilerin hakkı korunmuştur. (Fiscus ve Mandel, 1997).

1986'da çıkarılan Engellilerin Eğitimi Yasası (The Education of Handicapped Act) ile erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri zorunlu hale getirilmiştir. Aile eğitimi özel eğitim hizmetleri içine alınmıştır. 1990 yılında Engellilerin Eğitimi Yasası, Özürlü Bireyler Eğitim Yasası olarak değişmiştir (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA). 1997 yılında Özürlü Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) yenilenmiştir (US Department of Education U.S. Department of Education, 2015).

Amerika Birleşik Devletlerinde özel eğitim hizmetlerinin finansmanı yerel, eyalet ve federal fonların bir kombinasyonu ile ödenmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim hizmetlerine yönelik harcamaların önemli olduğu bilinmesine rağmen, tam harcamaların miktarı bilinmemektedir. Federal finansmanlar Özürlü Bireyler Yasasına bağlı olarak devlet yardımına dayanan hibe programlarına dayanmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oranına yoksulluk, düşük doğum ağırlığı, madde bağımlılığı ve HIV virüsü dahil olmak üzere çeşitli risk grupları da dahil edilmiştir (Parrish ve Chambers, 1996).

Amerikan okullarında öğretmenler tarafından kurulan öğrenci çalışma ekipleri etkili çalışmaktadır. Böylece her okul kendi stratejisini belirlemiş olur. Öğrenci çalışma ekibi, Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm ilköğretim okullarında var olan bir problem çözme organıdır. Öğrenci çalışma ekipleri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yönetici yada diğer yetkili koordinatörlüğünde ebeveyn, öğretmen, psikolog, hemşire vb. kişilerden oluşan disiplinler arası bir ekiptir. Çocuğun kullandığı başka bir dil varsa o dili bilen kişilerden yardım alınır. Ekip çocuğun sınıftaki çalışmalarını analiz eder. Beyin fırtınası yapılarak çocuğun eğitime yönelik bir strateji geliştirilir. Sadece test bulguları ile hareket edilmez. Uygulanan stratejiler başarı düzeyi gelecek eğitim için yol göstericidir.

Çocuk ileriki aşamada test uygulamasına yönlendirilir. Bu sonuçlarda dikkate alınarak öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Bireysel eğitim programların uygulanmasında gerekli destekler; danışmanlık, yardımcı teknoloji, test uygulama, konaklama, davranış analizi desteği, geçiş hizmetleri, ulaşım, en az kısıtlayıcı ortama yerleştirme gibi yardımcı hizmetler bulunur.

Öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı bir yıl boyunca uygulanır. En az yılda bir kez, BEP için değişiklik yapıp yapılmayacağı hususları değerlendirilir. Ailelere öğrencilerdeki gelişmelere ilişkin detaylı (her dönemde) ilerleme raporları verilir. Her üç yılda bir, öğrenci özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığını belirlemek için yeniden gözden geçirilir. Yapılan uygulamalar evrak düzenlemeleri ve bir takım testleri yoğunlaştırmış olsa da ülke genelinde bir tutarlılık sağlamıştır (Kritzer, 2012).

Amerika Birleşik Devletlerinde Head Start projesi kapsamında federal hükümet tarafından yoksullukla mücadele kapsamında bir mücadele başlatılmıştır. Bu proje kapsamında çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Böylece daha fazla fakir ailenin eğitimden yararlanması amaçlanmıştır. Proje kapsamında yaklaşık 2500 merkezde 550.000 çocuğun destek eğitim alması sağlanmıştır. Projeye ailelerinde katılımı desteklenmiştir. Proje kapsamında çalışan görevliler çocuk gelişimi alanında eğitime alınmışlardır. Bu nedenle proje en fazla okul öncesi alanında katkı sağlamıştır. Proje uygulamasında toplumun etnik özellikleri dikkate alınmıştır. Projede çocukların sağlık sorunlarını en aza indirmek için erken teşhis, beslenme, diş ve vücut sağlığı konularında çalışmalar yapılmıştır. Ailelere sosyal hizmetlerden nasıl yararlanacakları konusunda eğitimler de verilmiştir. Proje kapsamında kurum merkezli hizmetlerin yanı sıra ev merkezli hizmetlerde yürütülmüştür. Eğitimci haftada birkaç kez aileyi ziyaret ederek çeşitli konularda aileyi bilinçlendirmektedir. Erken Head Start projesi ise 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. Proje kapsamında düşük gelirli ailelerin hamileliğe ilişkin sorunları en aza indirilmeye çalışılmıştır (Ceglowski, 2009).

Amerika Birleşik Devletlerinde de özel eğitim yönetici ve öğretmen ihtiyacı oldukça artmış ve bu nedenle çalışanların mesleğe giriş şartlarında esneklik sağlanmıştır (Thornton, Peltier ve Medina, 2010).

2.7.4. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin’de özel eğitim uygulamaları ABD’de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelliler Yasası öncesi duruma benzer. Kentsel ve kırsal alanda büyük farklılıklar vardır. Özel eğitim uygulamalarında tutarsızlık hakimdir (Kritzer, 2011). Çin’de özel eğitim

hizmetlerini etkileyen en önemli eylem 1982 yılında anayasanın revize edilmesi ve 1986 yılında yürürlüğe konan Zorunlu Eğitim Kanunudur (Worrell ve Taber, 2009). Çin’de özel eğitim okulları işitme, görme ve zihinsel engelliler için açılmıştır. 1990 yılında Engellileri Koruma Kanunu aileleri, toplum kuruluşlarını ve iş birimlerini sorumluluk yüklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Engelliler İçin Eğitim Yönetmeliği, özel eğitim öğretmeni için bir yeterlilik sertifikası sistemini gerekli kılmıştır (Deng ve Harris, 2008) Ayrıca, öğretmenler Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmenleri Kanunu (1993), Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Kanunu (1995) engelli bireyler için eğitim teşebbüsleri sunmuştur.

Çin engelli çocukları yetiştirmek yolunda, kendi geçmiş tarihine kıyasla, çok daha fazla çaba göstermektedir. Engellilerin oranı diğer ülkelere göre Çin’de daha düşük olduğu şaşırtıcı şekilde görülmektedir (Worrell ve Taber, 2009). Ancak bu farklılığın nedeni, Çin’in diğer ülkelerin engellilere yönelik sınıflandırmalarını kabul etmemesinden kaynaklanması olabilir (Deng ve Harris, 2008). Çin toplumu tarımsal temelli bir kültür olduğundan insanların çoğunluğu kırsal kesimde yaşamaktadır. Tarlada çalışanların çoğu okuma-yazma bilmemektedir. Bu nedenle, engelli birçok kişi (örneğin; otizm, öğrenme güçlüğü, mental retardasyon) kırsal ve uzak bölgelerde okula gitmiyor olabilir (Worrell ve Taber, 2009). Kırsal alanda eğitim maliyetleri oldukça yüksektir. 1990 yılında genel eğitime yerleştirilen engellilerin oranı % 18 iken 2003 yılında % 67’ye çıkmıştır (Deng ve Harris, 2008). Günümüzde engelliler üç kategoride genel eğitime yerleştirilmiştir. Bunlar; görme, işitme ve zihinsel engelli kategorilerdir. Günümüzde Çin’in eğitimde iki temel problemi bulunmaktadır. Birinci sorun sınıf ortalamalarının 50-70 arası oluşudur. Engelli öğrenciler bu okullarda kaybolmaktadır. İkinci sorun öğretmenlerin eğitimidir. Öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik bilgi ve tecrübe eksikliği bulunmaktadır (Pang ve Richey, 2006).

2.8. Eğitimin Yönetsel Alanları

Yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynaklarının etkili biçimde kullanılması ve tüm yönetsel eylemlerin eşgüdümlemesi sürecidir.

Yönetime bilimsel bakış açısı kazandıran ilk kişi olarak bilinen Henri Fayol (1916), yönetsel davranışları; planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme ve kontrol olarak sınıflandırmıştır (POCCC: Planning, Organising, Commanding, Coordinating, Controlling). 1916 yılında yazdığı ve asıl adı “Administration Industrielle et Générale adlı kitabıyla ortaya koyduğu ilkeler yönetim süreçlerinin başlangıcını oluşturmaktadır (Fayol, 1916).

Fayol'un çalışmalarını takiben Luther Gulick ve Lyndall Urwick (1937) yönetimin işlevleri ile ilgili çalışmalar yapmışlar ve Fayol'ın POCCC olarak simgeleştirdiği süreçleri POSDCORB başlığı altında (planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting) yeniden ele almışlardır. Gulick ve Urwick'in sınıflamasına göre yönetim süreçleri; planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordine etme, raporlama ve bütçelemeyi içerir (Agrawal ve Vashistha, 2013).

Gulick ve Urwick'in sınıflamasına aşağıda yer verilmiştir (Wren, Bedeian ve Breeze, 2003).

Planlama: Yönetimde; amaçları gerçekleştirebilmek için öncelikle yapılacak işlerin belirlenmesi ve işlerin yapılmasında kullanılacak yöntemlerin kararlaştırılması gerekir. Bunun için öncelikle veriler toplanmalıdır. Planlamada geleceğe yönelik tahminlerde bulunulur. Geleceğe yönelik alternatif yollar çizilir ve en uygun olanları uygulamaya konur.

Örgütlenme: Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için birimlerin oluşturulup hiyerarşi basamakları içinde formal yetkinin tanımlanmasıdır. Örgütlemelerde kaynak temini, kimin ne kadar sorumlu olduğu ve örgütsel yapının kurulması önemlidir.

Kadrolama: Çalışanların işe alınması, yetiştirilmesi, uygun ortamların sağlanması kadrolama sürecini oluşturur. Bu sürecin son aşamasını çalışanların hangi aşamada işten ayrılması gerektiği yer alır.

Yöneltme: Bu aşamada yönetici kararlar alır. Bu kararları çeşitli yazı ve emirlerle astlara ulaştırır. Yönetici astlara ulaşmada yetkisini kullanır.

Koordine etme: Örgütün yöneticisi birimler arasında işbirliğini sağlar. Tüm birimlerin uyum içinde ortak hedefe odaklanması önemlidir. Bunun için her birim kendine verilen işi yerine getirir.

Raporlama: Üst yönetim kayıtlar ve denetim yoluyla üretime ilişkin verileri alt birimlerden alır. Böylece bir kontrol sistemi oluşturulmuş olur. Raporlama ile düzenli bilgi akışı sağlanarak eksikliklerin giderilmesi sağlanır.

Bütçeleme: Örgütün gider ve gelirleri arasındaki dengeyi koruyabilmek için bütçeleme işlemi önemlidir. Bunun için örgütlerde finansal kontrol ve muhasebe işlemleri gerçekleştirilir.

Yönetim süreçleri, Russel T. Gregg tarafından 1957 yılında daha kapsamlı hale getirilmiştir. Gregg, yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme (Gregg, 1957) olarak sınıflandırmıştır. Gregg'in sınıflaması yönetim süreçlerinin tamamını kapsadığı ileri sürülmüştür (Aydın, 2000). Gregg'in sınıflamasında Gulick ve Urwick'in sınıflamasından farklı olan yönetim süreçlerine aşağıda yer verilmiştir.

Karar verme: Yönetimde çeşitli seçenekler arasından birini seçmektir. Yönetim sürecinin niteliği karar verme ile ilgili görülmüştür. Karar verme problem çözme olarak ta görülmüştür.

İletişim kurma: İletişim emir, görüş, bilgilendirme ve sorunların birey ya da örgütlere aktarılma sürecidir. İletişimle kavram ve semboller karşı tarafa iletilir.

Etkileme: Etki, insan davranışlarını farklılaştıran eylem, kişi ya da örgütlerin güç kullanımlarında kullanılan iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Etkileme, bir kişi ya da grubun, başka bir kişi yada grubun öneri yada emirlerini gerçekleştirmesidir. Etkilemenin kaynağı yöneticide bulunan güçtür.

Eşgüdümleme: Örgütsel faaliyetlerin yerine getirilebilmesi için işbölümüne gereksinim duyulmaktadır. Eşgüdümlemede insan ve madde kaynaklarını birleştirme, uzlaştırma ve zaman yönünden ayarlama faaliyetleri yer alır.

Değerlendirme: Yapılanla yapılmayanı ortaya koyma, planlamada yapılan faaliyetlerden sapma düzeyini ortaya çıkarma, faaliyetlerin gerçekleştirme düzeyini belirleme sürecidir.

Ülkemizde de yönetim süreçlerine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Tortop, (1990) ve Aydın; (2000): Planlama, örgütlenme, yönetme, eşgüdüm ve denetleme (PÖYED) sınıflamasını tercih etmişlerdir.

Özel eğitim kurumlarının yönetim süreçleri genel eğitimle benzerlik göstermektedir. Özel eğitim alanında bireysel öğretim programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi, araç-gereç hazırlama, fiziki ortamların düzenlenmesi, denetim, öğretimsel yöntemlerin uygulanışı açısından doğal olarak genel eğitimden farklılıklar göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde eğitim yönetimi konuları içerisinde değerlendirilebilecek konu başlıkları şunlardır: Eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri, personel yetki ve sorumlulukları, eğitim faaliyetleri, eğitim programları ve okulda kurulacak kurul ve komisyonlar, öğrenci işleri, eğitim-öğretimin denetimi (Resmi Gazete, 2006).

Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde ise personel görevleri, bireysel eğitim programları, kurullar, öğrenci kayıt işleri, denetim, ödeme işleri yer almıştır (Resmi Gazete, 2012).

Özel eğitim kurumlarının (rehabilitasyon merkezleri) açılış şartlarının yer aldığı Standartlar Yönergesinde kurumların fiziki şartlarına yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2014).

Çeşitli eğitim yönetimi kitaplarında eğitim yönetimi kapsamında değerlendirilen konular farklılık göstermektedir. Eğitim yönetimine ilişkin kaynaklar üzerinde yapılan incelemelere aşağıda yer verilmiştir.

Başaran'ın Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi adlı kitabının son beş bölümünde okul yönetiminin, yönetim süreci ve işlevleri ele alınmıştır. Bu süreçler; eğitim programının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, destek işlerinin ve bütçenin yönetimi, eğitim öğretim işlerinin yönetimi şeklinde sıralanmıştır (Başaran, 2012).

Eğitim yönetimi konuları arasında yönetimin alt süreçleri (planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetleme), eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, işgören hizmetlerin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, eğitim bütçesinin yönetimi yer almıştır. Taymaz'ın (2007) Okul Yönetimi adlı kitabında eğitim yönetimi konuları arasında personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, öğretim ile ilgili hizmetler, eğitim ile ilgili hizmetler, okul işletmesi konuları yer almaktadır. Uluğ, okul yöneticisinin yönetsel görevleri ile ilişkilendirerek bir okuldaki yönetsel görevleri; eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, eğitim bütçesinin yönetimi, okul ve toplum önderliği ve işgören hizmetlerinin yönetimi olarak sıralamıştır (1999). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi adlı kitapta okullarda insan kaynağının yönetimi, okul yönetiminde denetim ve değerlendirme, okulda personel ve öğrenci işleri, eğitim ve öğretimle ilgili hizmetler eğitim finansmanı ve okulda kaynak yönetimi başlıkları yer almaktadır (Özdemir, 2012).

Literatür birlikte değerlendirildiğinde yönetsel konuların; insan kaynağının yönetimi, eğitim-öğretim ve programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, eğitim ve öğretimle ilgili hizmetler, eğitim bütçesinin yönetimi, denetim hizmetleri olduğu görülmektedir. Aşağıda yönetsel alanlara ilişkin konu başlıkları açıklanmıştır.

2.8.1. İnsan Kaynağının Yönetimi

Eğitim yönetimi literatüründe personel yönetiminin insan kaynakları olarak da kullanıldığı görülmektedir. Ancak iki kavram arasında farklılık bulunmaktadır. Cumhuriyetin ilk

yıllarında zati işleri daha sonra personel işleri olarak kullanılan kavram günümüzde insan kaynağı olarak kullanılmaktadır (Açıklan, 1999). Personel yönetimi; personel seçimi, ücretlendirme, personelin yetiştirilmesi, yasal haklar ve sorumluluklar gibi süreçleri içerirken insan kaynağı; örgütteki insan kaynağını örgüt için bir araç olarak görmüş ve insanın varlığını örgütün varlığına dayandırmıştır (Karşlı, 2004).

İnsan kaynakları yönetimi ile performans yönetimi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklar şunlardır. İnsan kaynakları yönetimi personel yönetiminin yeniden adlandırılmasıdır. İnsan kaynakları yönetimi, personel yönetimi ile endüstriyel işlerin birleşmesinden ortaya çıkan bir yaklaşımdır. İnsan kaynakları yönetimi bireysel iş ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu yaklaşımda yöneticinin görevi, çalışanların kontrolünden çok onların gelişim ve performanslarını destekler (Kağncıoğlu, 2001). Bu çalışmada performans yönetimi yerine insan kaynakları yönetimi ifadesi tercih edilmiştir.

İnsan kaynakları örgütlerde stratejik olarak tanımlanan kaynakların başında gelmektedir. Özellikle örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik diğer kaynakların işe koşulmasında ve her düzeydeki örgütsel ve yönetsel süreçlerin çalıştırılmasında insan kaynakları, verimlilik, kapasite, etkililik, ve kalite gibi kavramları etkileyen en önemli değişkendir. İnsan örgütlerde uygun koşullar oluşturulduğunda kapasitesi arttırılıp geliştirilebilen ve sonsuz bir sinerji ortaya koyabilen en önemli kaynaktır (Boyacı, 2012).

Günümüz örgütleri, hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. Bu değişim ve dönüşüm süreci içerisinde örgütlerin başarılı olabilmesi, insan kaynaklarının etkili kullanılması ve yönetilmesi önemlidir (Çalık, 2003). İKY, örgütte rekabetçi üstünlük sağlamak amacıyla gerekli insan kaynağının sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politika oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir disiplindir (Yüksel, 1998). Örgütlerde çalışanlar sadece değerli bir kaynak değil, aynı zamanda örgütlerin en önemli zenginliğidir (Sabuncuoğlu, 2000). Örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve rekabetçi avantajlarını koruyabilmeleri için nitelikli insan kaynaklarını ellerinde tutmaları gerekir (Ünnü ve Kececioğlu, 2009). Günümüz yöneticiliği, bireylerin sadakatlerini ve uysallığını yönetmek değil, insanların yaratıcılığını ve zekasını yönetmeye odaklanmıştır (Düren, 2000).

Bir okulda insan kaynağını işe alınması ve ondan yararlanılması, gerekli personel için istekte bulunulması, atanan personelin göreve başlatılması, görev yerinin değiştirilmesi, yükseltilmesi, gerekli durumda işine son verilmesine ilişkin, özlük işlerinin yapılması için

sarf edilen çabaların tümüne işgören (insan kaynağı) hizmetleri denir (Taymaz, 2007). İşgören hizmetleri, işgörenin örgüte alınmasından ayrılmasına kadar geçen süre içinde, onun için yapılacak tüm hizmetleri kapsar (Başaran, 2012).

Özel eğitim okul ve kurumlarında özel eğitimi bölümü mezunu öğretmenler çalıştırılmaktadır. Ancak sınıf öğretmenliği dışındaki uygulamalar branş eğitimi oluşturduğundan bu derslere branş öğretmenleri de girmektedir. Ayrıca çeşitli dönemlerde sertifika programlarıyla farklı branş öğretmenlerin branşları özel eğitime dönüştürülmüştür.

Ülkemizde üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği; işitme, zihin, görme ve üstün yetenekliler öğretmenliği başlıklarında eğitim vermektedir. Ancak Talim Terbiye Kurulunun 20/02/2014 Tarih ve 9 Sayılı Kararı ile; işitme, zihin, görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin branşları özel eğitim öğretmenliğine dönüştürülmüştür. Üstün yetenekliler öğretmenliği bölümünden mezunların ise özel eğitim öğretmeni olarak atanmasına imkan verilmemiş olup bu alandan mezunlar ancak sınıf öğretmeni olarak atanabilmektedirler (9 Nolu Talim Terbiye Kurulu Kararı, 2014).

Resmi özel eğitim kurumlarında eğitim personeli olarak; kurum yöneticileri, özel eğitim öğretmeni, atölye şefi, yatılı özel eğitim okullarında grup gözetimi verilen sınıf öğretmeni, iş yeri koordinatör öğretmeni, atölye ve laboratuvar dersi öğretmenleri, rehber öğretmen, gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmen, eğitim programlarını hazırlamakla sorumlu öğretmen ve usta öğreticiler görevlendirilmektedirler (Resmi Gazete, 2006).

Özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde; kurum yöneticileri, isteğe bağlı genel müdür ve genel müdür yardımcısı, okulun seviye ve türüne uygun sınıf ve branş öğretmeni, bakanlıkça belirlenen destek eğitim programlarını uygulayacak zorunlu özel eğitim personeli, rehber öğretmen veya psikolog görevlendirilir. Ayrıca, isteğe bağlı olarak ihtiyaç duyulan diğer personel de görevlendirilebilir. Ayrıca, isteğe bağlı olarak sosyal hizmet uzmanı veya sosyal çalışmacı ile ihtiyaç duyulan diğer personel de görevlendirilebilir (Resmi Gazete, 2012).

İşitme, görme veya zihin engelliler sınıf öğretmenleri şu görevleri yapar; alanıyla ilgili gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanıp uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak, BEP'te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapmak, engelli bireylerin eğitim performanslarını ve yetersizlik türünü dikkate alarak eğitimleri sırasında kullanılmak üzere alanıyla ilgili gerekli materyalleri hazırlamak,

kurumdaki aile eğitimi ve danışmanlığı çalışmalarına katılmak, engelli bireylere destek eğitim hizmeti sağlamak ve eğitim performansları doğrultusunda bireylerin uygun okul veya kuruma yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak, engelli bireylerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak, engelli bireylerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yapmaktır (Resmi Gazete, 2012).

Özel eğitim kurumlarının eğitim personelini ağırlıklı olarak özel eğitim alanından mezun öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden yeterli mezun olmaması nedeniyle resmi kurumlarda çalışan çeşitli branşlardaki öğretmenlere özel eğitim alanına geçiş imkanları sağlanmıştır. Ayrıca özel teşebbüsler tarafından açılan kurumlarda çalışan özel eğitim alanına bakanlık tarafından verilen kurslar sonucu sınıf öğretmenleri atanabilmektedir. 2014 yılına kadar zihin engelliler, işitme engelliler ve görme engelliler branşları ayrı iken bakanlık yeni bir düzenlemeye giderek üç bölümü özel eğitim öğretmenliği adı altında birleştirmiştir. Her üç branş mezunlarını özel eğitim öğretmeni olarak atamaya başlamıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, 80 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararında sınıf öğretmenliği ile işitme ve görme engelliler sınıf öğretmenliğine kaynak gösterilen fakülte mezunlarına 160 saatlik kurs vererek zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olma yolunu açmıştır. Ancak Danıştay İkinci Dairesi bu uygulamayı durdurmuş, bakanlık bu sorunu kurs süresini 540 saate çıkararak çözmüştür (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Halen rehabilitasyon merkezlerinde ağırlıklı olarak 160 saat kurs alan sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenler çalışmaktadır. Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel destek eğitimi programı uygulayan özel eğitim okullarında Talim Terbiye Kurulu Mütaalası ile belirtilen alanlarda öğretmen ihtiyacının özel eğitim alanı öğretmenlerince karşılanamaması durumunda; bu alanda, "okul öncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi veya sınıf öğretmenliği alanı öğretmeni olup Bakanlığımızca düzenlenecek 160 saat teorik ve 80 saat uygulama olmak üzere toplam 240 saat "uzman öğretici yetiştirme kurs programını" başarıyla tamamlayanlar özel eğitim alanı öğretmenleri tarafından uygulanan destek eğitim programlarında uzman öğretici olarak görevlendirilebileceği kararı alınmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Mütaalası, 2015).

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ya da yöneticiler işe başlama öncesi sağlık raporu haricinde herhangi bir testten geçirilmemektedir.

Resmi özel eğitim kurumlarında çalışanların özlük hakları diğer kurumlarda çalışanlara benzerlik göstermektedir. Ancak ek ders uygulamalarında bir farklılık bulunmaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun 176. maddesi gereği özel eğitim kurumlarında ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmen ve yöneticilere ek ders % 25 fazlasıyla ödenmektedir (Resmi Gazete, 1965).

Özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim kurumlarında çalışan eğitim personeli ile diğer personel, sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden, Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile İş Kanununun hükümlerine tabidir. Bu kurumlarda çalışan eğitim personeli sözleşmeleri ağırlıklı olarak asgari ücret üzerinden yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca özel kurumlarda çalışan personel haftada 40 saate kadar çalıştırılabilmektedir (Resmi Gazete, 2014). Bu nedenle özel ve resmi kurumlarda çalışanların özlük haklarında büyük farklılıkların olduğu söylenebilir.

Ülkemizde öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla hizmetiçi programlar uygulanmaktadır. Özel eğitim uygulamalarına ilişkin çeşitli kursların açıldığı gözlenmektedir. Ancak özel teşebbüslerce açılan özel eğitim kurumlarında çalışanlara yönelik bakanlık tarafından açılan kurs yok denecek kadar azdır. Ayrıca bu kurumlarda adaylık eğitimi de kaldırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde kurumların eğitim personelini yetiştirmek için gerekli tedbirleri alması ve eğitim personelinin Bakanlıkça açılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlandırılması gerektiği belirtilmiştir.

2.8.2. Eğitim-Öğretim ve Programlarının Yönetimi

Program bir işi yapabilmek için gerekli politika, prosedür, kural, görev ve işlerin bir karışımıdır. Program eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araçtır (Bursalıoğlu, 2003). Program eğitim sürecini etkileyen değişkenleri denetleyebilmek için düzenlenmiş bir kılavuzdur (Varış, 1995). Belli bir öğrenim çağında ya da alanda yetiştirilecek öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına erişebilmeleri için planlı yapılan ve gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir (Başaran, 2012). Öğretim programı ise, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1995).

Okulun temel girdilerinden biri de eğitim programlarıdır. Eğitim programlarının hazırlanabilmesi için veri olması gerekir. Okullar eğitim programlarını hazır bulurlar. Ancak her okul, okul programının oluşturulmasında belirli düzeyde özerkliğe sahip olmalıdır. Okul yöneticisi eğitim yılı başında ayrıntılı bir yıllık plan hazırlamalıdır (Şişman, 2002).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim programları, bireylerin yetenekleri, yeterlilikleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Hazırlanan programlar bireyselleştirilerek uygulanmaktadır. Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlamakla yükümlüdür. Bunun için gelişim ölçekleri ve ölçme değerlendirme araçları hazırlarlar.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamak için öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gerekir. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Özel eğitim kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrenci için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını gerçekleştirme düzeyi dikkate alınmaktadır.

Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan engelli öğrencilerin başarı düzeyleri, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Ancak, öğrencinin engel durumu ve özellikleri dikkate alınarak sınavlarda gerekli önlemler alınmalıdır.

2.8.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Öğretim Programları

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, bakanlıkça onaylanmış destek eğitim programları uygulanır. Bu programlar, bedensel engelliler, dil ve konuşma güçlüğü, görme engelliler, işitme engelliler, zihinsel engelliler, özel öğrenme güçlüğü, yaygın gelişimsel bozukluk destek eğitim programlarıdır. Bu programlar kapsamında destek eğitim alan engelli bireyler için devletçe eğitim verilen kuruma ödeme yapılmaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim değerlendirme kurulu raporunda destek eğitim almaları uygun görülen bireylere; bireysel, bireysel ve grup veya grup eğitimi verilir. Ayrıca, ailelere engelli bireylerin eğitimine aktif bir şekilde katılımını sağlamak için aile eğitimi ve danışmanlığı hizmeti de verilir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gruplar oluşturulurken bireylerin; engel türü ve derecesi, yaşı, eğitim performansı ile öncelikli eğitim ihtiyacı gibi durumları dikkate alınır. Grup eğitimleri destek eğitim programlarında belirtilen şekilde verilir.

2.8.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Özel eğitim uygulamalarında genel programlar yerine her öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazandırmanın en ideal yolu bireye özgü eğitim programı hazırlamaktır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşünü alarak hazırlanmış, uygulama içerisinde düzeltme imkanı olan esnek programlardır. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulaması esastır” denilerek BEP hazırlama ve uygulama kanun ile yasal zorunluluk haline gelmiştir (Resmi Gazete, 1997).

Bireysel eğitim programlarının (BEP) ilk aşaması öğrenci performansının belirlenmesi sürecidir. Öğrenci performansının belirlenmesi ile öğrencinin iyileştirmeye açık alanları ile gerçekleştirebildikleri beceriler belirlenmiş olur. Öğrenci performansı, gözlem, görüşme, yazılı sınav, hata analizi, ödevler, çalışma kağıtları, ölçüt bağımlı testler gibi araçlarla belirlenir (Kargın, 2007). Öğrenci performansı belirlendikten sonra öğrencinin bir dönem boyunca kazanması amaçlanan uzun dönemli amaçlar ve bu uzun dönemli amaçların alt basamaklara ayrılmış hali olan kısa dönemli amaçlar hazırlanır.

Öğrencinin belirli bir zaman diliminde öğrenmesi istenen amaçlara uzun dönemli amaçlar denir. Amaçlar belirli bir dönem içerisinde öğretilir. Bu nedenle alt basamaklara ayrılır. Bu alt basamaklara kısa dönemli amaçlar denir. Kısa dönemli amaçlar daha da alt basamaklara ayrılacaksa bu amaçlara öğretimsel hedef adı verilir. Bir pasta uzun dönemli amaca benzetilirse dilimleri kısa dönemli amaçlardır. Dilimlerin lokmalara ayrılmış hali ise öğretimsel hedeftir. Amaç yazılırken zorluk düzeyi, öğrencinin yaşı, o davranışı öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ve tercihleri dikkate alınmalıdır (Tekin, 1996). Kısa dönemli amaçlar ölçülebilir ve gözlenebilir bir ifade ile yazılır. Kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceğine ilişkin bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlanır.

BEP geliştirme birimi özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime gereksinim duyan bireyler için engelli bireye verilecek eğitim programının hazırlanması, planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin hizmetleri yürütür. BEP Geliştirme Birimi belirli aralıklarla toplanarak engelli bireye yönelik eğitsel kararlar alır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları okul veya kurumlarda bir ekip tarafından hazırlanmaktadır. Bu ekipte dersin öğretmeni, kurum yöneticisi, rehber öğretmen, veli, engel durumuna göre engelli öğrenci programa destek verebilecek diğer kişi ya da kişiler oluşturur.

2.8.5. Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi

Okulun varlık nedeni öğrencidir. Öğrencilere yönelik faaliyetlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okulda öğrenci işlerine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması gerekir. Bir okulda öğrencilerin özlük işlemlerini yürütmek ve başarılarını değerlendirmek için yapılan çalışmaların tümüne öğrenci hizmetleri denir. Okul yönetiminde önemli bir unsur olan öğrenciler, okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu kişilerdir. Öğrencinin kayıt yaptırdığı okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle okul yönetimi, öğrenci aday kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içinde öğrencinin rollerini, beklentilerini dengeli olarak sürdürmeye çalışır. Okul yönetimi öğrenciyi iyi tanır, karşılaştığı sorunların çözülmesine yardımcı olabilirse, öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırabilir (Taymaz, 2007). Başaran; öğrenci işlerinin yönetilmesi sürecini şöyle sınıflandırmıştır: Öğrenci çağı nüfusunu tanıma, öğrencileri alma, öğrencileri sınıflandırma, öğrencilerin devamını sağlama, öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme, öğrencileri üst sınıfa geçirme, öğrencilerin kaydını kapama, okulu bitiren öğrencileri izleme (2012). Uluğ (1999)'a göre, okul öğrenci nüfusunun planlanması, kayıt ve kabulü, devamlı ilgili politika ve işlem yollarının oluşturulması, okul içinde öğrenci güvenliği ile ilgili önlemlerin alınması, okul öğrenci başarılarının çözülmesi ve başarıyı artırıcı önlemlerin alınması, okul rehberlik etkinliklerinin planlanıp amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesi, okul disiplin işlerinin gerçekleştirilmesi ve öğrenci sağlığının korunması okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerinin yönetimine ilişkin başlıca görevleri arasındadır.

Öğrenci hizmetlerinin genel amacı, eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasına elverişli bir ortam yaratılmasının gerçekleştirilmesine yardım etmektir (Başaran, 2012). Etkili bir okul yöneticisinin öncelikle öğrencinin her yönden gelişmesi için bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik açılardan imkan veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilmesi gerekir. Okul yöneticileri, öğrenci başarısına önem vermeli, öğretmenleri karar sürecine katmalı, okulun eğitim programlarını anlamalı, öğrenci ve personele yönelik olarak yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Erdoğan, 2000).

2.8.6. Özel Eğitim Kurumlarında Öğrenci İşleri

Özel eğitim kurumlarına ait öğrenci işleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında sürdürülmektedir.

Özel gereksinimli bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır. Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ilgili mevzuatın yanında şu hususlar dikkate alınır: Bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Değerlendirmelerde öğrencilerin BEP'leri dikkate alınır. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları ve değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam, BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda belirlenir.

Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla her tür ve kademedeki resmî ve özel okul ve kurumlarda, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim sınıfları açılmaktadır.

Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır.

Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri; 37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bu bireyler için okul öncesi eğitim Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile velisinin yazılı onayı doğrultusunda eylül ayı sonu esas alınarak 78 aya kadar uzatılabilir. E-okul sistemi üzerinden kaydı yapılan ve okul öncesi eğitim süresi uzatılan çocuklar velisinin resmi başvurusu ve il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile uygun kuruma yerleştirilir.

İlk ve ortaokullarda özel eğitim hizmetleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ilkokul ve ortaokul kademesindeki eğitimlerini öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ilkokul ve ortaokullarda da sürdürebilirler. İlkokul ve ortaokul kademesindeki genel eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştiremeyecek durumda olan bireyler ise eğitimlerini, gelişim alanlarındaki performans düzeylerine göre hazırlanmış eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında sürdürürler. Ortaokulları tamamlayan öğrenciler genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına, özel eğitim programı uygulayan özel eğitim okul/kurumlarını tamamlayan öğrenciler özelliklerine uygun okul ve kurumlara yönlendirilirler.

Ortaöğretimde özel eğitim hizmetleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ortaöğretimlerini, öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ortaöğretim kurumlarında da sürdürebilirler. Merkezî sınavla öğrenci almayan genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönlendirme kararı alınan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, ilgili birimlerle yapılacak iş birliği çerçevesinde kontenjan sağlanarak yatılı okulların pansiyonlarına Bakanlıkça sınavsız yerleştirilirler.

Evde eğitim hizmetleri; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır.

Öğrenci karnesi ve bireysel gelişim raporu; özel eğitim uygulama merkezleri (okulları) ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde (okullarında) öğrencilerin durumlarını velilere duyurmak amacıyla yarıyıl ve öğretim yılı sonunda olmak üzere iki defa karne verilir. Karnede öğrencinin derslerdeki başarısı ile davranış gelişimi değerlendirme sonuçları ve okula devam durumları gösterilir.

Her öğrenci için yılda iki defa olmak üzere bireysel gelişim raporu hazırlanır. Bu rapor yarıyıl ve öğretim yılı sonunda karneyle birlikte öğrenci velisine gönderilir. Öğrencinin gelişiminin ailesi tarafından izlenerek eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla hazırlanan raporda; öğrencinin BEP'inde yer alan ve her dönemde kazandırılması hedeflenen bilgi becerilerin kazanım düzeyi ayrıntılı olarak gösterilir. Öğrenci karneleri ve bireysel gelişim raporları, sınıf öğretmenleri ve devam ettikleri derslerin branş öğretmenleri tarafından birlikte doldurulur.

Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitim sınıflarındaki gündüzlü öğrencilerin okula ulaşımının ücretsiz sağlanmaktadır. Yatılı veya gündüzlü özel eğitim okul ve kurumlarında gündüzlü olarak okuyan ve parasız yatılılık şartlarını taşıyan öğrencilere genel bütçeden karşılanan ödenekle ücretsiz olarak öğle yemeği verilmektedir (Resmi Gazete, 2000).

2.8.7. Genel Hizmetlerin Yönetimi

Genel hizmetler eğitim için kullanılacak bina, tesis ve araçların sağlanması, hazır bulundurulması, çalıştırılması etkinliklerini kapsar (Gürsel, 1997). Derslik, işlik, oyun bahçesi gibi eğitim yerlerini öğretime hazırlama yanında; yemekhane, arşiv, öğrenci yurdu gibi eğitime yardımcı yerlerin işler durumda tutulması genel hizmetlerin yönetimi kapsamında değerlendirilmiştir (Uluğ, 1999). Okul bölümlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi, bunları karşılayıcı kaynakların araştırılması, olanakların sürekli biçimde geliştirilmesi ve eğitim yerlerinin düzenli olarak bakımlarının sağlanması gibi işlerden de yönetici sorumludur. Yine ilgili yazışmaların yapılması, okul kayıtlarının tutulması, okulun çevreye tanıtımı, genel etkinliklerin eşgüdümlemesi gibi görevler de genel hizmetler kapsamında yer alırlar. Okul yönetimi yönettiği eğitim yerinin her türlü donanımından sorumludur. Donanımın hor kullanımından, savurganlığa yol açmadan süresinden önce eskitmeden, en iyi biçimde kullanılmasını yönetmek, denetlemek yöneticilerin görevidir (Başaran, 2012). Çevrenin estetiği öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Okulun fiziksel yapısı, görünüş, kullanım, sağlık koşullarına uygun oluş bakımından uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı, iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da etkilemektedir (Başar, 1998).

2.8.8. Okul Bütçesi

Bütçe, parayı örgütsel amaçlara yöneltme, eğitimi gerçekleştirme, savurganlığı önleme, okulun sorunlarını tanıma, denetimi kolaylaştırma ve eğitimin maliyetini hesaplama işlevlerini yerine getirmenin aracıdır. Diğer deyişle bütçenin işlevi, okulun etkililiğini sağlamaktır. Okulun eğitim bütçesi, yönetim planını gerçekleştirmek için yapılır (Başaran, 2012). Okul bütçesinin hazırlanması, gelir kaynaklarının çeşitlendirilip geliştirilmesi, satın almaların yönetimi, iç muhasebe düzeninin kurulması, okul mülkünün korunması ve düzenli biçimde çalıştırılması, okul yöneticisinin bütçe yönetimine ilişkin başlıca görevlerindendir (Uluğ, 1999).

Eğitim bütçesinin yapılmasına okuldan başlanmalıdır. Bütçenin tabandan tavana doğru hazırlanmasının ilkeleri ve kuralları bir yönerge ile belirtilmelidir (Başaran, 2006: 144). Bu anlayış okul merkezli bütçe anlayışını doğurmaktadır. Okul merkezli bütçe anlayışında okulun kendi bütçesini hazırlamada ve harcamalarında esnekliğe sahip olmasıdır. Okula ait her türlü kararın okulda alınması anlayışına dayanan okula dayalı yönetim anlayışı da okullarda böyle bir esnekliği sağlamaktadır. Ancak okula dayalı bütçe hazırlama işlemi kararların merkezi yönetimden alındığı ülkelerde oldukça güçtür.

Okulun parasal kaynakları, genel bütçe, il özel idaresi ve köy bütçeleri, öğretim ödentisi, döner sermaye geliri, bağış, okul aile birliği geliri ve okulun olanak ve çalışmalarından elde edilen gelirlerdir. Okul yönetmeni kaynakları savurmadan kullanmak ve harcamalarda özenli olmak zorundadır (Başaran, 2012).

Okul bütçesini oluşturmak için en az dört aşamayı gerçekleştirmek gerekir. Bunlar; planlama, gelirleri belirleme, harcamaları belirleme ve değerlendirme aşamalarıdır (Brimley ve Garfield, 2005). Bir yıllık okul bütçesini hazırlayabilmek için o yıl okulun gelirini doğru tahmin etmek gerekir. Hazırlanan plan dâhilinde harcamalar gerçekleştirilir. Böylece gereksiz borçlanma ya da kamu israfı olmaz. Okul gelirlerinin hazırlanan bir plan dâhilinde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için bir değerlendirme aşamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul gelirleri önceki yılların bütçesi dikkate alınarak tahmin edilebilir. Okullarımızda kaynaklar büyük ölçüde bakanlık tarafından sağlandığından okul yönetimlerinin hareket alanları daralmıştır. Yatılı okullar dışındaki okullara bakanlık tarafından düzenli bir kaynak ayrılmamaktadır. Okulların kendine ait bütçesi olması okulun politik çevresini güçlendirir. Okula dayalı bir yönetimin oluşmasını sağlar. Okul kaynakları büyük ölçüde okul aile birlikleri, kantin gelirleri ve servis gelirleri ve yemek ücreti gibi gelirlerden oluşmaktadır. Bu tür gelirleri olan okullar kaynaklarını bir plan olmaksızın okulun ihtiyaçlarında kullanmaktadırlar. Bu durum okul kaynaklarının israf edilmesine neden olabilmektedir. Gelirleri olan okullar, ihtiyaçları olmadığı halde mevcut araç-gereçleri yenileme, okula ihtiyaçtan fazla malzeme alma yollarına gidebilmektedirler. İyi bir planlama ile okul kaynakları uygun yerlerde kullanılabilir. Örneğin okul kaynakları öğrencilerin sosyal etkinliklerinde genelde kullanılmaz. Okullarda sosyal etkinlikler öğrenci velilerinden toplanan ücretlerle yapılır. Okulda yapılan en önemli yatırım öğrenciye yapılan yatırımdır. Fiziki düzenlemeler görünürlüğü nedeniyle okul kaynaklarının en çok kullanıldığı alandır. Ancak okul kaynaklarının nerede kullanılması gerektiği önemli bir sorudur. Okul

kaynaklarını verimli kullanabilmek için okul bütçesi stratejik plan doğrultusunda yapılmalıdır.

5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun gereğince görme, ortopedik, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu, zihinsel ve ruhsal özürlü çocuklardan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmeleri uygun görülenlerin eğitim giderleri sosyal güvencesine bakılmaksızın her yıl bütçede belirlenen miktar 1 Haziran 2006 tarihinden itibaren Bakanlığımız bütçesine konulan ödenekten karşılanmaktadır (Resmi Gazete, 2006).

Özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden engelli bireylerin destek eğitim giderlerinin devletçe ödenebilmesi için çeşitli şartlar mevcuttur. Destek eğitim gideri olarak her yıl Maliye Bakanlığınca bir tutar belirlenmektedir.

Destek eğitimden yararlanacak bireyin sağlık kurulu raporunda en az % 20 engelli olduğunun belgelendirilmesi gerekmektedir. Sağlık kurulu yanı sıra özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından destek eğitim önerilmesi şarttır.

Destek eğitimi verecek kurumda destek eğitim programlarını verecek nitelikte eğitim personelinin olması gerekir. Devlet destek eğitim alan bireyin sekiz ders saati bireysel eğitimini ve dört ders saati grup eğitimini karşılamaktadır. Bu nedenle destek eğitim önerilmemiş eğitimlerin ücreti bakanlıkça karşılanmamaktadır. Ancak bireyin ücreti aile tarafından karşılanması durumunda birey bu eğitimlerden yararlandırılmaktadır.

Ayrıca okul çağında bulunan engelli bireylerin okula/kuruma devam zorunluluğu bulunduğundan destek eğitimden yararlanabilmesi için bireyin eğitimine devam etmesi gerekir.

2.8.9. Denetim Hizmetleri

Denetim; var olan mevcut durumu objektif olarak ortaya koyma, olayın fotoğrafını çekme, mevcut durum değerlendirilerek iyileştirilmeye açık alanların tespit edilmesi ve düzeltilmesine rehberlik edilmesi basamaklarını içeren bir süreçtir. Denetim eğitim kurumlarını daha etkili hale getirmek için yapılan profesyonel bir yardımdır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin teftiş ve denetim ile ilgili 26. maddesinde; "özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftiş ve denetimi özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş

müfettişlerce yapılır” denilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 86’ da denetimin nasıl yapılacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Özel eğitimde denetim daha da önemlidir. Çünkü özel eğitimde genel eğitimin bütün özellikleri yer almakta ayrıca kendine özgü özellikleri de yer almaktadır (Özsoy, 1986). Özel eğitimde müfettişler, genel eğitimden farklı olarak birçok genel eğitim öğrencisinin ihtiyaç duymadığı teçhizat, öğretim teknikleri gibi özelliklerden yararlanan engelli öğrencilerin denetimlerini yapan kişilerdir (Zigmond, 1997).

Müfettiş gruplarına değişik seviyelerde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) ve farklı engel gruplarında (öğrenme güçlüğü, otizm, görme engelliler vb.) ve farklı yerlerde (genel sınıflar, kaynak oda, bireyse oda) ihtiyaç duyulmaktadır (Swam, 1998). Özel eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim görevlerine yürüten müfettişe çeşitli görevler düşmektedir. BEP süreçlerinde yöneticilerden beklenen işgörenleri cesaretlendirme, süreçleri değerlendirme (Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer, 1998), bireysel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özel eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması (Bays, 2001) özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi (Billingsley, 1993) müfettişten beklenen görevlerdendir.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nin 26. Maddesi gereği özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftişi özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılması gerekmektedir. Ancak bu alanda yetişen yeterli müfettiş sayısı olmaması nedeniyle kurum denetimleri yaygın olarak farklı branşlardan müfettişler tarafından yapılmaktadır. Bazı illerde özel ihtisas denetim gruplarının oluşturulduğu bilinmektedir.

Tablo 8

Maarif Müfettişlerine İlişkin Veriler

Branşlar	n	%
Özel Eğitim	15	0,6
Rehberlik	118	4,4
Diğer	2521	95
Toplam Müfettiş Sayısı	2654	100,0

Ocak 2015 itibariyle özel eğitim kurumlarının denetiminden sorumlu maarif müfettişlerine ait istatistiki bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında 2015 yılı itibariyle toplam 2654 maarif müfettişi görev yapmaktadır. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK gereği 133 maarif müfettişi özel eğitim kurumlarının denetimlerinden sorumludur. Özel eğitim branşından gelen müfettiş sayısı 15 (% 0,6) ve rehberlik

branşından gelen maarif müfettişi sayısı ise 118'dir (% 4,4). Özel eğitim kurumlarını denetleyen 2521 maarif müfettişi ise farklı branşlara sahiptirler. 2007 ve 2009 dönemlerinde bakanlığımız iki kez özel eğitim alanından müfettiş alımı yapmıştır. Ancak ilköğretim müfettişlerine ilişkin bir araştırmada özel eğitim kökenli müfettişlerin, müfettiş olarak illere atanırken mezun oldukları branşların ve çalıştıkları ilin özel eğitim ihtiyacının dikkate alınmadığı, özel eğitim alanından yetişen müfettiş yardımcılarının alanla ilgili seminer, kurs vb. görevler verilmediği, özel eğitim sorunlarıyla ilgili düşüncelerine başvurulmadığı belirtilmiştir (Bakioğlu, 2008).

2.9. Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Literatür araştırmasında ülkemizde özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlarının analizine yönelik kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak özel eğitim hizmetlerinde yönetsel faaliyetler kapsamında değerlendirilebilecek tezler bulunmaktadır. Son 10 yılda özel eğitim hizmetlerine ilişkin araştırmalardan konusu veya sonuçları itibariyle yönetsel faaliyetlere ilişkin yapılmış tezler aşağıda ele alınmıştır.

Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırıldığı "Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmada "Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 174 öğretmenden oluşmaktadır. Toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur (Alatlı, 2014)

Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının; çocuklarıyla olan etkileşimlerinde ortaya çıkan güçlükleri, bilim ve sanat merkezine devamlarında ve süreç içinde karşılaştıkları zorluklar açık uçlu sorular yoluyla belirlendiği "Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler" adlı araştırmada; veriler nitel araştırma yönteminin içerik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocuğa sahip anne babaların çocuklarının özel yeteneklerini fark etme, belirleme, sorularını cevaplandırabilme, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olabilme, iletişim becerileri ve sorunlarını çözebilme gibi konularda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır (Çamdeviren, 2014).

Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan “Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada; kendilik algısı ve yapısal stil alt boyutlarında “41 yaş ve üzeri” yaş grubundaki yöneticilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu, yüksek lisans mezunu yöneticilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu, diğer branşlardan mezun olan yöneticilerinin alan mezunu yöneticilere göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kendilik algısı ve aile uyumu alt boyutlarında “Bilim ve Sanat Merkezinde” çalışan yöneticilerin dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Gökmen, 2014).

Özel eğitim kurumlarında (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi) görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan “Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı araştırmada; kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin belirlenen mesleki yeterliliklere ilişkin ifadelerle çoğunlukla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan 79 ücretli öğretmenin özel eğitime ilişkin bir eğitim almadığı belirtilmiştir (Kaya, 2013).

Özel eğitim okullarını denetleyen eğitim denetmenlerinin mesleki rehberlik ve iş başında yetiştirme rollerine ilişkin görüşleri hakkında yapılan “Özel Eğitim Okullarını Denetleyen Eğitim Denetmenlerinin Mesleki Rehberlik Görevleri ve İş Başında Yetiştirme Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada “Özel Eğitimde Denetime İlişkin Görüş Ölçeği” uygulanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere nasıl eğitim verileceğine ilişkin eğitim alanlar ile almayanlar arasında özel eğitim okullarını denetleyen eğitim denetmenlerinin mesleki rehberlik ve iş başında yetiştirme rollerinin algılanışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Güner, 2013).

Özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin araştırıldığı “Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmen ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenler, destek eğitim odası uygulamalarının başarısını etkileyen nedenler arasında okul yönetiminin, destek eğitim odasının fiziksel ortamının ve uygulanan eğitim programlarının yer aldığını ifade etmişlerdir (Kış, 2013).

Özel eğitim sınıfında çalışan stajyer özel eğitim öğretmenine sunulan mentorluk (danışmanlık) hizmetinin öğretmen ve öğrenciler açısından etkisinin araştırıldığı “Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti” adlı çalışmada; araştırma eylem araştırması olarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mentorluk sisteminin, stajyer özel eğitim öğretmenini sınıf yönetimi, etkinlik planlaması, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanışı, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanlarda geliştirdiği, öğrencilere bireysel olarak seçilen amaçların başarıya ulaştığı ortaya çıkmıştır (İlhan, 2013).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin çalıştıkları engel türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelendiği “Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada veri toplama aracı olarak, “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre bayanlarda, mesleği isteyerek seçip/seçmemeye göre mesleği isteyerek seçenlerde, mezun olunan bölüme göre okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarında, çalışılan engel türüne göre diğer engel türlerinde çalışanlarda, sınıftaki öğrenci sayısına göre 1-6 kişilik sınıflarda çalışanlarda ve mesleği sevip/sevmeme değişkenlerine göre mesleği sevenlerde empatik eğilim puanları yüksek çıkmıştır (Karkaç, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, özel eğitime ilişkin bilgi edinmeleri amacıyla yapılan aile eğitimlerini değerlendirme amaçlı yapılan “Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Olarak Düzenlenen Aile Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin aktif olarak katıldıkları aile eğitimlerine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda ebeveynler davranış problemleriyle baş etme eğitimiyle bilgi ve farkındalık düzeylerinin arttığını, bilgilerini uygulama düzeylerinde artış olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (Şeker, 2013).

Özel eğitim okullarında görevli kadrolu, emekli ücretli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve statüye bağlı oluşabilecek farklılıklara yönelik bazı çıkarımlar sunmak için yapılan “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Kadrolu, Emekli Ücretli, Ücretli Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygularının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin mesleki aidiyet duyguları; statü, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi, branş, okul türü, özel

eğitim alanında hizmet içi eğitim alma durumu ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir (Şahin, 2013).

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerini, okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, branş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmen algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği “Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Yönetici Çatışma Stillerinin İncelenmesi” adlı araştırmada “Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Algılarını Belirleme Anketi” uygulanmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri incelendiğinde, okul müdürlerinin en fazla tümleştirme stilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla uzlaşma, kaçınma, ödün verme, en az ise hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür (Özkubat, 2013).

Özel eğitim okullarında (görme, işitme, ortopedik, otistik, eğitilebilir, öğretilebilir zihin engelliler) görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki sorunlarını belirlemek amacıyla “Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları” adlı araştırmada okullarda görev yapan toplam 18 görsel sanatlar dersi öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin; okul ve meslekle ilgili özellikler, sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme süreci, yarışmalara katılım ve yılsonu sergileri, denetim, aileler konularında çeşitli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir (Kartopu, 2013).

Kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyini ve kaynaştırma uygulamaları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan “Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması” adlı bu araştırmada anket formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularından kaynaştırma uygulamalarında niteliksel sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır (Akcan, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasının planlandığı “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleriyle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişinin İncelenmesi” adlı araştırmada “Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Schwartz Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Değer tercihleri ile kaynaştırma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin değer tercihleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Soyyigit, 2013).

Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlı yapılan “Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri” adlı araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere dayanılarak, kaynaştırma öğrencisi ile yaşanan iletişim sorunları, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenememesi, sınıfların kalabalık oluşu; bu nedenle öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yeterli zamanı ayıramaması, kaynaştırma öğrencileri için fiziki imkânların yetersizliği ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki koordinasyon sorunu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar olarak söylenebilir (Gök, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu betimlemeye yönelik “Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitiminin Matematik Eğitiminde Yeri ve Önemi” adlı araştırmada görüşme formundan yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik öğretmenleriyle yapılan mülakat sonucunda öğretmenlerin somutlaştırmaya ve görselliğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Gün, 2013).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilgili etkenleri belirlemek amacıyla yapılan “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Devam Eden Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmada; anne ve babaların en fazla bilgi gereksinimlerini ifade ettikleri ve gereksinimleri arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Zihin engelli çocuğun yaşının, aylık gelir düzeyinin, ailedeki çocuk sayısının, zihin engeli düzeyinin, anne-babaların duygu durumlarının aile gereksinimleri üzerinde etkili unsurlar olduğu görülmüştür (Şanlı, 2012).

Özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesine yönelik yapılan “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat formu ile öğretmenlerin demografik özelliklerinden oluşan kişisel bilgi formu ve Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğinden oluşan anket kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olan çeşitli değişkenler ve tutumun alt boyutlarına göre farklılaşma söz

konusu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda ortaya çıkan sorunlar doğrultusunda araştırmacı tarafından çözüm önerilerine yer verilmiştir (Öztürk, 2012).

“Engellerin Ötesinde: Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul ve Sosyal Yaşamlarının Etnografik Analizi” isimli araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gözleme dayalı kültür analizi (etnografya) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, uygun etkinlik ve uygulama seçimi, kaynaştırma öğrencilerinin daha istekli başarılı olmasını sağlamıştır. Okul, aile, öğretmen ve okul yönetimi; üzerine düşen görevleri eksiksiz yaptığında ise kaynaştırma eğitimi gözle görülen bir şekilde başarıya ulaşmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan en büyük problem ise; akran kabulü ve ders etkinliklerinde yapılan yanlış uygulamalardır. Araştırmada; kaynaştırma sınıfı öğretmenlerin, uygulamalar konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Erol, 2012).

2002 yılından beri Türkiye’de uygulanmakta olan Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programının değerlendirildiği “Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmada eğitim uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenler eğitim programını tam olarak uygulayamamakta, uygulama sırasında sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler eğitim uygulama okulu eğitim programının işlevsel olmadığı görüşünde birleşmektedirler. Programın hazırlanmasında öğrenci özelliklerinin göz ardı edildiği ve programda yer alan ders sayısının çok olduğu eğitim uygulama okulu eğitim programının yeniden gözden geçirilerek gerekli program geliştirme çalışmasının yapılmasının uygun olacağı görüşüne varılmıştır (Karabulut, 2012).

“Özel Eğitim Merkezlerinin Amaç, Yapı ve Süreç Açısından Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmada; velilerin özel eğitim merkezleri hakkında olumlu olmayan görüşlerinin olduğu belirtilmiştir. Memnuniyetsizliğin başında merkezlerin kalabalık olması gelmektedir (Azap, 2011).

Rehberlik ve araştırma merkezlerinin kuruluş amaçları, yapısı, işleyişi ve personelinin niteliksel durumunun incelendiği “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Örgütsel Analizi” adlı araştırmada görüşme soruları ile veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre RAM’ların yükseköğretim kurumları ile iş birliği düzeylerinin yeterli olmadığı, RAM’ların eğitim-öğretim kurumlarına çok sık ziyarette bulunamadığı, RAM’ların özel eğitim gerektiren bireylerin saptanmasına yönelik yapılması gereken taramalarda aktif görev

almadığı, RAM'ların fiziksel yapı ve donanım açısından önemli eksiklikleri bulunduğu, RAM'lara ayrılan bütçenin eksik olduğu belirlenmiştir (Bal, 2011).

Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda Görevli Rehber Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir (Kırbıyık, 2011).

Zihinsel engelliler destek eğitim programlarının bazı değişkenler açısından uygulayıcı öğretmenler boyutuyla değerlendirilmesine yönelik yapılan “Zihinsel Engelliler Destek Eğitim Programlarının Bazı Değişkenler Açısından Uygulayıcı Öğretmenler Boyutuyla Değerlendirilmesi” adlı araştırmada öğretmenlerin görüşleri çeşitli değişkenler açısından (kıdem, cinsiyet, yaş, mezuniyet ve alınan hizmet içi eğitim) karşılaştırılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, uygulayıcı öğretmenlerin zihinsel engelliler destek eğitim programını değerlendirmek amacıyla uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplara frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulayıcı öğretmenlerin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş gruplarının arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Asiltürk, 2011).

Okulöncesi kaynaştırma eğitimine geçiş yapan özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılan “Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Geçişte Karşılaştıkları Güçlüklerin Anne Görüşlerine Göre Belirlenmesi” adlı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime başlamasında, ailenin kendi kararlarının ve özel eğitim aldıkları öğretmenlerinin yönlendirmesinin etkili olduğunu göstermiştir. Anneler özel gereksinimli çocukları için, okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam ederlerken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir (Tuş, 2011).

Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu

Sorulara Yönelik Çözüm Önerileri” adlı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalışmakta, destek hizmetlerin ile öğretim ve öğretimsel uyarlamaların planlaması ve uygulamasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünde sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Kuyumcu, 2011).

Özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerini gerçekleştirilmesine yönelik yapılan “Özel Eğitim Uygulamalarının Denetiminde İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Rehberlik Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verileri “Özel Eğitimde Denetime İlişkin Görüş Ölçeği” ile toplanmıştır. Özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayanlara göre ve rehberlik yapılan öğretmenler ile rehberlik yapılmayan öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Karan, 2010).

Zihin engelliler okullarındaki yöneticilerin liderlik davranışı gösterip göstermediğine ilişkin yapılan “Yöneticilerin Liderlik Özellikleri,Zihin Engelliler Okulları Örneği” adlı araştırmada; “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışlarını göstermeleri konusundaki algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre yöneticilerinde yapı kurmaya yönelik algıladıkları liderlik davranışları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Gökçe, 2010).

“İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan; çözülme ve yaş değişkeni arasındaki fark, moral ve yaş değişkeni arasındaki fark, yüksekte bakma ve yaş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ve yaş değişkeni arasındaki fark, samimiyet ile branş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, okul iklimi algısı ile kaynaştırma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Doğan, 2010).

Türkiye'deki engellilere yönelik özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin sorunları belirlemek amacıyla yapılan “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Yönetimi” adlı araştırmada öncelikle özel gereksinimli bireylerin genel tanımı yapılmış engelliliğin çeşitleri ve sınıflandırılmasına yer verilmiştir. (Smagulova, 2009).

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin; (iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi” adlı bu araştırmada tarama modeline göre yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yaşa, kıdeme ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı fark olduğu, cinsiyete, medeni duruma ve çalışılan kurum tipine göre anlamlı fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir (Çalışkan, 2009).

“Özel Eğitim Kurumlarının Eğitimde Eşitlik Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, yapılandırılmış görüşme tekniği ile rehberlik araştırma merkezi yetkililerinin, sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, ülkemizde özel eğitim hizmetlerinin gittikçe ticarileştiği, devlet tarafından ayrılan finansman kaynaklarının azaldığı ayrıca yetersiz uzman personel çalıştırılması ve denetimlerin yetersiz kalması sonucu verilen eğitim hizmetinin kalitesizleştiği ortaya çıkmakla birlikte bu hizmet alanında devlet önlem almadıkça sıkıntıların daha da artacağı vurgulanmıştır (İşman, 2009).

“Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri” adlı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, ilköğretim okulu müdürlerinin tamamının kaynaştırma uygulamalarını yararlı buldukları ancak okullarındaki uygulamaların sorumluluğunun büyük kısmını rehber öğretmenlerden bekledikleri gözlenmiştir. Müdürler, kaynaştırma uygulamalarını yürütürken, karşılaştıkları sorunların büyük bölümünün kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, öğretmenler ve diğer öğrencilerin aileleri ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir (Uzun, 2009).

Tablo 9

Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Araştırmanın Künyesi	Konusu	Yöntem	Tez Türü
(Alatlı, 2014)	Sınıf Yönetimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Çamdeviren, 2014)	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Gökmen, 2014)	Psikolojik Dayanıklılık	Nitel	Yüksek Lisans
(Kaya, 2013)	Mesleki Yeterlilik	Nitel	Yüksek Lisans
(Güner, 2013)	Denetim	Nitel	Yüksek Lisans
(Kış, 2013)	Destek Eğitim Odası	Nitel	Yüksek Lisans
(İlhan, 2013)	Mentorluk	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Karkaç, 2013)	Empatik Eğilimler	Nitel	Yüksek Lisans
(Şeker, 2013)	Aile Eğitimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Şahin, 2013)	Mesleki Aidiyet	Nitel	Yüksek Lisans
(Özkubat, 2013)	Çatışma Stilleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Kartopu, 2013)	Mesleki Sorunlar	Nitel	Yüksek Lisans
(Yağcı, 2013)	Tarihsel Gelişim	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Akcan, 2013)	Kaynaştırma Sorunları	Nitel	Yüksek Lisans
(Soyyigit, 2013)	Kaynaştırmaya İlişkin Tutum	Nitel	Yüksek Lisans
Araştırmanın Künyesi	Konusu	Yöntem	Tez Türü
(Gök, 2013)	Kaynaştırma Sorunları	Nitel	Yüksek Lisans
(Gün, 2013)	Kaynaştırmaya İlişkin Tutum	Nitel	Yüksek Lisans
(Şanlı, 2012)	Aile Gereksinimleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Öztürk, 2012)	Öğretmen Tutumları	Nitel	Yüksek Lisans
(Erol, 2012)	Öğrenci Analizi	Nitel	Yüksek Lisans
(Karabulut, 2012)	Eğitim Uygulama Okulları	Nitel	Yüksek Lisans
(Azap, 2011)	Rehabilitasyon Merkezleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Bal, 2011)	Rehberlik Araştırma Merk.	Nitel	Yüksek Lisans
(Kırbıyık, 2011)	Rehberlik Öğretmenler	Nitel	Yüksek Lisans
(Asiltürk, 2011)	Destek Eğitim Programları	Nitel	Yüksek Lisans
(Tuş, 2011)	Okul Öncesinde Kaynaştırma	Nitel	Yüksek Lisans
(Levent, 2011)	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi	Nitel	Doktora
(Kuyumcu, 2011)	BEP	Nitel	Yüksek Lisans
(Karan, 2010)	Denetim	Nitel	Yüksek Lisans
(Gökçe, 2010)	Liderlik	Nitel	Yüksek Lisans
(Doğan, 2010)	Örgüt İklimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Smagulova, 2009)	Özel Eğitim Hizmetleri	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Çiçil, 2009)	Tarihsel Gelişim	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Çalışkan, 2009)	Örgütsel Sosyalleşme	Nitel	Yüksek Lisans
(İşman, 2009)	Politikalar	Nitel	Yüksek Lisans
(Demirci, 2009)	Kariyer Gereksinimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Uzun, 2009)	Kaynaştırma	Nitel	Yüksek Lisans
(İnan, 2009)	Beden Eğitimi	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Çevrim, 2009)	Beden Eğitimi	Nitel	Yüksek Lisans
(Cillo, 2009)	AB Politikaları	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Altinkurt, 2008)	Rehabilitasyon Merkezleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Pektaş, 2008)	BEP	Nitel	Yüksek Lisans
(Okta, 2008)	Kaynaştırma	Nitel	Yüksek Lisans
(Sütçü, 2007)	Rehber Öğretmenler	Nitel	Yüksek Lisans
(Sönmezer, 2007)	İş Tatmini	Nitel	Doktora
(Sağiroğlu, 2006)	Rehabilitasyon Merkezleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Kodal, 2006)	Otistik Çocukları	Nitel	Yüksek Lisans
(Türemen, 2006)	AB Politikaları	Literatür Araşt.	Yüksek Lisans
(Yıkılmış, 2006)	Kaynaştırma	Nitel	Yüksek Lisans
(Korucu, 2005)	Rehabilitasyon Merkezleri	Nitel	Yüksek Lisans
(Kayaltı, 2005)	Denetim	Nitel	Yüksek Lisans

Avrupa Birliğine giriş sürecinde, Türkiye'de engellilerin eğitimi ve istihdamı konusundaki politikalar ile AB politikaları tespit edilerek bu politikaların araştırıldığı “Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Engellilerin Eğitimi ve İstihdamı” adlı bu çalışma, betimsel tarama modeli ile yürütülmüş olup, araştırmada doküman analizi ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi uygulanmıştır. Toplanan veriler, dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama ve veri analiz etme sürecine göre araştırma amaçları doğrultusunda sistematik bir yapı içinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde engellilerin eğitimi ve istihdamına ilişkin sağladığı olanaklar ve sınırlılıklar belirlenmeye çalışılmıştır (Cillo, 2009).

Son on yıl içinde özel eğitim hizmetlerinin yönetim süreçleri ile ilişkilendirilebilecek araştırmalar Tablo 9'da gösterilmiştir. Araştırmalarda en fazla kaynaştırma konusunda araştırma yapıldığı gözlenmektedir. İki çalışma doktora düzeyinde iken 49 çalışma lisans üstü düzeyindedir. 16 tez nicel araştırma, 30 araştırma nitel, 6 araştırma literatür taraması şeklindedir. Nitel araştırmalarda en fazla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yönetim süreçlerine ilişkin birçok başlıkta araştırmaya rastlanmamıştır.

Özel eğitim kurumlarının yönetimine ilişkin yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

“Principals’ Perceptions of Needs in Hispanic Special Education” adlı araştırmada; Güney Texas’da okul müdürlerinin öğretmen ve yöneticilerin öğretimsel liderlik programlarına katılımlarına yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmada IDEA’da (Engelli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Yasası) belirtilen sorumlulukları okul müdürlerinin yerine getirmedeği belirtilerek bir müdahale hazırlık programı önerilmiştir (Guerra ve Roberts, 2015).

“Incorporating Quality of Life Concepts into Educational Reform: Creating Real Opportunities for Students With Disabilities in The 21st Century” adlı makalede; çok sayıda tartışma sonrası 8 Temmuz 2015 tarihinde Öğrenci Başarısı Yasasının ABD Senatosu’nda kabul edildiği, ilk bakışta yeni reformların ve politika girişimlerinin engelli öğrenci nüfusuna katkı yapacağı düşünülse de çeşitli zorlukları olduğu belirtilmiştir. Kaliteli programları hazırlamak ve öğretime eşit erişim sağlamak için engelli politikalarında dört unsurun bünyesinde bulundurulması gerektiği önerilmiştir. Bunlar; fırsat

eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam becerilerini sağlama ve kendine yeterlilik olduğu belirtilmiştir (Pazey, Robert, Schalock, Schaller ve Burkett; 2015).

“Enhancing Collaborative Leadership Among Parents of Children With Disabilities: New Directions for Policy and Practice” adlı makalede, Birleşik Devletlerde eğitim kurumlarında veli katılımının ve liderliğin zamanla geliştiğini, ebeveynler arasında çeşitli becerilere ve liderliğe sahip velilerin olduğu bu nedenle velileri de kapsayan liderlik programlarının geliştirilmesi önerilmiştir (Shepherd ve Colby; 2015).

“Special Education Administrators in the United States Perceptions on Policy and Personnel Issues” adlı araştırmada; engelli bireylerin eğitim ihtiyaçları, kaynaştırma uygulamalarında idari politikalar konularında 1468 özel eğitim okul müdürüyle gerçekleştirilen ankette yöneticilerin % 10’unun idari sıkıntılar yaşadığı, katılımcıların üçte birinin deneyim ve özel eğitime yönelik sertifikası olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca özel eğitim kurumlarıyla genel eğitim kurumları arasında işbirliği önerilmiştir (Arick ve Krug, 2014).

“The Role of Special Education Training in the Development of Socially Just Leaders: Building an Equity Consciousness in Educational Leadership Programs” adlı araştırmada; özel eğitim faaliyetlerinde sosyal adaletin en tartışmalı konulardan biri olduğu iddia edilmiştir. Araştırmada yöneticilere üniversite tabanlı eğitim programları düzenlenmesi önerilmiştir. Ayrıca yöneticilere yönelik hazırlık programlarına sosyal adalet konularının da konulması gerektiği önerilmiştir (Pazey ve Coley, 2012).

“Principals’ Perceptions of Preparation and Practice in Gifted and Special Education Content: Are We Doing Enough?” adlı araştırmada; özel eğitim okullarında okul geliştirmeye yönelik bir boşluk olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin algılarının araştırıldığı bu çalışmada eğitsel liderlik hazırlama programları ile okul yöneticilerinin talepleri arasında uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada gelecek araştırmalarda araştırmanın sınırlarının genelleştirilmesi önerilmiştir (Mchatton, Boyer, Shaunessy, Terry ve Farmer, 2010).

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan “Reducing The Special Teacher Education Shortage” adlı araştırmada; ülkede özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin arttığı ancak özel eğitimle uğraşanların sayısının bu oranda artmadığı belirtilmiştir. Araştırmada alternatif programlar hazırlama, göreve başlayan öğretmenler için mentorlük programları

hazırlama ve hükümetin cesur politikalar geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir (Thornton, Peltier ve Medina, 2010).

“The Changing Landscape of Special Education Administration” adlı araştırmada yönetim hizmetleri ve iş başında eğitimi ilgili konularda öğretimsel liderlik hazırlama programlarının yavaş yürütülmesi, özel eğitim hizmetlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırmada öğretimsel liderliğin idari yönetimlerce uygulanmasının yararlı olduğu sonuçları elde edilmiştir (Crockett, 2007).

“Fixing Special Education” adlı araştırmada; Amerika Birleşik Devletlerinde Tüm Engelli Çocuklar Yasası 1975 yılında çıkarılarak, özel eğitim hizmetlerinde iyileşme yaşanmaya başladığı, IDEA (Individuals with Disabilities in Education Act) ile engellilerin eğitiminin zorunlu hale getirildiği, IDEA geçmişe göre büyük bir adım olmasına rağmen uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşanmaya başlandığı belirtilmiştir. Federal yasa ile okullarda özel eğitim öğrenci sayılarında % 60 artış olduğu, özel eğitim okul bölgelerinde okullaşma oranları büyüdükçe genellikle ek kaynak ihtiyacı doğmuştur. Okullar daha fazla para elde etmek için özel eğitim öğrencilerinin sayılarını yükselttiği belirlenmiştir. Bu durumun okullarda şişirilmiş çarpık mali teşviklere neden olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada özel eğitim hizmetlerine bütçe sorunlarını çözmek için kamu okullarında bireysel eğitim programlarına tabi olan tüm öğrenciler için bir makbuz programı önerilmiştir (Greene, 2007).

“Recognizing and Supporting The Critical Roles of Teachers İn Special Education Leadership” adlı araştırmada; çeşitli araştırmalara yer verilmiş, özel eğitim liderliğinin önemi üzerinde durulmuş, özel eğitimde öğretmen liderliğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmadığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmen liderliğine ilişkin çeşitli araştırmalara, öğretmen liderlinin önündeki engellere ve öğretmen liderliğinin nasıl destekleneceğine yer verilmiştir. Öğretmen liderliğine ilişkin okul formlarının kullanılmasının okullarda işbirliğini arttıracığı, yeni öğretmenlere mentorlük sağlayacağı ve okulu geliştireceği savunulmuştur (Billingsley, 2007).

“Preferred Supervisory Practices of Special Education Supervisors and Special Education Teachers” adlı araştırmada; öğretmen ve denetmenlerin özel eğitim denetimine ilişkin algılarını betimlemeye yönelik yapılan araştırmada 195 denetmen ve 169 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler denetmen davranışlarını talimatlı olarak algıladıklarını, ancak daha az talimatlı olmasını tercih ettikleri denetmenler de öğretmenlerin bu düşüncelerine katıldıkları yönünde sonuçlar çıkmıştır. Araştırmada

öğretmen ve denetmenlerin işbirliğine dayalı gelişimsel yaklaşımda bulunmaları gerektiği önerilmiştir (Dodd, 2006).

“Female Special Education Administrators’ Perceptions of Mentoring Relationships” adlı araştırmada; kadın özel eğitim yöneticilerinin mentorlük ilişkilerine yönelik algılarının araştırıldığı çalışmada 5 katılımcı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yatay mentorluğun çalışma performansına katkı sağladığı, dikey mentorluğun ise duygusal destek sağladığı ve kadın yöneticilerin problem çözme becerilerini arttırdığı belirtilmiştir (Collin, 2008).

“Creating Quality Special Educators: An Analysis of Professional Development for Teachers of Students With Disabilities” adlı araştırmada; Amerika Birleşik Devletlerindeki özel eğitim öğretmenlerinin profesyonel gelişim gereksinimleri araştırılmıştır. Araştırmada 2003-2004 yılı verileri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri Ulusal Eğitim İstatistik Merkezinden sağlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik standartlar geliştirilmiştir (Nelson, 2009).

“Special Education Administration At A Crossroads: Availability, Licensure, and Preparation of Special Education Administrators” adlı araştırmada; devlete bağlı özel eğitim okullarında çalışan yöneticilerin lisans ve sertifika yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim alanında hizmetiçi eğitim programlarına ihtiyaçları üzerinde durulmuştur. Araştırmada özel eğitim yöneticiliğinin özel eğitim okullarında ve genel eğitimde önemi olduğu, bu nedenle iki gruptaki yöneticilerin birlikte çalışması üzerinde durulmuştur. Araştırmada özel eğitim yöneticiliğine ilişkin standartlar geliştirilmiştir (Lashley ve Boscardin, 2003).

“Supervision of Special Education Instruction In Rural Public School Districts: A Grounded Theory” adlı araştırmada; kırsal bölgede yer alan özel eğitim okullarının denetimine ilişkin yapılan araştırmada gömülü teori yöntemi uygulanmıştır. 3 farklı bölgede 9 okulda müdür ve öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okullarda gözlem, doküman analizi yapılmıştır. Çalışmada, denetime ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, öğretmenlere yönelik çeşitli denetim modelleri araştırılmış ve öğretimsel denetime ilişkin bir model önerilmiştir (Bays, 2001).

Özel eğitim yöneticilerine yönelik yapılmış “Special Education Administrators: Paths of Preparation and Models of Practice” adlı araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Bunun için 12 okul müdürü ile görüşülmüştür. Okul müdürlerine yönelik geliştirilmiş dört farklı modeli kapsayan yönetim programı önerilmiştir (Washington, 1996).

“Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education” adlı araştırmada genel ve özel eğitim kurumlarında çalışan 680 lisanslı yönetici ve öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda idari destek ve kurumlar arası işbirliği ile farklı yapıdaki eğitim kurumlarında tüm çocuklar için fırsatlar sağlanacağına yönelik bulgular elde edilmiştir (Villa, Thousand, Meyers ve Nevin, 1995).

2.10. Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şûralarında Özel Eğitim Hizmetleri

Türkiye’de eğitim giderleri büyük oranda kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Eğitime ayrılan kaynakların büyüklüğü, nasıl kullanılacağı ve hangi kalemlere aktarılacağı hususları politik kararlarla belirlenmektedir. Konuya ilişkin yasal düzenlemelerin alt yapısı kalkınma planlarında ve milli eğitim şurasında oluşturulmaktadır. Kalkınma planları ve eğitim şuraları incelendiğinde hükümetlerin eğitime yönelik politikaları göze çarpmaktadır. Özel eğitim faaliyetleri kalkınma planlarında değerlendirilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü kalkınma planlarında özel eğitim hizmetlerine herhangi bir bölüm ayrılmamıştır.

Onuncu Kalkınma Planında; özel eğitim hizmetlerine yönelik hedefler şunlardır. “İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır. Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir” (Onuncu Kalkınma Planı, 2013).

Dokuzuncu Kalkınma Planında; özel eğitime ilişkin şu kararlar alınmıştır. “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilecek ve mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirilecektir” (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006).

Sekizinci Kalkınma Planında; “çocuk yetiştirme, yaşlı ve engelli üyelerin bakımı konularında aile eğitilerek desteklenecek, aile ile ilgili kuruluşlar arasında eşgüdüm sağlanacak” denilmiştir (Sekizinci Kalkınma Planı, 2000).

Yedinci Kalkınma Planında; özel eğitim kurumlarına yönelik, özel sektörün, eğitime daha fazla yatırım yapmaları için vergiden muafiyet, vergi iadesi vb. düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır (Yedinci Kalkınma Planı, 1995).

Altıncı Kalkınma Planında; özel eğitime ihtiyacı olan daha fazla çocuğun bu imkânlardan yararlanması için gerekli tedbirlerin alınması, özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerle, zihnî, konuşma ve ortopedik özürlüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimi için gerekli altyapı geliştirilmesi amaçlanmıştır (Altıncı Kalkınma Planı, 1989).

Beşinci Kalkınma Planında; “özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir” denilmiştir (Beşinci Kalkınma Planı, 1984).

Dördüncü Kalkınma Planında; toplumsal güvenlik sisteminin yaygınlaştırılmasının yanı sıra, yaşlı, sakat, kimsesizler, korunmaya muhtaç çocuklar, toplumsal sorunları olan gençler, geri zekâlılar ve diğer engelli gruplara sosyal hizmet ve sosyal yardımların götürülmesi, bu amaçla huzurevi, kreş, rehabilitasyon ve diğer toplumsal hizmet tesislerinin kurulması ve geliştirilmesi, bu hizmetleri tek elde toplayacak bir sosyal hizmetler kurumunun kurulması kararlaştırılmıştır (Dördüncü Kalkınma Planı, 1978).

2.11. Milli Eğitim Şûraları

Şûra; Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk Millî Eğitim Sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder, gerekli kararları alır. Şûra kararları tavsiye niteliğindedir. Bakanlık, şûra kararlarına önemi ve önceliğine göre Şûra Kararlarını Uygulama Programında yer verir. Kararlar, Bakan Onayı ile yürürlüğe girer (Talim Terbiye Kurulu, 2015).

19. Milli Eğitim Şûrasında özel eğitimin yönetimine ilişkin lisansüstü programların açılması kararı alınmıştır.

18. Milli Eğitim Şûrasında özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik ile okul öncesi öğretmenliği alanlarında öğretmen açığının kapatılamaması nedeniyle üniversitelerin öğretim elemanı yetiştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı bir meslek olması nedeni ile bazı meslek gruplarında olduğu gibi yasalarca belirlenecek ölçülerde özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlere meslek güçlüğü zammı verilmesi, bazı özendirici önlemler alınarak öğretmenlerin istemeleri hâlinde erken emekliliklerinin sağlanması, bilim ve sanat merkezlerine atanacak öğretmenler ile özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenler, özel eğitim ve üstün zekâlılar stratejileri konusunda yeterli düzeyde

eğitimden geçirilmesi ve bu eğitim, eğitim bilimleri ile özel eğitim bölümü öğretim elemanları tarafından verilmesi kararları alınmıştır.

17. Milli Eğitim Şûrasında mevcut özel eğitim sınıflarının fiziki koşullarının yetersiz olması ve alan öğretmenlerinin sayısal yetersizliği sorunlarının giderilmesi, özel gereksinimli çocukların tanınması ve yönlendirilmesi için gerekli olan ölçme araçları geliştirilmesi, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflara destek hizmet personeli verilmesi ve bu personelin ücreti yerel imkânlarla karşılanması, özel eğitim kurumlarında gezici öğretmenlerin sayıları artırılması, destek özel eğitim hizmetlerinde çalışan kişi ve uzmanlar kendi yeterlilik alanlarına göre görevlendirilmesi, tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri konusunda en az 180 saat hizmet içi eğitimden geçirilmesi, üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulması ve rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliğine alan dışından öğretmen atamaları yapılmaması kararları alınmıştır.

16. Milli Eğitim Şûrasında bazı engelli grupların özel yetenekleri göz önünde bulundurularak mesleki eğitim programların geliştirilmesi, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerini daha kısa sürede tamamlamaları için gerekli programların oluşturulması ve ileri eğitimlerinin sağlanması için özendirici önlemlerin alınması kararları alınmıştır.

15. Milli Eğitim Şûrasında özel eğitim alanında gerekli alt yapı sağlanarak kaynaştırma, özel eğitim sınıfları vb. seçeneklerin düşünülmesi, yöneltme hizmetlerinin daha etkili bir biçimde yürütülmesi için, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün özel Eğitim Hizmetleri ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine dengeli bir şekilde ağırlık vermesi, yaygın eğitim kurumlarında özel eğitime muhtaç kimselere verilen eğitimlerin geliştirilmesi kararları alınmıştır.

14. Milli Eğitim Şûrasında 0-72 ay çocuğuna okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürlüler için rehabilitasyon merkezleri vb. sosyal tesislerin, yapılarının geliştirilmesi için devlet kredisi ve teşviklerin arttırılmasına ve vergilendirmenin azaltılmasına çalışılması kararları alınmıştır.

12. Milli Eğitim Şûrasında özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi; zekâ seviyesi yüksek çocuklar için üst özel sınıfların açılması; zihin ve beden bakımından özürlü çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması, ortaöğretim seviyesinde özel eğitim programlarının açılması, özel eğitim okullarında özürlü çocukların durumlarına uygun bir eğitim öğretim şeklini kurabilmek ve yürütebilmek için gerekli özel araç ve gereçlerin

yeterli miktarda sağlanması ve bu okullarda kullanılması, görme ve işitme yoluyla eğitim araçlarından olan teyp, slayt, film, film şeridi, levha, flaş kart, figürün ve harita gibi araçların çağdaş nitelikte ve yeterli miktarda üretilmesi, yaygın eğitimin ve özel eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması kararlaştırılmıştır.

11. Milli Eğitim Şûrasında ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme konusu ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme metotları, öğretmenlik mesleğinin genel standartları, öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, eğitim uzmanlığı için model teklifi, eğitim müfettişliği, hizmetiçi eğitim biriminin teşkilat yapısı, öğretmen ve uzmanların sorunları üzerinde durulmuştur. Uzmanlık alanlarıyla birlikte özel eğitim uzmanı kavramı kullanılmıştır.

Özel Eğitim uzmanı değişik sistem, kurum ve okulların değişik kademelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bulunması, teşhis edilmesi, ayırımı ve sağaltımlı eğitim tedbirleri konusunda gereken etkinlikleri yürütmeye yeterli olacak nitelikte, özel eğitimin bir dalında, kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır. Özel eğitim uzmanı olabilmek için yüksek lisans şartı önerilmiştir.

10. Milli Eğitim Şûrasında yetişkin ve mezunlar için özel eğitimi gerektiren çocukların eğitiminde kullanılabilecek farklı temel eğitim programları geliştirmesi kararlaştırılmıştır.

5. Milli Eğitim Şûrasında özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması kararları alınmıştır.

1., 2., 3., 4., 6., 7., 8. 9. ve 13. Milli Eğitim Şûralarında, özel eğitim hizmetlerine ilişkin bir karar alınmamıştır.

2.12. Özel Eğitim Yönetimi

İlk defa özel eğitim yönetimine ilişkin problemleri Amerika Birleşik Devletlerinde Berry vurgulamıştır (1941). 1966 yılında özel eğitim yöneticiliği kavramı konuşulmaya başlanmıştır. 1968 yılında kurulan Eğitim Ofisi özel eğitim yönetimini geliştirmek için bir program hazırlamıştır. Bu konuda çeşitli üniversitelerden oluşan bir konsey yetkilendirilmiştir. Oluşturulan Eğitim Yönetimi Konseyi (Council for Educational Administration) özel eğitim yöneticilerine eğitim vermiştir. Konsey farklı disiplinlerden

de yararlanarak özel eğitime personel yetiştirmiştir. Sonraki yıllarda özel eğitim ve genel eğitimi birlikte ele alan çeşitli konseyler kurulmuştur.

1970 yılında kavramsal çerçeveyi hazırlamak için GSEAC (General- Special Education Administration Consortium) oluşturulmuştur. Özel eğitim profesörlerinden oluşan bu küçük grup iki alanı birleştirerek eğitim yönetimi alanındaki başarılı uygulamaları özel eğitim alanına uygulamışlardır (Yates, 1976). Ortaya çıkartılan makaleler günümüzdeki özel eğitim politikalarının ve çıkarılan kanunların temelini oluşturmaktadır (Boscardin, 2007).

1979 yılında Burrello ve Sage özel eğitim yöneticiliğine yönelik eğitim kitabı çıkarmışlardır. Bunu diğerleri takip etmiştir (Nevin, 1979; Raske, 1979). GSEAC'ın çalışmalarını federal hükümet desteklemiş böylece genel ve özel eğitimi bütünleyici kavramsal bir disiplin oluşturulmuştur. 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (The Education of All Handicapped Children Act) GSEAC tarafından hazırlanmıştır. Bu yasada özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminin parasız olması, genel eğitime engelli öğrencilerinde dâhil edilmesi, engelli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gibi maddeler konmuştur.

2.13. Ülkemizde Özel Eğitim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi

Yürürlükten kaldırılan 12.10.1983 Tarih ve 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda; görevlendirilecek personel ve nöbet hizmetine ilişkin bölümde “Resmî özel eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek üzere özel eğitim müfettişi, eğitim uzmanı, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikometrist, psikoterapist, uzman doktor, sağlık personeli, usta öğretici ve diğer personelden ihtiyaç duyulanlar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığıyla işbirliği yapılarak Bakanlıkça görevlendirilir” Denilmiştir. İlgili kanunda özel eğitim müfettişi ve eğitim uzmanı kavramı olduğu görülmektedir (Resmi Gazete, 1983).

6/6/1997 tarihinde 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılarak 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 25. maddesinde “Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan okul ve kurumların eğitimöğretim sınıfı personel ihtiyacı öncelikle karşılanır; ihtiyaç duyulan uzman personel atanır veya diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak görevlendirilir” denilerek mesleğe özgü branşların kanundan çıkarıldığı görülmektedir.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 26. maddesinde ise “Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftiş ve denetimi özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılır” denilerek alana özgü denetimi belirli müfettişlerle sınırlandırmıştır (Resmi Gazete, 1997).

Yürürlükten kaldırılmış olan 18/1/2000 tarihli ve 23937 mükerrer Sayılı Resmî Gazete Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 45. maddesinde “Özel eğitim kurumlarına müdürler; öncelikle özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman olanlardan ve yöneticiliğine aday olduğu kurumun hizmet alanında en az üç yıl çalışmış veya öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış ve yöneticiliğine aday olduğu kurumun hizmet alanında en az beş yıl çalışmış olanlardan atanır.” denilmiştir (Resmi Gazete, 1998). Yönetmeliğin 47. maddesinde müdür başyardımcısı seçiminde özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapma nitelik ve koşullarını taşıyanlardan ve en az üç yıl bu kurumlarda çalışmış olanlardan müdür başyardımcısı atanma şartı getirilmiştir. Müdür başyardımcısı görevlerini, bulunduğu kurumun özelliklerini dikkate alarak yapar. 48. madde de müdür yardımcısı seçiminde özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapma nitelik ve koşullarını taşıyanlardan ve en az üç yıl bu kurumlarda çalışmış olanlardan müdür yardımcısı atanacağı hükme bağlanmıştır. Müdür yardımcısı görevlerini, bulunduğu kurumun özelliklerini dikkate alarak yapar.

Yönetmeliğe göre alan dışından yöneticiliğe imkan tanınmış olsa da okul müdürlüğünde tercihin öncelikle özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman olanlardan tercih edileceği ve özel eğitim kurumlarında yönetici olmak için çalıştığı kurumun özelliğine göre belirli sürede öğretmen olarak çalışma şartı olduğu görülmektedir. Yöneticilik için öncelikle o kurum türünde öğretmenlik yapmak gerekir. Örneğin sınıf öğretmeni kökenli bir müdür adayı işitme engelliler okuluna müdür olabilmesi için 5 yıl o okul türünde çalışması gerekir. Alan mezunu bir öğretmen ise en az 3 yıl çalışmalıdır.

49. madde ye göre “Özel eğitim sınıf, okul ve kurumlarına öğretmenler; özel eğitim öğretmeni yetiştiren bir programı tamamlamış olanlardan atanır. Özel eğitim öğretmeni bulunmadığı hallerde öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış ve en az beş yıl öğretmenlik yapmış, ayrıca özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin hizmet içi eğitim programına katıldığını belgelendiren veya bu konularda resmî veya özel kuruluşlarca düzenlenen bir sertifika programına katılmış olanların atanmasına öncelik

tanınır.” Denilerek alan dışından gelen öğretmenlerin özel eğitim alanında hizmetiçi eğitime katılma şartının olduğu görülmektedir.

Teftiş ve denetime ilişkin 79. madde de ise “Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftiş ve denetimi özel eğitim ve/veya psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılır” denilmiştir.

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Personel, Görev, Yetki ve Sorumlulukları başlığında yönetici niteliklerine ilişkin maddeler yer almıştır. 51. madde de özel eğitim okul ve kurumlarına atanacak personelin sayısı, nitelikleri Bakanlıkça belirleneceği ve yürürlükteki mevzuata göre atanacağı hükmü konmuştur. Yönetmelik sonrası yönetici atamaya ilişkin birçok yönetmelik değişikliği olmuştur. Güncel 10/06/2014 Tarih ve 29026 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik yürürlüğe sokulmuştur (Resmi Gazete, 2014). Bu yönetmelikte yöneticiliğe ilişkin çeşitli nitelikler aranmıştır. Yönetmeliğin 10. maddesi, 5. bendinde “Özel eğitim kurumları müdür yardımcılarında en az biri ise rehberlik veya özel eğitim alan öğretmenleri arasından görevlendirilir” denilerek alana vurgu yapılmıştır. Müdürlük için ise atanacağı kuruma öğretmen olarak atanabilme şartı getirilmiştir. Dolayısıyla az da olsa müdür yardımcılarında birinin rehberlik ya da özel eğitim mezunu olma şartı getirilerek alana katkı sağlanmıştır.

Teftişle ilgili olarak 86. madde de “Özel eğitim okul/ kurumları ve özel eğitim sınıfları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin denetimi öncelikle özel eğitim ve/veya psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında yetişmiş Bakanlık veya ilköğretim müfettişlerince yapılır” denilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Resmi kurumların dışında özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim kurumları da vardır. Bu kurumların çoğunluğu rehabilitasyon merkezi şeklinde eğitim vermektedir. Gerek özel, özel eğitim okulları gerek rehabilitasyon merkezlerine yönetici atama şartları Özel Öğretim kurumları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

Yürürlükten kaldırılan 08/03/2008 Tarih ve 26810 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yönetici nitelikleri 34. madde de belirtilmiştir. Bu maddenin (e) bendinde “Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde; görev yapacağı kurumda uygulanan öğretim programına göre zihin, görme, işitme engelliler sınıfı öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği/çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği veya uzmanı, rehber öğretmen, dil ve

konuşma terapisti, fizyoterapist, psikolog, odyolog, sosyal hizmet uzmanı olma koşullarını taşımak ve resmî/özel öğretim okullarında en az iki yıl öğretmenlik ya da alanında görev yapmış olmak” şartı yer almıştır (Resmi Gazete, 2008). Böylece yönetici olmanın şartları; alan mezunu olma ve en az iki yıl çalışma şekline dönüşmüştür.

Yürürlükte olan 20.03.2012 Tarih ve 28239 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine göre özel okullarda yönetici olabilmek için öğretmenlik yapma koşullarını taşıyıp resmî veya özel öğretim kurumlarında en az iki yıl asıl görevli olarak öğretmenlik yapmış olmak gerekmektedir. Okullar dışındaki kurumlarda lisans mezunu olmak yeterlidir. Herhangi bir lisans programından mezun biri, hiçbir şart aranmaksızın rehabilitasyon merkezine yönetici olabilmektedir. Mevzuat kapsamında yapılan değişikliğe ilişkin Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Özel Eğitimde Mevzuat Değişiklikleri

Yürürlükten Kaldırılan Önceki Mevzuat	Uygulamadaki Mevzuat
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Resmî özel eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek üzere özel eğitim müfettişi, eğitim uzmanı, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikometrist, psikoterapist, uzman doktor, sağlık personeli, usta öğretici ve diğer personelden ihtiyaç duyulanlar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığıyla işbirliği yapılarak Bakanlıkça görevlendirilir.	573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan okul ve kurumların eğitimöğretim sınıfı personel ihtiyacı öncelikle karşılanır; ihtiyaç duyulan uzman personel atanır veya diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak görevlendirilir. Özel eğitim kurumları teftişi özel eğitim ve/veya rehberlik alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılır.

573 Sayılı KHK’den bir önceki yürürlükteki kanun olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda yer alan mesleğe özgü branşların çıkarıldığı görülmektedir. Kaldırılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda özel eğitim müfettişi ve eğitim uzmanı kavramlarının olduğu görülmektedir.

Yürürlükten kaldırılan 18/1/2000 Tarihli ve 23937 Mükerrer Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeözel eğitim kurumlarına müdürler öncelikle özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman olanlardan ve yöneticiliğine aday olduğu kurumun hizmet alanında en az üç yıl çalışmış veya öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış ve yöneticiliğine aday olduğu kurumun hizmet alanında en az beş yıl çalışmış olanlardan atanırken yeni yönetmelikle atanacak personelin niteliği yürürlükteki mevzuata göre uygulanacağı hükmü getirilmiştir (Resmi Gazete, 2000).

Özel eğitime yönelik mevzuat yürürlükten kaldırılan hükümleri ile birlikte değerlendirildiğinde önceki mevzuatta alana ilişkin kazanımların ortadan kaybolduğu

gözenmektedir. Yönetici olma şartları gevşetilmiş özel eğitim uzmanı, özel eğitim müfettişi gibi kavramların güncel mevzuattan çıkarıldığı gözlenmiştir.

Yapılan değişikliklerle özel kurumlarda da yöneticilik esnetilmiştir. Yönetici olmanın koşullarından olan; alan mezunu olma şartı kaldırılmıştır. Böylece herhangi bir lisans programından mezun birinin hiçbir şart aranmaksızın rehabilitasyon merkezine yönetici olabilmenin yolu açılmıştır.





BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizleriyle ilgili süreçler açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005; s.77). Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların aşamalı olarak yapıldığı karma yöntem (mix method) kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu yöntem; tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, araştırma bulgularının açıklanması ve genelleştirilmesinin gerektiği durumlarda, birinci yöntemi geliştirmek ve kuramsal bir duruşu sergilemek adına tercih edilmektedir (Creswell & Clark, 2014). Karma yöntem nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanılmasıyla derinlemesine araştırma fırsatı veren bir yöntemdir (Green, Krayder & Mayer; 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada karma yöntem kapsamında birbirinden farklı iki araştırma (nicel ve nitel) kullanıldığından araştırmanın nicel boyutunda evren/örneklem ve nitel boyutta çalışma grubu farklı biçimlerde oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Zonguldak il merkezi ve ilçelerinde yer alan resmi ve özel teşebbüslerce açılmış özel eğitim hizmeti veren rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğü verilerinden yararlanılmıştır.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Zonguldak ilinde özel eğitim kurumları kapsamında görev yapan yönetici sayısı 120 öğretmen sayısı ise 650'dir. Öğretmen sayıları tespit edilirken özel eğitim sınıfları, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıf/şubeler, özel eğitim okulları, rehberlik araştırma merkezleri ve özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezleri verilerinden yararlanılmıştır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticisi sayısı resmi kurumlarda 520 ve rehabilitasyon merkezlerinde 250'dir.

Tablo 11

Tabakalara Göre Evren ve Örneklem Dağılımı

Tabakalar	Evren	Evrenden Çekilmesi Gereken	
		En Az Örneklem	Erişilen Örneklem
Resmi kurum (eğitim personeli)	520	220	380
Rehabilitasyon merkezi (eğitim personeli)	250	151	205
Toplam	770	371	585

Evren ve örnekleme ilişkin veriler Tablo 11'de yer almaktadır. Evrenden alınması gereken örneklem sayısının belirlenebilmesi için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2011).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Formül simgeleri şu şekildedir.

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (örneklem hatası)

Evren içinde örneklem büyüklüğü belirlenirken (p) tahmini yoksa p=q=0.5 alınabileceği belirtilmiştir. % 95 güven aralığında, d=0.05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96'ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 98).

Araştırmada resmi kurumlarda çalışanlar için örneklem büyüklüğünü belirlemek için değerler, formülde yerine konduğunda; evrenden çekilen örneklem büyüklüğü 221'dir.

$$n = \frac{520 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (520-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = 221$$

Rehabilitasyon merkezi için eğitim personelinin örneklemini bulabilmek için formülde ilgili sayılar yerine konulduğunda evrenden çekilen örneklem büyüklüğü 151'dir.

$$n = \frac{250 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (250-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = 151$$

Araştırmada örneklem seçiminde, Zonguldak merkez ve ilçelerinde yer alan resmi ve özel teşebbüslerce açılan özel eğitim kurumları esas alınmıştır. Farklı büyüklükteki kuramsal örneklem büyüklükler ve % 95 kesinlik düzeyine göre kabul edilebilir hata için gerekli sayı, örneklem tablosundan yararlanılarak (Anderson, 1990 Akt: Balcı, 2004) kontrol edilmiştir.

3.2.2. Nitel Araştırmada Çalışma Grubu

Nitel araştırmada çalışma grubu, Zonguldak il merkezinde yer alan resmi özel eğitim kurumları öğretmen ve yöneticileri, özel teşebbüsler tarafından açılan rehabilitasyon merkezleri öğretmen ve yöneticileri ile özel eğitime gereksinim duyan bireylerin velileridir. Araştırma kapsamında resmi kurumlarda 20 öğretmen ve 3 yönetici ile görüşülmüştür. Özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde ise 30 öğretmen ve 3 yönetici ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen veli sayısı ise 33'tür.

3.3. Nicel Araştırmaya Yönelik Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Geliştirilmesi Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle alanyazında tarama yapılmıştır. Nicel araştırmada kullanılacak anket maddelerinin geliştirilmesi için yönetici, öğretmen ve velilerden oluşan 10'ar kişi ile görüşülerek özel eğitim kurumlarında yaşanan yönetsel sorunların neler olabileceği tartışılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek anket maddesi havuzu oluşturulmuştur.

Taslak anket eğitim yönetimi anabilim dalı ile özel eğitim anabilim dalı uzmanlarının görüşlerine sunularak anketin içerik, uygulama ve yapı geçerliliği açısından incelemeleri istenmiştir. Bu sürecin sonucunda 95 maddeli iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir.

Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri ikinci bölümünde ise anket maddelerine katılımcıların katılıp katılmadıklarını gösteren beş dereceli (hiç, az, orta, çok ve tam) bir bölüm yer almaktadır. Ankette; Yönetmelik Faaliyetler, Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları, Eğitim-Öğretim Faaliyetleri, Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetler, Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Faaliyetler, Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetleri, Denetim Faaliyetleri, Fiziksel Çevreye Yönelik olmak üzere 8 bölüm bulunmaktadır.

Araştırma için geliştirilen anket ile katılımcılara özel eğitim kurumlarında yaşanan yönetsel sorunlar sorulmuştur. Maddelerde yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde “Hiç=1”, “Az=2”, “Orta=3”, “Çok=4” ve “Tam=5” şeklinde değerlendirilmiştir.

Bu seçeneklere karşılık gelen puan aralıkları aşağıda verilmiştir.

Seçenekler	Puan Aralığı	Puan
Hiç	1,00-1,79	1
Az	1,80-2,59	2
Orta	2,60-3,39	3
Çok	3,40-4,19	4
Tam	4,20-5,00	5

Anketten 2,59 ve altında puan alınması olumsuz yaşanma düzeyi, 2,59 üzerinde puan alınması olumlu yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Ankette 1’den 5’e kadar olan derecelendirme tam (4.20–5.00), çok (3.40–4.19), orta (2.60–3.39), az (1.80–2.59) ve hiç (1.00–1.79) şeklinde yorumlanmıştır.

Geliştirilen ankette; soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği, amaca uygunluğu ve güvenilirliği için ön uygulama yapılmıştır. Anketlerde ön uygulama, belirlenen örneklem büyüklüğünün yaklaşık % 5’i kadar bir grupta yapılabilir (Büyüköztürk, 2005).Ön uygulama kapsamında resmi kurumlar ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 60 katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda bazı anket maddelerinin uzmanlık gerektirdiği anlaşılmış, katılımcıların bilgisi dışında olduğu kabul edilen bu maddeler anketten çıkarılmıştır. Ayrıca anketin anlaşılabilirliğine yönelik anket maddelerinde düzeltme işlemi yapılmıştır. Böylece 8 tema başlığı altında 95 maddeden oluşan anketin son hali oluşturulmuştur. Velilere anket uygulaması yapılmak istenmiş, ancak velilerin

anket maddelerinin bir kısmını eksik doldurmaları ve bazı süreçler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmeleri üzerine veli anket uygulaması sonlandırılmıştır.

3.4. Nitel Görüşme Formunun Hazırlanması ve Geliştirilmesi Süreci

Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların aşamalı olarak yapıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin yanı sıra nitel verilerden de yararlanılmıştır.

Nitel araştırmada; veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda bağımsız cevap vermeye olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s.94).

Görüşme formu hazırlanırken uzman desteği alınmıştır. Katılımcıların bilgi sahibi olduğu konularda sondaj sorularak detaylı bilgi toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara kod verilmiş, katılımcı görüşlerine göre temalar oluşturulmuştur.

3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Anketin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için gerekli yasal izin alınmıştır. Anketlerin büyük bir kısmı araştırmacı tarafından diğer kısmı ise mail aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. 700 adet uygulanması planlanan ankette geri dönüşlerle uygulamaya değer görülen anket sayısı 585'dir. Anket uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada değerlendirmeye alınan 585 katılımcıdan alınan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Uygulama sonrasında öncelikle anketin güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değerleri sırasıyla Yönetsel Faaliyetler alt bölümünde .96; Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları alt bölümünde .90; Eğitim-Öğretim Faaliyetleri alt bölümünde .95; Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetleri alt bölümünde .96; Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Faaliyetler alt bölümünde .93; Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetleri alt bölümünde .94; Denetim Faaliyetleri alt bölümünde .94; Fiziksel Çevreye Yönelik Faaliyetler alt bölümünde ise Cronbach Alfa değeri .97 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin .70'den büyük olması anketin güvenilir olduğunu göstermektedir. Anketin iç tutarlılık katsayılarının yüksek oluşunun anketin veri aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek Lawshe Tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları

belirlenir. Anket maddeleri için uygun, düzeltilmeli ve uygun değil şeklinde uzmanlardan görüş alınmaktadır (Yurdugül, 2005). Araştırmada 9 uzman ile görüşülmüştür. Bu sayı için Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) 0.75 olmalıdır. Araştırmada KGO:0.94 bulunmuştur. Sonuç olarak $KGİ > KGÖ$ ($0.83 > 0.75$) olduğundan oluşturulan anketin geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

3.6. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Nicel araştırmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 12’de yer almıştır.

Tablo 12

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre (görev türleri, branş kurum türü, cinsiyet, çalışma süresi, branş değişikliği, hizmetiçi eğitime katılım durumu, hizmet türü) Dağılımı.

Mesleki Durumu	n	%
Yönetici	69	11,7
Öğretmen	516	88,2
Branş	n	%
Özel Eğitim Öğretmeni	326	55,7
Rehber Öğretmen	40	6,8
Diğer	219	37,4
Kurum Türü	n	%
Resmi Kurum	380	65,0
Özel Kurum	205	35,0
Cinsiyet	n	%
Kadın	338	57,8
Erkek	247	42,2
Çalışma Süresi	n	%
1-6 yıl	177	30,3
7-13 yıl	166	28,4
14-20 yıl	155	26,5
21 yıl üstü	87	14,9
Branş Değişikliği	n	%
Evet	230	39,3
Hayır	355	60,7
Hizmetiçi Eğitime Katılma	n	%
Evet	441	75,4
Hayır	144	24,6
Hizmet Türü	n	%
Kaynaştırma Uygulaması	165	28,2
Özel Eğitim Sınıfı	44	7,5
Özel Eğitim Okulu/Kurumu	144	24,6
RAM	27	4,6
Rehabilitasyon Merkezi	205	35,0
Toplam	585	100,0

Katılımcıların % 11,7’si yönetici, % 88,2’si öğretmendir. Öğretmenlerin çoğunluğunu özel eğitim öğretmenleri (%55,7) oluşturmaktadır. Kurum türüne göre katılımcıların % 65’i resmi kurum, % 35’i özel kurumda çalışmaktadır. Katılımcıların % 57,8’i kadın ve % 42,2’si erkektir.

Katılımcıların % 33,3 (177 kişi) 1-6 yıl, % 28,4'ü (166 kişi) 7-13 yıl arası, % 26,5'i (155 kişi) 14-20 yıl, % 14,9'u (87 kişi) 21 yıl üstü çalışma süresine sahiptir. Katılımcı sayısının en fazla olduğu grup aday öğretmenleri de kapsamakta olan 1-6 yıl hizmet süresine sahip gruptur.

Katılımcıların % 39,3'ü (230 kişi) branş değişikliği ile özel eğitim öğretmenliğine geçmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı açtığı çeşitli kurslarla resmi kurumlarda ve özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerini özel eğitim öğretmenliğine geçirmiştir. Katılımcıların % 75,4'ü (441 kişi) özel eğitimle ilgili en az bir hizmetiçi eğitim programına katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların % 24,6'sı (144 kişi) özel eğitime ilişkin bir hizmetiçi programına katılmadığını belirtmiştir.

Hizmet türüne göre katılımcıların % 28,2'si (165 kişi) kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü bir okulda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Katılımcıların % 7,5'i (44 kişi) özel eğitim sınıfında öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların % 24,6'sı (144 kişi) bir özel eğitim okulu/kurumunda çalışmaktadır. Katılımcıların % 4,6'sı (27 kişi) Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların % 35,'i (205 kişi) özel teşebbüsler tarafından açılmış olan rehabilitasyon merkezinde çalışmaktadır.

3.7. Nitel Görüşme Formunun Uygulanışı

Görüşmede katılımcıların çok fazla oluşu ve görüşme kayıtlarının analizinin zorluğu, bazı katılımcıların görüşme kaydına karşı çıkmaları nedeniyle video veya ses kaydı yerine not alma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda tercih edilen en iyi kısa yol kısa notlar alınarak görüşmeyi sonradan yapılandırmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Veri toplama ve analizinde geçerliği sağlamak için farklı yöntemler uygulanmıştır. Geçerliliği arttırmanın yollarından biri uzun süreli etkileşimdir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Görüşmeler kurumlarda yapılmış, görüşme öncelerinde kurumlara çeşitli ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların araştırmacıya güveni sağlanmıştır. Katılımcılarla görüşmelerde uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiş, katılımcılardan görüşler bire bir alıntı şeklinde yapılmış böylece “geçerlilik” sağlanmıştır. Geçerliği arttırmanın yollarından biri de uzman incelemesidir. Araştırmada eğitim yönetimi, ölçme-değerlendirme ve özel eğitim alanından oluşan uzmanların nitel araştırmaya yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra temalar oluşturularak sonuçlar özetlenmiştir.

3.8. Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcı Özellikleri

Görüşmeye katılan eğitim personeline yönelik demografik bilgiler Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Nitel Araştırmaya Katılan Eğitim Personelinin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	Resmi Kurum		Özel Teşebbüslerce Açılan Kurum	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
	14	9	24	9
Branş	Sınıf	Özel E.	Özel E.	Sınıf
	13	5	4	16
Görevi	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
	3	20	3	30

Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere RÖ1, RÖ2... şeklinde, yöneticilere RY1, RY2... şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşmeler; katılımcıların çalıştığı kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma programında öğrencisi olan öğretmenlerle görüşmeler hizmetiçi eğitim programı sonrasında gerçekleştirilmiştir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcıların 14’ü kadın ve 9’u erkektir. Katılımcıların 13’ü sınıf öğretmenliği mezunu, 5’i özel eğitim öğretmenliği, diğer 5 öğretmen farklı branşlardandır. Ayrıca katılımcılar arasında 3 yönetici bulunmaktadır.

Özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere ÖK1, ÖK2... şeklinde, yöneticilere ÖY1, ÖY2... şeklinde kodlar verilmiştir. Özel teşebbüslerce açılan kurumlarda görüşmeler katılımcıların çalıştığı rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcıların 24’ü kadın ve 9’u erkektir. Katılımcıların 16’sı sınıf öğretmenliği mezunu, 4’ü özel eğitim öğretmenliği ve diğer 13 öğretmen farklı branşlardandır. Ayrıca katılımcılar arasında 3 yönetici bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği mezunları ve ön lisans mezunları sertifika programları ile branşları özel eğitime dönmüştür.

Tablo 14

Nitel Araştırmaya Katılan Velilerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	26		7	
Eğitim Durumu	Üniversite	Lise	Orta	İlkokul ve altı
	5	4	4	20

Görüşmeye katılan velilere yönelik demografik bilgiler Tablo 14’de gösterilmiştir. Görüşmeye katılan velilere V1, V2... şeklinde, kodlar verilmiştir. Velilerle görüşmeler

özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan öğrenciler aynı zamanda resmi bir kurum öğrencisi olduklarından veliler özel kurumların yanı sıra resmi kurumlarında velisi durumundadır.

Rehabilitasyon merkezlerine öğrenciyi genelde kuruma annelerinin getirmesi nedeniyle görüşmeler ağırlıklı olarak annelerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı velilerin 7'si erkek (% 21,2), 26'sı (% 78,8) kadındır. Katılımcıların 1'i okula hiç gitmemiş, 19'u ilköğretim mezunu, 4'ü ortaokul mezunu, 4'ü lise ve 5'i üniversite mezunudur.

3.9. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS-Windows 20.0 paket kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için Kolmogorov- Smirnov Testi uygulanmıştır. Kolmogorov- Smirnov Testi, grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda normalliğe uygunluğu saptamada kullanılan bir yöntemdir. (Büyüköztürk, 2007). Verilerin normal dağılım gösterdikleri durumlarda parametrik istatistik teknikleri, normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s.145). Çokluk ve diğerleri (2012) değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 değerleri arasında yer almasının verilerin normal bir dağılımdan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,5 ve + 1,5) arasında olduğunda dağılımın normal kabul edilmesi gerektiğini belirten araştırmacılar bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uygulanan anketin çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri, histogramlar aracılığı ile normal dağılım eğrileri ve grup büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerlerine bakıldığında normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinde yönetsel sorunların yönetici-öğretmen ve kurum türü durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz grup "t" testi kullanılarak belirlenmiştir. En az üç ya da daha fazla kategoriye ayrılmış durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve Fischer'in LSD testi kullanılmıştır.

İstatistiksel işlem sonuçları değerlendirmesinde çift yönlü sınamalar yapılmış ve anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. 0,05 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Görüşme notlarının çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir metin üzerinde içerisinde bulunan bazı sözcükler kullanılarak özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bu doğrultuda ilk olarak anket verileri ile elde edilen yönetsel sorunlar ve bu sorunların yaşanma düzeylerine ilişkin yüzde ve frekans verilerine yönelik bulgular yorumlanmıştır. Devamında diğer alt problemlerde yer alan katılımcı özellikleri ve kurum türü özellikleri ile anket verileri arasındaki anlamlılık sınanmıştır. Nitel araştırma kapsamında katılımcı görüşlerine yönelik bulgular anket verilerden sonra yorumlanmıştır.

4.1. Yönetsel Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu kısımda anket verileri ile özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunlara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşlerine dayalı olarak elde edilen özel eğitim kurumlarının yönetsel sorunları, frekans ve yüzde kullanılarak sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcıların Okul Yönetiminin Yönetsel Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Öğretmen	481	2,59	75	186	120	59	41
	Yönetici	104	2,79	26	26	16	15	21
	%			36,2	23,2	12,6	10,6	17,3
2.	Öğretmen	481	2,39	82	208	133	33	25
	Yönetici	104	2,67	27	27	19	15	16
	%			40,2	26,0	8,2	7,0	18,6
3.	Öğretmen	481	2,66	37	166	208	61	9
	Yönetici	104	2,71	15	24	41	24	0
	%			32,5	42,6	14,5	1,5	8,9
4.	Öğretmen	481	3,01	14	175	113	149	30
	Yönetici	104	3,11	2	42	17	28	15
	%			37,1	22,2	30,3	7,7	2,7
5.	Öğretmen	481	2,53	95	116	199	59	12
	Yönetici	104	2,91	7	31	34	28	4
	%			25,1	39,8	14,9	2,7	17,4

Tablo 15

(devam) Katılımcıların Okul Yönetiminin Yönetsel Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
6.	Öğretmen	481	2,78	28	199	143	71	40
	Yönetici	104	2,86	4	40	28	30	2
	%			40,9	29,2	17,3	7,2	5,5
7.	Öğretmen	481	2,18	219	78	98	48	38
	Yönetici	104	2,27	49	10	23	11	11
	%			15,0	20,7	10,1	8,4	45,8
8.	Öğretmen	481	2,81	29	168	169	93	22
	Yönetici	104	3,00	6	35	27	24	12
	%			34,7	33,5	20,0	5,8	6,0
9.	Öğretmen	481	2,69	29	216	122	99	15
	Yönetici	104	3,00	3	48	12	27	14
	%			45,1	22,9	21,5	5,0	5,5
10.	Öğretmen	481	2,92	127	44	107	143	30
	Yönetici	104	3,10	26	10	17	29	22
	%			9,2	21,2	29,4	14,0	26,2
11.	Öğretmen	481	2,88	39	164	140	87	51
	Yönetici	104	3,13	13	26	17	30	18
	%			32,5	26,8	20,0	11,8	8,9
12.	Öğretmen	481	2,72	12	225	143	87	14
	Yönetici	104	3,01	2	12	26	20	14
	%			45,6	28,9	18,3	4,8	2,4
13.	Öğretmen	481	2,27	170	126	93	66	26
	Yönetici	104	2,39	34	34	11	11	14
	%			27,4	17,8	13,2	6,8	34,9
14.	Öğretmen	481	2,62	56	179	148	86	12
	Yönetici	104	2,72	23	26	26	15	14
	%			35,0	29,7	17,3	4,4	13,5
15.	Öğretmen	481	2,91	15	181	132	137	16
	Yönetici	104	2,92	8	36	27	22	11
	%			37,1	27,2	27,2	4,6	3,9
16.	Öğretmen	481	2,56	93	165	106	91	26
	Yönetici	104	2,39	40	19	20	14	11
	%			31,5	21,5	17,9	6,3	22,7

Tablo 15’de yönetsel faaliyetlere yönelik katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. 1. madde de yer alan “Kurum yöneticileri, özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahiptir” ifadesine katılımcıların % 12,6’sı çok, % 10,6’sı tam şeklinde olumlu yanıt vermiştir. Katılımcıların % 23,2’si orta şeklinde yanıt verirken % 36,2’si az ve % 17,3’ü hiç şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin, özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahip olmadığını düşünmektedirler. Alanyazında yapılmış çalışmalarda benzer bulguların olduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarına deneyimi olmayan okul yöneticilerinin atandığı, özel eğitim okulu yöneticilerinin okulları yönetecek liderlik becerisine ve özel eğitimde saha deneyimine sahip olmadıkları çeşitli kaynaklarda yer almaktadır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003; Katsiyannis, Conderman ve Franks, 1996; Parker ve Day, 1997). Ülkemizde özel eğitim kurumları yöneticilerinin yeterliliğine ilişkin çeşitli araştırmalarda; kurum

yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili yeterli tecrübelerinin olmadığına ilişkin sonuçlar bulguyu desteklemektedir (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010).

Anketin 2. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır” ifadesine katılımcıların % 8,2’si çok ve % 7’si tam şeklinde olumlu yanıt vermiştir. Bu maddeye katılımcıların % 40,2’si az ve % 18,6’sı hiç şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 26’sı ise orta şeklinde işaretlemişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmadığı eğiliminde oldukları söylenebilir. Özel eğitim alanında tecrübe ve bilgi birikimi olmayan yöneticilerin öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapması beklenemez. Özel eğitim kurumlarında öğretmenlere yapılacak rehberlik faaliyetlerinin, özel eğitim öğretmenini sınıf yönetimi, etkinlik planlama, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanışı, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanlarda geliştireceği belirtilmiştir (İlhan, 2013).

Anketin 3. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, personelini yeterli düzeyde motive edebilmektedir” ifadesine katılımcıların % 42,6’sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye katılımcıların %14,5’i çok ve % 1,5’i tam şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 8,9’u hiç ve % 32,5’i az şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğu orta düzeyde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin personelini yeterli düzeyde motive edemediği görüşündedirler. Çeşitli araştırmalarda yöneticilerin öğretmenleri yeterince motive edemediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Yiğit, 2003; Yıldırım, 2008; Sabancı, 1999). Bazı araştırmalar; yöneticilerin uygun güdüleme olanaklarını harekete geçirerek, iş doyumunu sağlayabileceği görüşünü desteklemektedir (Günbayı, 2000; Sarpkaya, 2003).

Anketin 4. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, kurulların işleyişinde aktif rol oynamaktadır” ifadesine katılımcıların % 30,3’ü çok ve % 7,7’si tam şeklinde olumlu yanıt vermiştir. Bu maddeye katılımcıların % 37,1’i az ve % 2,7’si hiç şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 22,2’si ise orta şeklinde işaretleme yapmışlardır. Özel eğitim kurumlarında en etkili kurulların başında BEP ekipleri gelmektedir. BEP toplantılarında kurum yönetimleri önemli rol oynayabilmektedir (Kargın, 2007). BEP toplantılarının etkili olabilmesi için, ekip üyelerinin toplantı amacını bilmesi gerekmektedir (Fiscus ve Mandel, 1997). BEP ekiplerinin lideri kurum yöneticisidir. Dolayısıyla kurum yöneticileri toplantıların organizesinde, toplantıya katılmada ve kararların ekiple alınmasında etkili rol oynayabilmektedir. BEP toplantılarıyla ilgili çeşitli araştırmalarda kurum yöneticilerinin

BEP toplantılarında yeterli katkıyı sağlayamadıkları belirtilmiştir (Çuhadar, 2006). Kurum yöneticilerinin BEP konusunda bilgilendirilmeleri önerilmiştir (Kuyumcu, 2011).

Anketin 5. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir” ifadesine en fazla % 39, 8 orta şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların %14,9’u çok ve 2,7’si tam şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye katılımcıların % 17,4’ü hiç ve % 25,1’i az şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların çoğunluğunun orta düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda olumlu görüş bildirenlerin oranının az olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin, kendilerini yenilemediğini düşündükleri söylenebilir. Alanyazında, özel eğitim kurumlarında yöneticilerin kendilerini yenilemelerine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak çeşitli araştırmalarda; okul yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları belirtilmiştir (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010). Kurum yöneticilerinin ağırlıklı olarak farklı branşlardan oldukları düşünüldüğünde kendilerini yenilemeye ihtiyaçları olduğu kabul edilebilir.

Anketin 6. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır” ifadesine % 17,3 çok ve % 7,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu ifadeye en fazla % 40,9 az şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların %5,5’i hiç şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 29,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Özel eğitim kurumlarında çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçları olduğu (Uysal, 1997), okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklememesinin özel eğitim uygulamaları için bir problem olduğu (Kırcaali-İftar, 1998) belirtilmiştir.

Anketin 7. maddesinde yer alan “Yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmektedir” ifadesine % 10,1 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 45,8 oranında hiç şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 15’i az şeklinde ve % 20,7’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler; yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmediğini düşündükleri söylenebilir. Özel eğitim kurumlarına yönetici atamalarında objektif davranılmadığı belirtilmiştir (Adıyaman, 2010). Alanyazında ilköğretim okullarına yönetici atamalarında atama sürecinin siyasi torpilden bağımsız olması ve okullara başarı göstergelerine göre uygun yöneticilerin atama yapılması (Dayıoğlu, 2015), okullarda kariyer basamaklarında yöneticiliğin unvan haline getirilmesi önerilmiştir (Ezgün, 2011). Alanyazında tüm eğitim kurumları için yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmediğine ilişkin bulgular gözlenmektedir.

Anketin 8. maddesinde yer alan “Kurumlarda kararlar ekiple alınmaktadır” ifadesine % 20 çok ve % 5,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 33,5’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 6’sı hiç şeklinde ve % 34,7’si az şeklinde yanıt vermiştir. Özel eğitimde tüm çalışmaların ekiple yürütülmesi (Sucuoğlu, 2006; Aker, 2014) gerekmektedir. Çalışanların ekip çalışmaları suretiyle karar sürecine katılmalarının öğretmenlerin güdülenmelerine ve verimli çalışmalarına katkı sağlayacaktır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012).

Anketin 9. maddesinde yer alan “Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır” maddesine % 21,5 çok ve % 5 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 45,1 oranında az düzeyde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 5,5’i hiç şeklinde ve 22,9’u orta şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Karar sürecine katılan kişilerin statüleri yerine uzmanlıklarının esas alınması (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000), verimli bir karara katılma için yönetim sistemlerinin esnek olması gerektiği belirtilmiştir (Koçabaş ve Gökbaş, 2002).

Anketin 10. maddesinde yer alan “Kurumlarda özel eğitim hizmetleri bir plan çerçevesinde yürütülmektedir” ifadesine % 29,4 çok ve % 14 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 26,2’si hiç ve 9,2’si az şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların % 21,2’si ise orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye katılımcıların olumlu yanıt verme eğilimi olduğu söylenebilir. Bunun nedeni özel eğitim kurumlarında planlama görevinin büyük kısmı bakanlık teşkilatınca yapılmasından ve eğitim kurumlarının bu planları uygulayıcı konumunda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dağdeler (2014), yaptığı araştırmada yöneticilerin planlama faaliyetlerine yeterince katkı sağlayamadığını, planlama sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bakanlığın okul finansmanının önemli bir kısmını okullara bırakmasına rağmen okul yönetimlerini planlama faaliyetlerine yeterince katmadığı (Süzük, 2002) belirtilmiştir.

Anketin 11. maddesinde yer alan “Kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü yapılmıştır” ifadesine % 20 çok ve % 11,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 26,8’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların 8,9’u hiç ve % 32,5’i az şeklinde yanıt vermiştir. Bir örgütün amaçlarının, katılanları arasında işbölümünün paylaştırılması ile gerçekleştirilebileceği ileri sürülmüştür (Toprakçı, 2001). Yakut (2006), yaptığı

araştırmada okul yöneticilerinin personelin görev ve sorumluluk alanlarında gerekli iş bölümünü az düzeyde yaptıklarını ortaya koymuştur.

Anketin 12. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri, faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirmektedir” ifadesine % 18,3 çok ve % 4,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 45,6 az şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 2,4’ü hiç ve katılımcıların 28,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Eşgüdümleme, okulda bulunan tüm güçleri, insan ve madde kaynaklarını birbirine uyumlu biçimde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme (Başaran, 2006), amaçlara dönük güçlerin bir araya getirilmesi olarak (Bursalıoğlu, 2003) tanımlanmıştır. Yöneticilerin eşgüdümleme becerilerine ilişkin yapılmış araştırmalarda; öğretmenler yöneticilerin eşgüdümleme becerilerini düşük gördükleri, buna karşın beklentilerinin yüksek olduğu (Ertopçu, 1998), eşgüdümleme süreçlerinin okul yöneticileri tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığı (Gökhan, 2005) belirtilmiştir.

Anketin 13. maddesinde yer alan “Kurumlardan paydaş görüşleri, dilek kutusu, telefon gibi çeşitli iletişim kanallarıyla alınmaktadır” ifadesine % 13,2 çok ve % 6,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 34,9 hiç şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 27,4’ü az ve katılımcıların 17,8’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmının kurumlardan paydaş görüşlerinin, çeşitli iletişim kanallarıyla alınmadığı eğiliminde oldukları söylenebilir. Ülkemizde yapılmış çeşitli araştırmalarda; okul yöneticilerinin % 25’inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75’inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları (Şimşek, 2003), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini resmi kurumdaki yöneticilere göre daha yeterli olduğu, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu belirtilmiştir (Önsal, 2012).

Anketin 14. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri; aile, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve hastaneler arasında iş birliğini sağlamaktadır” ifadesine % 17,3 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 35 az şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 13,5’i hiç ve katılımcıların 29,7’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların büyük bir kısmının kurum yöneticilerinin çeşitli kişi ve kurumlarla iş birliğini sağlayamadıkları eğiliminde oldukları söylenebilir. Bal (2011) yaptığı araştırmada RAM’ların yüksek öğretim kurumları ile iş birliği düzeylerinin yeterli olmadığını, RAM’ların eğitim-öğretim kurumlarına çok sık ziyarette

bulunamadığını ileri sürmüştür (Bal, 2011). Özel eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışması ve ailelerle işbirliğinin sağlanması önerilmektedir (Işık, 2014).

Anketin 15. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri denetim görevlerini yerine getirmektedir” ifadesine % 27,2 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 27,2’si orta, % 3,9’u hiç ve katılımcıların 37,1’i az şeklinde yanıt vermiştir. Alanyazında, yöneticilerin yaptığı denetimlerin içeriğinin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği iddia edilmiştir (Batmaz ve Özmen, 2006; Öncel, 2006; Özbaşı, 2002).

Anketin 16. maddesinde yer alan “Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik uygulanan eğitim programlarını değerlendirmektedir” ifadesine % 17,9 çok ve % 6,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 21,5’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların 22,7’si hiç ve 31,5’i az şekilde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmının kurum yöneticilerinin öğrencilere yönelik uygulanan eğitim programlarını değerlendirmediklerini düşündükleri söylenebilir. Işık (2014) konuyla ilgili yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin programları uygulamada çeşitli sorunlar yaşadıkları, sınıflardaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının olması nedeniyle programların aksadığı, kurum yöneticilerinin eğitim programlarını değerlendirmede öğretmenlere yeterli rehberlik yapamadığı bulgularına yer vermiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Okul Yönetiminin Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları Yönetimi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
17.	Öğretmen	481	2,45	63	223	136	32	27
	Yönetici	104	2,46	19	44	25	6	10
	%			14,0	45,6	27,5	6,5	6,3
18.	Öğretmen	481	2,07	189	92	180	14	6
	Yönetici	104	2,54	29	14	48	1	12
	%			37,3	18,1	39,0	2,6	3,1
19.	Öğretmen	481	2,11	148	164	143	19	7
	Yönetici	104	2,34	29	31	33	1	10
	%			30,3	33,3	30,1	3,4	2,9
20.	Öğretmen	481	2,21	141	156	145	16	23
	Yönetici	104	2,55	17	35	40	1	11
	%			27,0	32,6	31,6	2,9	5,8
21.	Öğretmen	481	2,64	39	199	169	44	30
	Yönetici	104	2,85	5	36	43	9	11
	%			7,5	40,2	36,2	9,1	7,0

Tablo 16

(devam). Katılımcıların Okul Yönetiminin Özlük Hakları ve İnsan Kaynakları Yönetimi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{X}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
22.	Öğretmen	481	2,75	17	198	182	54	30
	Yönetici	104	3,00	4	23	56	10	11
	%			3,6	37,8	40,7	10,9	7,0
23.	Öğretmen	481	3,77	39	40	81	150	171
	Yönetici	104	3,97	2	12	17	29	44
	%			7,0	8,9	16,8	30,6	36,8
24.	Öğretmen	481	2,27	134	129	179	31	8
	Yönetici	104	2,68	17	30	37	9	11
	%			25,8	27,2	36,9	6,8	3,2
25.	Öğretmen	481	2,38	47	278	96	43	17
	Yönetici	104	2,48	13	53	23	5	10
	%			10,3	56,6	20,3	8,2	4,6
26.	Öğretmen	481	2,36	118	146	156	45	16
	Yönetici	104	2,61	16	32	43	2	11
	%			22,9	30,4	34,0	8,0	4,6

Tablo 16’da çalışanların özlük hakları ve insan kaynaklarına yönelik katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri sunulmuştur. 17. Madde de yer alan “Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır” ifadesine % 6,5 çok ve % 6,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 45,6 az şeklinde yanıt verilmiştir. Öğretmen ve yönetici katılımcıların, çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmadığını düşündükleri söylenebilir. Özel eğitim kurumlarında çalışanların kariyer beklentilerinin yönetim tarafından dikkate alınmadığı (Adıyaman, 2010) belirtilmiştir.

Anketin 18. maddesinde yer alan “Çalışanların maaşları yeterlidir” ifadesine % 2,6 çok ve % 3,1 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu ifadeye olumlu yanıt verme yüzdesinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 37,3’ü hiç, % 18,1’i az ve % 39’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcıların, çalışanların maaşlarını yeterli bulmadıkları söylenebilir. Alanyazında rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların ücretlerini gecikmeli aldığı, resmi kurumlarda ücretli öğretmenlerin özlük haklarının yeterli olmadığı, uzman personelin yüksek ücret talep ettiği, (Sarı, 2003; Altınkurt, 2008; Korucu, 2005) belirtilmiştir. Bu araştırmalarda maaş memnuniyetine ilişkin farklı bulgular vardır. Ancak araştırmanın yapıldığı dönemlerde yasal düzenlemelerde değişiklikler yapıldığından bu durum dikkate alınmamıştır.

Anketin 19. maddesinde yer alan “Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır” ifadesine % 3,4 çok düzeyde ve % 2,9 oranında tam düzeyde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 30,3’ü hiç, % 33,3’ü az ve % 30,1’i orta

şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcıların, çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmadığını düşündükleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendirmek için çeşitli etkinlikler (yemek, gezi, sinema, tiyatro, sportif vb.) düzenlemelerinin güdüleme davranışı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Şentürk, 2006).

Anketin 20. maddesinde yer alan “Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir” ifadesine % 2,9 çok düzeyde ve % 5,8 tam düzeyde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 27’si hiç, % 32,6’sı az ve % 31,6’sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcıların, merkezlerde çalışanların yeterince yıllık izin kullanabildiğini düşünmedikleri söylenebilir. Özel teşebbüsler tarafından açılan özel eğitim kurumlarında çalışan eğitim personeli ile diğer personel, sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden, Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile İş Kanununun hükümlerine tabidir (Resmi Gazete, 2014). Bu nedenle özel ve resmi kurumlarda çalışanların özlük haklarında büyük farklılıkların olduğu söylenebilir. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personeli için yıllık izin düzenlemeleri İş Kanunundayır almaktadır. İş Kanununa göre işçilere verilecek yıllık ücretli izin süresi, hizmet süresi; bir yıldan beş yıla kadar ondört günden, beş yıldan fazla onbeş yıldan az olanlara yirmi günden, onbeş yıl ve daha fazla olanlara yirmialtı günden az olamayacağı belirtilmiştir (Resmi gazete, 2003). Resmi kurumlarda çalışan öğretmenler yaz tatilinde iki ay, şubat tatilinde on beş gün izin kullanmaktadırlar. Ayrıca haftasonlarını tatil olarak kullanabildikleri düşünüldüğünde rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların yıllık izin konusunda dez avantajlı oldukları görülmektedir. Rehabilitasyon merkezleri haftasonları ve yaz tatillerinde resmi olarak açıktır. Öğrencilerin hafta içi okullara gitmesiyle haftasonları kurumlarda eğitimler yoğunlukla verilmektedir.

Anketin 21. maddesinde yer alan “Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır” ifadesine % 9,1 çok ve % 7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 40,2 oranında az düzeyde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 7,5’i hiç ve 36,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlarla ilgili bir araştırmada çalışanların ücretlerine yönelik etik dışı uygulamaların olduğu belirtilmiştir (Korucu, 2005).

Anketin 22. maddesinde yer alan “Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır” ifadesine % 10,9 çok ve % 7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 3,6’sı hiç ve 37,8’i az ve % 40,’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre

katılımcıların rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvencelerinin olduğuna az ve orta düzeyde inandıkları görülmektedir. İş sözleşmeleri ve iş güvencesi hususları teknik bir konu olduğundan katılımcıların kesin bir yargıdan kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte olumlu yanıt verme düzeyinide düşük olduğu söylenebilir. 4857 Sayılı İş Kanununun hükümlerine göre kurucu veya kurucu temsilcileri ile eğitim personeli arasındaki iş sözleşmelerini en az bir yıl süreli olmak üzere düzenleneceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2014). Eğitim personeli ücretlerini İş Kanununa göre genelde asgari ücret üzerinden alındığı ve uygulamalarda bir ile üç yıl arası iş sözleşmelerinin düzenlendiği göz önüne alındığında merkezlerde çalışan personelin iş güvencelerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Anketin 23. maddesinde yer alan “Eğitim personeli alanında uzmandır” maddesine % 30,6 çok ve % 36,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre katılımcıların kendilerini alanında uzman olarak gördükleri söylenebilir. “Eğitim personeli alanında uzmandır” maddesi bu bölümde öğretmen ve yöneticilerin en olumlu yanıt verdikleri maddedir. Alanyazında yapılmış araştırmalarda ailelerin aile eğitimi konusunda uzman kişilerin desteğine ihtiyaç duydukları (Sağıroğlu, 2006), merkezlerde yeterlilik kazanmış personel bulmakta güçlük çekildiği, kurum yöneticilerinin öğretmenlerinin kendini yeterince mesleğine veremediklerini düşündükleri (Korucu, 2005), rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelin yetersiz olduğu ve alanında uzman personelin yetiştirilmesi gerektiği (İşman, 2009) bulgularına yer verilmiştir. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinin önemli bir kısmı sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine bir aylık eğitimler sonucu geçirilmiştir. Ayrıca birçok resmi özel eğitim kurumunda başka branşlara mensup ücretli öğretmenlerin çalıştırıldığı bilinmektedir. Özlük hakları ve diğer düzenlemelerde hak kaybına uğradığını düşünen eğitim personelinin kendini alanında uzman görmesi manidar bulunmuştur.

Anketin 24. maddesinde yer alan “Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir” ifadesine % 6,8 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 25,1’i hiç ve % 27,2’si az ve % 36,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Buna göre öğretmenler yöneticilere göre daha fazla kurumlarda öğretmenlere yönelik yeterli hizmetiçi eğitim düzenlenmediğini düşündükleri söylenebilir. Bakanlığın hizmetiçi eğitim programları ağırlıklı olarak resmi kurumlarda çalışan personele yöneliktir. Rehabilitasyon merkezleri personeli için bakanlık hizmetiçi programı yok denecek kadar azdır. Alanyazında, merkezlerde çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına

gereksinimleri olduğu (İşman, 2009) belirtilmiştir. Ayrıca RAM'lara atanan uzmanların alanla ilgili konularda hizmetiçi eğitim almadıkları Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından verilen seminerlerin tüm RAM personeli için yeterli olmadığı (Tiryakioğlu, 2009), okul yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010), özel eğitim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin özel eğitime ilişkin bir eğitim almadıkları (Kaya, 2013), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu (Kırbyık, 2011), sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve kullanmada yetersiz olduğu (Pektaş, 2008), kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yeterli düzeyde hazırlanmadığı (Okta (2008) belirtilmiştir. Alanyazında, özel eğitim alanında hizmet veren eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin hizmetiçi eğitim programlarına gereksinimleri olduğu ancak düzenlenen faaliyetlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Anketin 25. maddesinde yer alan “Kurumlarda sosyal faaliyetlere yönelik yeterli sayıda personel çalıştırılmaktadır” ifadesine % 8,2 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 10,3'ü hiç ve 56,6'sı az ve % 20,3'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcıların, kurumlarda sosyal faaliyetlere yönelik yeterli sayıda personel çalıştırıldığını düşünmedikleri söylenebilir. Konu hakkında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anketin 26. maddesinde yer alan “Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır” ifadesine % 8 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 22,9'u hiç ve 30,4'ü az ve % 34'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen katılımcıların yöneticilere göre daha fazla düzeyde kurumlarda yeterli sayıda personel çalıştırıldığını düşünmedikleri söylenebilir. Alanyazında konuya ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Anketten 2,59 ve altında puan alınması (az ve hiç) olumsuz yaşanma düzeyi olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmen ve yöneticilerin genel olarak özlük hakları ve insan kaynaklarına ilişkin ifadelere az ve orta düzeyde görüş belirttikleri görölmüştür.

Tablo 17

Katılımcıların Okul Yönetiminin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
27.	Öğretmen	481	3,42	2	134	101	145	99
	Yönetici	104	3,69	0	23	15	37	29
	%			0,3	26,8	19,8	31,1	21,9
28.	Öğretmen	481	3,21	3	128	156	150	44
	Yönetici	104	3,30	2	23	40	19	20
	%			0,9	25,8	33,5	28,9	10,9
29.	Öğretmen	481	2,92	27	182	133	80	59
	Yönetici	104	2,96	3	39	31	21	10
	%			5,1	37,8	28,0	17,3	11,8
30.	Öğretmen	481	2,64	103	93	185	71	29
	Yönetici	104	2,78	14	18	49	22	1
	%			20,0	19,0	40,0	15,9	5,1
31.	Öğretmen	481	2,80	15	228	103	108	27
	Yönetici	104	2,81	2	42	31	28	1
	%			2,9	46,2	22,9	23,2	4,8
32.	Öğretmen	481	2,74	116	70	163	83	49
	Yönetici	104	2,75	16	23	48	5	12
	%			22,6	15,9	36,1	15,0	10,4
33.	Öğretmen	481	2,70	3	233	164	65	16
	Yönetici	104	2,83	2	39	37	26	0
	%			0,9	46,5	34,4	15,6	2,7
34.	Öğretmen	481	2,80	104	84	156	76	61
	Yönetici	104	3,27	12	18	33	11	30
	%			19,8	17,4	32,3	14,9	15,6
35.	Öğretmen	481	3,10	15	181	126	58	101
	Yönetici	104	3,11	4	39	28	7	26
	%			3,2	37,6	26,3	11,1	21,7
36.	Öğretmen	481	2,72	125	72	156	67	61
	Yönetici	104	3,07	13	17	43	11	20
	%			23,6	15,2	34,0	13,3	13,8
37.	Öğretmen	481	3,07	15	173	133	82	78
	Yönetici	104	3,27	4	30	25	23	22
	%			3,2	34,7	27,0	17,9	17,1
38.	Öğretmen	481	2,60	164	63	106	93	55
	Yönetici	104	2,67	30	23	23	7	21
	%			33,2	14,7	22,1	17,1	13,0

Tablo 17’de eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri sunulmuştur. 27. madde de yer alan “Kurumlarda eğitimler öğrenci performansı alınarak başlanmaktadır” ifadesine % 31,1 çok ve % 21,9 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,3’ü hiç ve 26,8’i az ve % 19,8’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Özel eğitim uygulamalarında bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) kullanılmaktadır. Bu program performans alımı ile başlamaktadır. Bu bulgulara göre yönetici ve öğretmenler kurumlarda eğitimlerin öğrenci performansları alındıktan sonra başladığını düşündükleri söylenebilir. Bireysel eğitim programlarının (BEP) ilk aşaması öğrenci performansının belirlenmesi sürecidir. (Kargın, 2007). Öğrenci performansı belirlendikten sonra öğrencinin bir dönem boyunca kazanması amaçlanan uzun dönemli amaçlar ve bu uzun dönemli amaçların alt basamaklara ayrılmış hali olan kısa dönemli

amaçlar hazırlanır. Amaç yazılırken zorluk düzeyi, öğrencinin yaşı, o davranışı öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ve tercihleri dikkate alınmalıdır (Tekin, 1996). Kısa dönemli amaçlar ölçülebilir ve gözlenebilir bir ifade ile yazılır. Kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceğine ilişkin bireyselleştirilmiş öğretim planları (BÖP) hazırlanır. Kuyumcu yapmış olduğu çalışmasında (2011) sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalışmakta, destek hizmetlerin ile öğretim ve öğretimsel uyarlamaların planlaması ve uygulamasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Özel eğitim ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin uygulamalarına yönelik yapılan bir araştırmada ise; öğretmenlerin bir kaba değerlendirme aracı olarak kontrol listesi kullanmadıkları belirlenmiştir (Pektaş, 2008).

Anketin 28. maddesinde yer alan “Rehabilitasyon merkezlerinde eğitimler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir” ifadesine % 28,9 çok ve % 10,9 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,9’u hiç ve 25,8’i az ve % 33,5’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Yönetici ve öğretmenler merkezlerde eğitimlerin zamanında başlayıp zamanında bittiğini orta düzeyde düşündükleri söylenebilir. Alanyazında konuya ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anketin 29. maddesinde yer alan “Kurumlarda davranış değiştirme analizleri etkin şekilde uygulanmaktadır” ifadesine % 17,3 çok ve % 11,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 5,1’i hiç ve 37,8’i az ve % 28,’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Yönetici ve öğretmenler kurumlarda davranış değiştirme analizlerinin etkin şekilde uygulandığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik yapılan araştırmada; görüşmeler ve gözlemler sonucunda personelin öğrenci davranışlarını kontrol etme ve beceri öğretimi konularında yoğun problemler yaşadıkları belirlenerek öğretmenlere bir program önerilmiştir (Vuran, Çolak ve Gürgür; 2003). Başka bir araştırmada ise etkinlik planlaması, davranış yönetimi gibi alanlarda mentorlüğün öğretmenleri geliştirdiği belirtilmiştir (İlhan, 2016).

Anketin 30. maddesinde yer alan “Kurumlarda öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlere yeterli zaman ayrılmaktadır” ifadesine % 15,9 çok ve % 5,1 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 40 oranında orta şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 20’si hiç ve % 19’u az şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler kurumlarda öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlere orta düzeyde zaman ayrıldığını düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin kişilik gelişimlerini sağlamak,

beceri kazandırıp geliştirmek gibi amaçların sosyal faaliyetler ile mümkün olabileceği belirtilmiştir (Güneş, 2013).

Anketin 31. maddesinde yer alan “Bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme birimi etkin kararlar almaktadır” ifadesine % 23,2 çok ve % 4,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 2,9’u hiç ve 46,2’si az ve 22, 9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme birimlerinin orta düzeyde etkin kararlar aldığını düşündükleri söylenebilir. BEP uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmalarda eğitim kurumlarında BEP geliştirme birimi kurulmadığı, dolayısıyla özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere BEP hazırlanmadığı, BEP geliştirme birimlerinin etkin kararlar almadığı (Çuhadar, 2006; Okta, 2008; Pektaş, 2008, Kuyumcu, 2011) belirtilmiştir.

Anketin 32. maddesinde yer alan “Bireyselleştirilmiş eğitim programları işlevseldir” maddesine % 15 çok ve % 10,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 22,6’sı hiç, 15,9’u az ve % 36,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevselliğini orta düzeyde değerlendirdikleri söylenebilir. Kuyumcu (2011) programların uygulanmasına yönelik yaptığı araştırmada; sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, destek hizmetleri ile öğretim ve öğretimsel uyarlamaların planlaması ve uygulamasında, amaçların değerlendirilmesinde sorun yaşadıklarını iddia etmiştir. Dolayısıyla uygulanan programların da işlevsel olmadığı belirtilmiştir.

Anketin 33. maddesinde yer alan “Öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yeterli oranda yer verilmektedir” ifadesine % 15,6 çok ve % 2,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,9’u hiç, 46,5’i az ve % 34,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere orta düzeyde yer verdiklerini düşündükleri söylenebilir. Özel eğitim faaliyetlerinde alana özgü kullanılan öğretim tekniklerinin yanı sıra genel eğitimde kullanılan yöntemlerde kullanılabilir. Uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve eğitim materyallerinin kullanılması yasal bir zorunluluktur (Resmi Gazete, 2006).

Anketin 34. maddesinde yer alan “Derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikler etkili şekilde kullanılmaktadır” ifadesine % 14,9 çok ve % 15,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 19,8’i hiç, 17,4’ü az ve % 32,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir.

Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikleri orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında öğretim yöntemlerini öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre kullanabilmesi önerilmiştir (Kargın, 2004). Öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması, öğrencilerin akademik başarılarını arttıracakları belirtilmiştir (Sucuoğlu, 2006).

Anketin 35. maddesinde yer alan “Derslere ilişkin performans kayıtları tutulmaktadır” ifadesine % 11,1 çok ve % 21,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 3,2’si hiç, 37,6’sı az ve % 26,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler derslere ilişkin performans kayıtlarının orta düzeyde tutulduğunu düşündükleri söylenebilir. Performans kayıtları ders içerisinde öğretmenin bir yol haritası olduğu kadar denetim sırasında öğretim faaliyeti sonucunu gösteren bir göstergedir. Performans kayıtları ayrıca rehabilitasyon merkezlerinde verilen eğitimin karşılığında devletçe kurumlara ödenecek ücret için kullanılmaktadır (Resmi Gazete, 2012). Öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede ve amaç yazımında sorun yaşadıkları dolayısıyla performans kayıtlarının tutulmasında güçlükler olduğu belirtilmiştir (Kuyumcu, 2011).

Anketin 36. maddesinde yer alan “Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” ifadesine % 13,3 çok ve % 13,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 23,6’sı hiç, 15,2’si az ve % 34’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler psikolojik danışma hizmetlerinin orta düzeyde yürütüldüğünü düşündükleri söylenebilir. Alanyazında; psikolojik danışma hizmetlerinin etkili yürütülmediği (Bal, 2011), resmi okullarda çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitime yönelik seminer gereksinimleri olduğu (Kola, 2012), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu (Kırbıyık, 2012) ileri sürülmüştür.

Anketin 37. maddesinde yer alan “BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemleri tartışılmaktadır” ifadesine % 17,9 çok ve % 17,1 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 3,2’si hiç, 34,7’si az ve % 27’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemlerinin orta düzeyde tartışıldığını düşündükleri söylenebilir. Alanyazında BEP geliştirme biriminde yaşanan sorunlara ilişkin araştırmalarda öğrencilerin toplantılarda yeterince tartışılmadığı bulgularına yer verilmiştir (Çuhadar, 2006; Okta, 2008; Pektaş, 2008, Kuyumcu, 2011).

Anketin 38. maddesinde yer alan “Öğrencilerin eğitimine yönelik üniversite, hastane vb. kuruluşlardan görüş alınmaktadır” ifadesine % 17,1 çok ve % 13 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin % 33,2’si hiç, 14,7’si az ve % 22,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ilgili kuruluşlardan görüş alınması yasal bir zorunluluktur (Resmi Gazete, 2006). Anket maddeleri aritmetik ortalamalarının 2,60 ve 3,39 arası olması (orta düzey) olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu ve orta düzey olarak görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 18

Katılımcıların Okul Yönetiminin Öğrenci İşleri ve Aile Eğitimi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
39.	Öğretmen	481	3,19	3	138	149	144	47
	Yönetici	104	3,34	2	18	40	30	14
	%			0,9	26,7	32,3	29,7	10,4
40.	Öğretmen	481	3,40	16	116	72	210	67
	Yönetici	104	3,60	1	16	29	35	23
	%			2,9	22,6	17,3	41,9	15,4
41.	Öğretmen	481	3,29	105	18	86	176	96
	Yönetici	104	3,57	14	1	31	27	31
	%			20,3	3,2	20,0	34,7	21,7
42.	Öğretmen	481	2,94	3	148	210	113	7
	Yönetici	104	3,16	0	27	44	22	11
	%			0,5	29,9	43,4	23,1	3,1
43.	Öğretmen	481	3,09	2	139	158	174	8
	Yönetici	104	3,25	2	24	35	32	11
	%			0,7	27,9	33,0	35,2	3,2
44.	Öğretmen	481	2,92	104	65	103	180	29
	Yönetici	104	3,22	12	17	30	26	19
	%			19,8	14,0	22,7	35,2	8,2
45.	Öğretmen	481	3,18	3	183	81	151	63
	Yönetici	104	3,33	0	31	28	24	21
	%			0,5	36,6	18,6	29,9	14,4
46.	Öğretmen	481	2,68	22	229	120	100	10
	Yönetici	104	2,60	2	57	25	20	0
	%			4,1	48,9	24,8	20,5	1,7
47.	Öğretmen	481	2,74	22	191	164	96	8
	Yönetici	104	2,92	2	38	41	12	11
	%			4,1	39,1	35,0	18,5	3,2
48.	Öğretmen	481	2,97	3	208	110	120	40
	Yönetici	104	3,19	2	30	41	8	23
	%			0,9	40,7	25,8	21,9	10,8
49.	Öğretmen	481	2,96	21	165	118	164	13
	Yönetici	104	3,03	10	29	26	25	14
	%			5,3	33,2	24,6	32,3	4,6
50.	Öğretmen	481	2,93	3	177	156	136	9
	Yönetici	104	3,20	2	21	46	24	11
	%			0,9	33,8	34,5	27,4	3,4
51.	Öğretmen	481	2,63	141	59	124	149	8
	Yönetici	104	2,91	25	9	31	28	11
	%			28,4	11,6	26,5	30,3	3,2
52.	Öğretmen	481	2,74	22	215	138	77	29
	Yönetici	104	3,16	3	31	35	16	19
	%			4,3	42,1	29,6	15,9	8,2

Tablo 18’de öğrenci işleri ve aile eğitimlerine yönelik katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri sunulmuştur. 39. madde de yer alan “Öğrenci devamsızlığına ilişkin kurum yönetimleri gerekli önlemleri almaktadır” ifadesine % 29,7 çok ve % 10,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,9’u hiç ve 26,7’si az ve % 32,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcılar öğrenci devamsızlığına ilişkin kurum yönetimlerinin orta düzeyde gerekli önlemleri aldığını düşündükleri söylenebilir.

Anketin 40. maddesinde yer alan “Kurumlarda öğrenci taşıma hizmetleri güvenli şekilde yürütülmektedir” ifadesine % 41,9 çok ve % 15,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 2,9’u hiç ve 22,6’sı az ve % 17,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcılar kurumlarda öğrenci taşıma hizmetlerinin güvenli şekilde yürütüldüğünü düşündükleri söylenebilir. Millî Eğitim Temel Kanununda özel eğitim okul/kurumlarına devam eden öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimlerinin sağlamak için yasal düzenleme yapılmıştır. Bu suretle özel eğitime gereksinim duyan bireyler eğitim kurumlarına ücretsiz taşınmaktadır (Resmi Gazete, 2014)

Anketin 41. maddesinde yer alan “Kurumlarda öğrencilere yönelik evraklar düzenli olarak tutulmaktadır” ifadesine % 34,7 çok ve % 21,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 20,3’ü hiç ve 3,2’si az ve % 20’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yöneticiler kurumlarda öğrencilere yönelik evrakların düzenli olarak tutulduğunu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde düşündükleri söylenebilir.

Anketin 42. maddesinde yer alan “Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantılar yeterlidir” ifadesine % 23,1 çok ve % 3,1 şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,5’i hiç ve 29,9’u az ve % 43,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcılar öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantıların orta düzeyde yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ünal (2010) veli toplantılarına katılımı ilgili yaptığı araştırmada, velilerin büyük çoğunluğu veli toplantılarına katıldığını ancak BEP toplantılarına katılmadıklarını ileri sürmüştür. BEP toplantılarında veliler kurulun doğal üyesi olup kendilerinden kurula katkı vermeleri beklenmektedir. Bir başka araştırmada, Azap (2011) özel eğitim kurumlarında velilerin beklentilerine yanıt verilemediğini belirtmiştir. Bu araştırmaların bulguyu desteklediği görülmektedir.

Anketin 43. maddesinde yer alan “Kurumlarda ailelere çocuklarının performansları hakkında yeterli bilgi verilmektedir” ifadesine % 35,2 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu

yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,7'si hiç ve 27,9'u az ve % 33'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcılar ailelere çocuklarının performansları hakkında yeterli bilginin orta düzeyde verildiğini düşündükleri söylenebilir. Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre ders saati içerisinde sürenin 45 dakikası ders uygulaması, 15 dakikası dinlenme, sınıf ortamını hazırlama ve bireyin ailesini bilgilendirme süresi olarak uygulanacağı hükme bağlanmıştır (Resmi Gazete, 2012). Dolayısıyla ailelere verilen eğitimin içeriği hakkında bilgi verilmesi yasal bir zorunluluktur. Kaya (2004) velilerin çocuklarının performansları hakkında bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir.

Anketin 44. maddesinde yer alan “Kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır” ifadesine % 35,2 çok ve % 8,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 19,8'i hiç ve 14'ü az ve % 22,7'si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre katılımcılar bu ifadeye orta düzeyde yanıt verdikleri görülmektedir. Ailenin engel ve engellilik konusunda bilgilendirilmesi, aileye çocuğun engel durumunu olduğu gibi görmesini ve gerçekleri kabul etmesini sağlar. Velilere yönelik bir araştırmada veliler engel konusunda ağırlıklı olarak bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir (Mutlu, 2015).

Anketin 45. maddesinde yer alan “Kurumlarda ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirilme yapılmaktadır” ifadesine % 29,9 çok ve % 14,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,5'i hiç ve 36,6'sı az ve % 18,6'sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirme yapıldığını orta düzeyde düşündükleri söylenebilir. Ailelerin özürlü bireyin sorunları ile başa çıkmada çoğu zaman çevrelerinden destek görmedikleri (Işıksan, 2005) belirtilmiştir.

Anketin 46. maddesinde yer alan “Özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik sosyal faaliyetler yapılmaktadır” ifadesine % 20,5 çok ve % 1,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 4,1'i hiç ve 48,9'u az ve % 24,8'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik sosyal faaliyetlerin orta düzeyde yapıldığını düşündükleri söylenebilir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin sosyal faaliyetlere gereksinimleri olduğu (Sevim, 2011) belirtilmiştir.

Anketin 47. maddesinde yer alan “Ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alınmaktadır” ifadesine % 18,5 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir.

Katılımcıların % 4,1'i hiç ve 39,1'i az ve % 35'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşlerinin orta düzeyde alındığını düşündükleri söylenebilir. Bilgilendirmenin ailelere anlayabileceği şekilde aktarılması, gerek duyulduğu durumlarda açıklanması veya ek materyalle desteklenmesi önerilmiştir (Antmen, 2010).

Anketin 48. maddesinde yer alan “Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır” ifadesine % 21,9 çok ve % 10,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katılmışlardır. Katılımcıların % 0,9'u hiç ve 40,7'si az ve % 25,8'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Ebeveynler bazen çocuklarının bakımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilirler. Bu nedenle, engelli bireyin gelişimsel gereksinimleri hakkında bilgilendirilmeleri, gereken becerileri ev ortamında öğretebilmeleri amacıyla öğrenmelerinde yardımcı olunması çocuğun gelişimsel görevlerini yerine getirirken kolaylık sağlayacaktır (Çoban, 2003:50-51).

Anketin 49. maddesinde yer alan “Ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapılmaktadır” ifadesinde % 32,3 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 5,3'ü hiç ve 33,2'si az ve % 24,6'sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katılmışlardır. Engelli ailelerinin problemlerinden birinin de çocuklarının gelişim döngüsü içerisinde geleceğe yönelik bir planın olmamasıdır (Sarıhan, 2007: 41).

Anketin 50. maddesinde yer alan “Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır” ifadesine % 27,4 çok ve % 3,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 0,9'u hiç ve 33,8'i az ve % 34,5'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katılmışlardır. Bir araştırmada ailelerin beklentilerine yönelik yeterli dönüt verilmediği belirtilmiştir (Vural, 2006).

Anketin 51. maddesinde yer alan “BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirtmektedirler” ifadesine % 30,3 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 28,4'ü hiç ve 11,6'sı az ve % 26,5'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici görüşlerinden BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 52. maddesinde yer alan “Rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulanmaktadır” ifadesinde % 15,9 çok ve % 8,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 4,3’ü hiç ve 42,1’i az ve % 29,6’sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Rehberlik servislerinin kaynaştırma uygulamalarına yeterli destek veremediği (Vuran, 2007), kurumlarda aile eğitimlerinin gerçekleştirilmediği (Korucu, 2005) belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katılmışlardır. Aile eğitimi yasal bir zorunluluktur (Resmi Gazete, 1997). Öte yandan kurumlarda bir program dahilinde uzman bir eğitimci ve bir psikolog nezaretinde aile eğitimine yer verilmesi gerekmektedir (Akçamete ve Kargın, 1999).

Anket maddeleri aritmetik ortalamalarının 2,60 ve 3,39 arası olması (orta düzey) olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların öğrenci işleri ve aile eğitimi faaliyetlerine yönelik olumlu yanıt verme oranlarının orta ve olumlu düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19

Katılımcıların Kaynaştırma Uygulamaları İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
53.	Öğretmen	481	2,70	68	183	116	51	63
	Yönetici	104	2,73	25	26	28	2	23
	%			15,9	35,7	24,6	9,1	14,7
54.	Öğretmen	481	2,55	85	168	144	44	40
	Yönetici	104	2,76	27	20	30	4	23
	%			19,1	32,1	29,7	8,2	10,8
55.	Öğretmen	481	3,02	33	159	134	75	80
	Yönetici	104	3,33	5	29	29	8	33
	%			6,5	32,1	27,9	14,2	19,3
56.	Öğretmen	481	2,48	71	180	171	42	17
	Yönetici	104	2,67	15	25	47	13	4
	%			14,7	35,0	37,3	9,4	3,6
57.	Öğretmen	481	2,32	161	92	155	58	15
	Yönetici	104	2,67	26	14	43	10	11
	%			32,0	18,1	33,8	11,6	4,4
58.	Öğretmen	481	2,37	92	208	99	73	9
	Yönetici	104	2,45	30	28	26	9	11
	%			20,9	40,3	21,4	14,0	3,4
59.	Öğretmen	481	2,43	53	222	159	39	8
	Yönetici	104	2,57	13	44	32	4	11
	%			11,3	45,5	32,6	7,4	3,2
60.	Öğretmen	481	2,64	117	89	152	94	29
	Yönetici	104	2,84	13	26	41	12	12
	%			22,2	19,7	33,0	18,1	7,0
61.	Öğretmen	481	2,60	23	237	127	94	0
	Yönetici	104	2,89	2	39	42	10	11
	%			4,3	47,2	28,9	17,8	1,9
62.	Öğretmen	481	2,42	31	262	145	41	2
	Yönetici	104	2,69	9	41	38	5	11
	%			6,8	51,8	31,3	7,9	2,2

Tablo 19’da kaynaştırma uygulamalarına yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. 53. madde de “Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticiler yeterli bilgiye sahiptir” ifadesine % 9,1 çok ve % 14,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 15,9’u hiç ve 35,7’si az ve % 24,6’sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Alanyazında yapılmış araştırmalarda; kurum yöneticilerinin engelli öğrenciler için sınıfta bulunmasını sağlamaktan daha fazlasını yapmaları gerektiği (Batu, Çolak ve Odluyurt; 2013 ve Tuş, 2011) belirtilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin en büyük destekçisi yöneticiler olması gerekmektedir (Metin, 2012).

Anketin 54. maddesinde yer alan “Kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrenciler yeterince bilgilendirilmiştir” ifadesine % 8,2 çok ve % 10,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 19,1’i hiç ve 32,1’i az ve % 29,7’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yöneticiler kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrencilerin yeterince bilgilendirildiğini öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde düşünmektedirler. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarında engelli bireylere yönelik olumsuz öğrenci ve öğretmen tutumları olduğundan (McDougall, DeWit, King, Miller ve Killip; 2004; Carpenter ve Readman, 2006) öğretmen ve diğer öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Anketin 55. maddesinde yer alan “Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranılmamaktadır” maddesine % 14,2 çok ve % 19,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 6,5’i hiç ve 32,1’i az ve % 27,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin önyargılı olmaları nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında destek eğitimin amacına ulaşamadığı belirtilmiştir (Batu vd, 2013),

56. madde de “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmaktadır” ifadesine % 9,4 çok ve % 3,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 14,7’si hiç ve 35’i az ve % 37,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yöneticiler kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapıldığını öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde düşündükleri söylenebilir. Güneş (2013) sosyal faaliyetlerinkendine güvenen, iletişim kurmada zorluk çekmeyen, kendisini ifade edebilen, sağlıklı bireyler yetiştirmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

57. madde de “Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler” ifadesine % 11,6 çok ve % 4,4 tam

şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 32'si hiç ve 18,1'i az ve % 33,8'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirtmişlerdir.

Alanyazında; sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ile rehber öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma uygulamalarında yetersiz gördükleri, (Balo, 2015), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve uzmanlar tarafından bilgilendirilerek gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiği (Zeybek, 2015), kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çeşitli zorluklar yaşadıkları (Gök, 2013), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu (Gün, 2013) bulgularına yer verilmiştir. Alanyazın bulguları ile araştırma bulgusu paralellik göstermektedir.

58. madde de “Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır” ifadesine % 14 çok ve % 3,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 20,9'u hiç ve 40,3'ü az ve % 21,4'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapıldığını düşünmedikleri söylenebilir. Birden fazla engeli olan bireylerin bireysel ihtiyaçları belirlenerek eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Tekin-İftar, 2005; Akçamete, 1992).

59. madde de “Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimleri etkin çalışmaktadır” ifadesine % 7,4 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 11,3'ü hiç ve 45,5'i az ve % 32,6'sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimlerinin etkin çalıştığını düşünmedikleri söylenebilir. Alanyazın bu bulguyu desteklemektedir (Çuhadar, 2006; Okta, 2008; Pektaş, 2008, Kuyumcu, 2011).

Anketin 60. maddesinde yer alan “Özel eğitim sınıfları amacına uygun eğitim vermektedir” ifadesine % 18,1 çok ve % 7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 11,3'ü hiç ve 45,5'i az ve % 32,6'sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir.

Özel eğitim sınıfı, özel gereksinimli bireyin özel eğitim öğretmenin gözetiminde öğrencinin tüm gereksinimlerinin özel sınıfta karşılanması durumudur (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Özel eğitim sınıflarının amacına ulaşabilmesi için destek eğitim odalarının

aktif kullanılması gerekmektedir (Kış, 2013). Özel eğitim sınıflarının amaca uygun hizmet yürüttüğünde genel eğitimden daha başarılı sonuçlar verebildiği belirtilmiştir (Yekta, 2010).

Anketin 61. maddesinde yer alan “Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır” ifadesine % 17,8 çok ve % 1,9 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 4,3’ü hiç ve 47,2’si az ve % 28,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir.

Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirtmişlerdir. Alanyazında idarenin ve rehberlik servisinin destek eğitim odalarının kullanımı üzerinde hassasiyet gösterdiklerinde destek eğitim odalarının aktif ve işlevsel hale geldiği belirtilmektedir (Yılmaz, 2015). Destek eğitim odası uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri görevlendirilmesi, okul BEP biriminin kurulması, öğrenci planlarının bunlara uygun yapılması, uygun fiziksel ortamın ve öğretim materyalinin sağlanması önerilmiştir (Kış, 2013).

62. madde de “Evde eğitim hizmetleri etkin yürütülmektedir” ifadesine % 7,9 çok ve % 2,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 6,8’i hiç ve 51,8’i az ve % 31,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yöneticiler evde eğitim hizmetlerinin etkin yürütüldüğünü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde düşündükleri söylenebilir.

Alanyazında bazı öğretmenler velilerle anlaşarak derslere gitmedikleri, bazen de velilerin müsait olmadıkları gerekçesi ile dersleri iptal ettikleri, öğretmenlerin ücret azlığı, ulaşım problemleri ile ders araç-gereçleri ve materyal ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2015).

Anket maddeleri aritmetik ortalamalarının 2,60 ve 3,39 arası olması (orta düzey) olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu yanıt verme oranlarının az ve orta düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20

Katılımcıların Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
63.	Öğretmen	481	2,66	19	192	223	25	22
	Yönetici	104	2,85	2	41	43	6	12
	%			3,6	39,8	45,5	5,3	5,8
64.	Öğretmen	481	2,62	24	218	164	66	9
	Yönetici	104	2,86	11	35	25	23	10
	%			6,0	43,2	32,3	15,2	3,2
65.	Öğretmen	481	2,67	8	215	196	48	14
	Yönetici	104	3,03	1	37	34	21	11
	%			1,5	43,1	39,3	11,8	4,3
66.	Öğretmen	481	2,91	188	172	97	24	188
	Yönetici	104	3,25	35	22	32	15	35
	%			0	38,1	33,2	22,1	6,7
67.	Öğretmen	481	2,41	113	160	123	65	20
	Yönetici	104	2,69	22	32	18	20	12
	%			23,1	32,8	24,1	14,5	5,5
68.	Öğretmen	481	2,81	12	196	179	59	35
	Yönetici	104	2,86	10	29	39	17	9
	%			3,8	38,5	37,3	13,0	7,5
69.	Öğretmen	481	2,38	126	137	138	66	14
	Yönetici	104	2,63	23	32	21	16	12
	%			25,5	28,9	27,2	14,0	4,4
70.	Öğretmen	481	2,58	49	196	156	66	14
	Yönetici	104	2,97	19	23	22	22	18
	%			11,6	37,4	30,4	15,0	5,5
71.	Öğretmen	481	2,73	33	160	206	67	15
	Yönetici	104	3,00	12	25	36	13	18
	%			7,7	31,6	41,4	13,7	5,6

Tablo 20’de eğitsel tanılama merkezleri ve faaliyetlerine yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. 63. madde de “Rehberlik araştırma merkezlerinde personel yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir” ifadesine % 3,3 çok ve % 5,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 3,6’sı hiç, 39,8’i az ve % 45,5’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Az düzeyin yanında orta düzeyinde yüksek çıkmasının nedeni katılımcıların tamamının merkez çalışanı olmayışı olabilir. Öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Tiryakioğlu (2009) yaptığı çalışmada rehberlik araştırma merkezlerinin danışmanlık hizmetlerinin yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini ileri sürmüştür. Çeşitli araştırmalarda zihinsel engellilerin tanılama süreçlerinde önemli hataların yapıldığı ve yönetmelikte tanılamaya ilişkin belirtilen ilkelere uyulmadığı (Bozkurt, 2009; Bal, 2011), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliliklerinin sınırlı olduğu belirtilmiştir (Kırbyık, 2011; İşman, 2009).

64. madde de yer alan “Bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşımaktadır” ifadesine % 15,2 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir.

Katılımcıların % 6'sı hiç, 43,2'si az ve % 32,3'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Alanyazında; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tanılama süreçlerinde önemli eksikliklerin olduğu, mevzuatta belirlenen hususlara yeterince uyulmadığı (Bozkurt, 2009; Çiçek, 2015; Barutçu, 2010) bulgularına yer verilmiştir.

65. madde de yer alan “Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur” ifadesine % 11,8 çok ve % 4,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların % 1,5'i hiç, 43,1'i az ve % 39,3'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Tanılama faaliyetlerinin bir uzmanlık gerektirdiği göz önüne alındığı kabul edilirse katılımcıların net yargıdan kaçındıkları düşünülebilir. Alanyazında bireye önerilen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığına ilişkin bulgular mevcuttur (Bal, 2011; Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; İşman, 2009).

66. madde de yer alan “Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır” ifadesine % 22,1 çok ve % 6,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 38,1'i az ve % 33,2'si orta şeklinde yanıt vermiştir. Alanyazında teste dayalı tanılama faaliyetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli araştırmalar olduğu gözlenmektedir (Bozkurt, 2009; Bal, 2011; Çiçek, 2015; Gören, 2010; Barutçu, 2010). Yapılan bir araştırmada üniversitelerin rehberlik bölümlerinde Leither, Denver, Standford Binet, WISC-R gibi test uygulamalarının öğretmenlik öncesi rehber öğretmenlere öğretilmesi önerilmiştir (Kırbıyık, 2011).

67. madde de yer alan “Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir” ifadesine % 14,5 çok ve % 5,5 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 23,1'i hiç, % 32,8'i az ve % 24,1'i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verildiğini yöneticilere göre daha düşük düzeyde düşündükleri oldukları söylenebilir. Tanılama sonucunu aile aktarma aşaması çok önemlidir. Aile çocuğunun ilk defa engelli olduğunu öğrendiğinde şok yaşayacaktır. Ailenin öğrendiği yeni duruma alışması ve yapılması gerekenleri kavrama açısından değerlendirme sonuçları psikolojik destek altında aile ile paylaşılmalıdır. Tiryakioğlu (2009) ve Barutçu (2010) ailelerin bilgilendirilmesine ilişkin sorunlar yaşandığını ileri sürmüşlerdir.

68. madde de yer alan “Rehberlik araştırma merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir” ifadesine % 13 çok ve % 7,5 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 3,8'i hiç, % 38,5'i az ve % 37,3'ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara

göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Kurtulan (2007) yaptığı araştırmada rehberlik merkezlerinde yürütülen faaliyetlerin yetersiz olduğunu, mesleki etik konusunda verilecek eğitimin rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağını belirtilmiştir.

69. madde de yer alan “Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır” ifadesine % 14 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 25,5’i hiç, % 28,9’u az ve % 27,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen katılımcıların test sonuçları ile birey gelişim düzeylerinin benzerlik taşıdığını düşünmedikleri söylenebilir. Yöneticiler bu maddeye orta düzeyde katılmaktadırlar. Alanyazında test sonuçlarına ilişkin çeşitli araştırmalarda yer verilmiştir (Bozkurt, 2009; Bal, 2011; Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Gören, 2010; Barutçu, 2010).

70. madde de yer alan “Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır” ifadesine % 15 çok ve % 5,5 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 11,6’sı hiç, % 37,4’ü az ve % 30,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Yöneticiler bu maddeye öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Özel eğitim kurullarının etkin çalışması için kaç kişinin kurulda görev yapacağını yıllık olarak belirlenmesi, işi seven işten anlayan ya da iş yapabilecek kişiler seçilerek kurulda görevlendirilmesi, o ilde sıklıkla görülen engel gruplarına göre özel eğitim değerlendirme kurulunda uzman personel bulundurulması önerilmiştir (Kırbıyık, 2011).

71. madde de yer alan “Özel eğitim hizmetleri kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir” ifadesine ise % 13,7 çok düzeyde ve % 5,6 oranında tam düzeyde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 7,7’si hiç, % 31,6’sı az ve % 41,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler özel eğitim hizmetleri kurulunca yerleştirme işlemlerinin orta düzeyde yürütüldüğünü düşündükleri söylenebilir. Ülkemizde özel eğitim kurullarına ilişkin engellilere hizmet sunan kurumların eş güdümünden sorumlu yüksek özel eğitim kurulu kurulması (Kırbıyık, 2011), özel eğitim hizmetleri kurullarının aktif hale getirilerek özel eğitim hizmetlerinin profesyonel yürütülmesi (Bal, 2009) önerilmiştir. Bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde orta düzeyde görüş belirten katılımcıların oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin rehberlik ve tanılama faaliyetlerinin bir uzmanlığı gerektirdiği, katılımcıların konu hakkında gözlem ve bilgi birikimleri olsa da bir yargıya gitmekte tereddüt yaşadıkları söylenebilir. Bununla birlikte olumsuz görüş bildirenlerin oranı da yüksek bulunmuştur. Alanyazında yapılmış

araştırmalarda rehberlik ve tanılama faaliyetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin araştırmaların bu bulguları desteklediği düşünülebilir.

Anketten 2,59 ve altında puan alınması (az ve hiç) olumsuz yaşanma düzeyi olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların rehberlik ve tanılama faaliyetlerine yönelik olumlu yanıt verme oranlarının az ve orta düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21

Katılımcıların Denetim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
72.	Öğretmen	481	2,20	172	114	135	45	15
	Yönetici	104	2,25	41	26	18	8	11
	%			36,4	23,9	26,2	9,1	4,4
73.	Öğretmen	481	2,88	10	167	186	102	16
	Yönetici	104	2,79	1	34	54	15	0
	%			1,9	34,4	41,0	20,0	2,7
74.	Öğretmen	481	2,61	57	183	147	78	16
	Yönetici	104	2,64	23	26	31	13	11
	%			13,7	35,7	30,4	15,6	4,6
75.	Öğretmen	481	2,81	33	164	165	95	24
	Yönetici	104	2,65	12	25	54	13	0
	%			7,7	32,3	37,4	18,5	4,1
76.	Öğretmen	481	2,61	76	162	129	100	14
	Yönetici	104	2,45	26	42	10	15	11
	%			17,4	34,9	23,8	19,7	4,3
77.	Öğretmen	481	2,64	70	164	133	93	21
	Yönetici	104	2,25	25	38	30	11	0
	%			16,2	34,5	27,9	17,8	3,6
78.	Öğretmen	481	2,67	56	183	122	99	21
	Yönetici	104	2,50	19	49	13	11	12
	%			12,8	39,7	23,1	18,8	5,6

Tablo 21’de denetim faaliyetlerine yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. 72. madde de yer alan “Müfettişler özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir” ifadesine % 9,1 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 36,4’ü hiç, % 23,9’u az ve % 26,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yönetici katılımcıların müfettişlerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Alanyazında; müfettişlerin kaynaştırmanın etkili bir şekilde yapılmasının etkili koşulunu yeterince bilmedikleri, (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Işık, 2014) zihinsel engelli öğrencilerin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin denetimiyle ilgili müfettişler kendilerini yeterli görmedikleri, (Gürsel, 1999) kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin; müfettişlerden yeterince yardım almadıkları (Akbaba- Altun, Çiftçi ve Yıkılmış, 2001) bulguları araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

73. madde de yer alan “Müfettişler kurumlarda objektif davranmaktadır” ifadesine ise % 20 çok ve % 2,7 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 1,9’u hiç, % 34,4’ü az ve % 41’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin müfettişlerin kurumlarda objektif davranışlarını orta düzeyde düşündükleri söylenebilir. Katılımcıları her ne kadar müfettişlerin yeterliliğine ilişkin olumsuz yargıları olduğu kabul edilse de müfettişlerin objektif davranışlarıyla ilgili kesin yargıdan kaçındıkları görülmektedir. Alanyazında genel eğitime ilişkin müfettişlerin eğitim kurumlarında çalışmaları objektif nesnel ve bilimsel ölçütlerle ortaya koyamadıkları (Korkmaz, 1998; Çınar, 2015), kurumlarda önyargılı olma, açık arama, sürekli olumsuz eleştiri yapıp takdir etmeme (Bozpolat, 2009) sorunlarının yaşandığı ileri sürülmüştür. Işık (2014) özel eğitim kurumlarının denetimlerinde yüzeysel kontrol ve empati eksikliğinin olduğunu ileri sürmüştür.

74. madde de yer alan “Müfettişler rehberlik hizmetlerini yeterli düzeyde yerine getirmektedir” ifadesine % 15,6 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 13,7’si hiç, % 35,7’si az ve % 30,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Teftiş hizmetlerinin temelini düzeltme ve geliştirmeyi içeren rehberlik hizmetleri oluşturmaktadır (Cemaloğlu, 1996). Alanyazında müfettişlerin eğitim kurumlarında rehberlik etkinliklerinin sınırlı düzeyde kaldığına ilişkin bulgular mevcuttur (Güven, 2011; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Gökyer, 2011; Sabancı ve Şahin, 2007). Ayrıca Karan (2010) müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolü ile ilgili olarak yaptığı araştırmada; müfettişlerin sınıf içi öğretimsel sorunları anlayamadıklarını, müfettişlerin programlarla ilgili sorunları öğretmenlerle birlikte saptamadıklarını ve çözemediklerini dolayısıyla öğretmenlerin uygun mesleki yardım almadıklarını iddia etmiştir.

75. madde de yer alan “Denetim sonrası yazılan raporlar kurumlara yol göstermektedir” ifadesine % 18,5 çok ve % 4,1 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 7,7’si hiç, % 32,3’ü az ve % 37,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler bu maddeye orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Alanyazında denetim raporlarının yol göstermesine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak maarif müfettişlerinin özel eğitim alanında yeterli donanımına sahip olmadıklarına ilişkin araştırmalar mevcuttur (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Gürsel, 1999; Akbaba- Altun, Çiftçi ve Yıkılmış, 2001; Işık, 2014). Özel eğitim alanında müfettiş yeterlilikleri müfettişler tarafından yazılan raporların içeriğini etkileyeceği düşünülebilir.

76. madde de yer alan “Denetim sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanışı değerlendirilmektedir” ifadesine % 19,7 çok ve % 4,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 17,4’ü hiç, % 34,9’u az ve % 23,8’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yönetici katılımcılar denetim sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanışının değerlendirildiğini düşünmedikleri söylenebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanışına yönelik yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken; özel eğitim müfettişlerinden yararlandıkları; velilerden, diğer müfettişlerden, meslektaşlarından, kaynak kitaplardan yararlanamadıkları; bazı velilerden ve müfettişlerden de kısmen yararlandıkları belirtilmiştir (Öztürk, 2009).

77. madde de yer alan “Denetim sürecinde ölçme araçları (performans kayıtları) değerlendirilmektedir” ifadesine % 17,8 çok düzeyde ve % 3,6 oranında tam düzeyde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 16,2’si hiç, % 34,5’i az ve % 27,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yönetici katılımcılar denetim sürecinde ölçme araçlarının (performans kayıtları) değerlendirildiğini düşünmedikleri söylenebilir. Alanyazında müfettişin özel eğitime gereksinimi olan bireyin performans düzeyini değerlendirerek rehberlik edebilmesi müfettişin özel eğitimden yetişmiş olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Karan, 2010; Işık, 2014).

78. madde de yer alan “Denetim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan öğretimsel yöntemler değerlendirilmektedir” ifadesine % 18,8 çok ve % 5,6 oranında tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 12,8’i hiç, % 39,7’si az ve % 23,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre yönetici katılımcılar denetim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan öğretimsel yöntemlerin değerlendirildiğini düşünmedikleri söylenebilir. Müfettişin denetim sürecinde öğretimsel faaliyetleri değerlendirmesi ve öğretmenlere rehberlik yapması müfettişin özel eğitim alanındaki bilgisiyle ilişkilendirilmiştir (Öztürk, 2009; Işık, 2014).

Araştırma bulguları ile alanyazın birlikte değerlendirildiğinde özel eğitime ilişkin uygulamalarda denetim faaliyetlerinde müfettişin yeterliliğiyle ilişkili olarak çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda alana yönelik özel eğitim müfettişliği kavramı üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. (Kırbyık, 2011). Anketten 2,59 ve altında puan alınması (az ve hiç) olumsuz yaşanma düzeyi olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların denetim faaliyetlerine yönelik olumlu yanıt verme oranlarının az ve orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 22

Katılımcıların Fiziki Çevreyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

	Yönetici/öğr.	N	$\bar{x}$	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
79.	Öğretmen	481	2,40	120	106	202	45	8
	Yönetici	104	2,82	23	18	35	10	18
	%			24,4	21,2	40,5	9,4	4,4
80.	Öğretmen	481	2,77	111	70	161	96	43
	Yönetici	104	3,35	13	16	22	27	26
	%			21,2	14,7	31,3	21,0	11,8
81.	Öğretmen	481	2,99	103	43	147	131	57
	Yönetici	104	3,73	12	5	18	33	36
	%			19,7	8,2	28,2	28,0	15,9
82.	Öğretmen	481	2,35	138	133	135	51	24
	Yönetici	104	2,93	16	25	37	2	24
	%			26,3	27,0	29,4	9,1	8,2
83.	Öğretmen	481	2,21	166	113	144	47	11
	Yönetici	104	2,45	37	19	26	8	14
	%			34,7	22,6	29,1	9,4	4,3
84.	Öğretmen	481	2,42	156	61	175	81	8
	Yönetici	104	2,93	17	12	47	17	11
	%			29,6	12,5	37,9	16,8	3,2
85.	Öğretmen	481	2,39	135	121	138	72	15
	Yönetici	104	2,68	17	34	29	13	11
	%			26,0	26,5	28,5	14,5	4,4
86.	Öğretmen	481	2,06	165	169	105	34	8
	Yönetici	104	2,30	37	28	20	8	11
	%			34,5	33,7	21,4	7,2	3,2
87.	Öğretmen	481	2,05	160	180	103	30	8
	Yönetici	104	2,38	27	39	20	7	11
	%			32,0	37,4	21,0	6,3	3,2
88.	Öğretmen	481	2,16	161	142	129	38	11
	Yönetici	104	2,36	33	29	27	1	14
	%			33,2	29,2	26,7	6,7	4,3
89.	Öğretmen	481	2,38	129	120	159	64	9
	Yönetici	104	2,78	16	30	29	18	11
	%			24,8	25,6	32,1	14,0	3,4
90.	Öğretmen	481	2,42	122	123	164	55	17
	Yönetici	104	2,67	14	41	25	13	11
	%			23,2	28,0	32,3	11,6	4,8
91.	Öğretmen	481	2,59	115	104	164	59	39
	Yönetici	104	2,67	14	27	35	9	19
	%			22,1	22,4	34,0	11,6	9,9
92.	Öğretmen	481	2,31	123	180	112	37	29
	Yönetici	104	2,62	14	52	17	2	19
	%			23,4	39,7	22,1	6,7	8,2
93.	Öğretmen	481	2,29	177	106	94	87	17
	Yönetici	104	2,36	38	26	15	14	11
	%			36,8	22,6	18,6	17,3	4,8
94.	Öğretmen	481	2,29	151	129	122	65	14
	Yönetici	104	2,34	34	35	13	9	13
	%			31,6	28,0	23,1	12,6	4,6
95.	Öğretmen	481	2,20	211	40	149	78	1
	Yönetici	104	2,35	39	22	21	11	11
	%			42,9	10,6	29,2	15,3	2,1

Tablo 22’de fiziki çevreye yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. 79. madde de yer alan “Kurum binalarının güvenliği yeterlidir” ifadesine % 9,4 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Bu maddeye en fazla % 40,5 oranında orta düzeyde yanıt verilmiştir. Katılımcıların 24,4’ü hiç, % 21,2’si az şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara

göre öğretmenler kurum binalarının güvenliğini yetersiz olduğunu düşünürken yöneticiler orta düzeyde görüş belirttikleri söylenebilir. Kurum binalarında yetersiz önlemler nedeniyle öğrenciler için güvensiz durumların ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Işık, 2009; Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Özel eğitim kurum binalarının güvenli olmadığı bazı araştırmalarda da ortaya konmuştur (Işık, 2014).

80. madde de yer alan “Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır” ifadesine % 21 çok ve % 11,8’i tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 21,2’si hiç, % 14,7’si az ve % 31,3’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye öğretmenler orta düzey ve yöneticiler iyi düzey olarak değerlendirmişlerdir. Alanyazında kurumlarda hijyen kurallarına uyulmadığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Demirel, 2013; Işık, 2014).

81. madde de yer alan “Kurumların ısınması yeterlidir” ifadesine % 28 çok ve % 15,9 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 19,7’si hiç, % 8,2’si az ve % 28,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye öğretmenler orta düzey ve yöneticiler iyi düzey olarak değerlendirmişlerdir. Alanyazında konuya ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

82. madde de yer alan “Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir” ifadesine % 9,1 çok ve % 8,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 26,3’ü hiç, % 27’si az ve % 29,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen katılımcılar kurumların bahçe ve oyun alanlarını yeterli görmedikleri söylenebilir. Turgut’un çalışmasında (2000) özel eğitim kurumlarında beden derslerinin çoğunun bahçede yapıldığı buna karşın bahçe ve oyun alanlarının yeterli olmadığı belirtilmiştir.

83. madde de yer alan “Binalar fiziki açıdan (asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb.) yeterlidir” ifadesine % 9,4 çok ve % 4,3 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 34,7’si hiç, % 22,26’sı az ve % 29,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin kurum binalarını fiziki açıdan (asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb.) yeterli görmedikleri söylenebilir. 5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun gereğince kurumların engellilerin erişilebilirliğine uygun duruma getirilmek zorunda olduğu belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2006). Özel eğitim kurumlarının erişilebilirlik açısından istenen noktaya gelmediği söylenebilir (Gök, 2013; Bilen, 2007; Akçalı, 2015; Sadioğlu, 2015).

84. madde de yer alan “Kurumlarda mutfak hizmetleri yeterlidir” ifadesine % 16,8 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 29,6’sı hiç, % 12,5’i az ve % 37,9’u orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler kurumlarda mutfak

hizmetlerini orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Eğitim kurumlarında öğretim programlarının istendik şekilde öğretilmesi uygun ortamları zorunlu kılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için mutfak hizmetleri temel birimler arasında yer almaktadır. Özellikle zihinsel engelli bireylerde yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde uygun ortamlar önem taşımaktadır (Bozkurt, 2001). Araştırma kapsamında kurum ziyaretlerine eğitim kurumlarının bir kısmında öğrencilere yönelik mutfak hizmetlerinin olmadığı gözlenmiştir.

85. madde de yer alan “Kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaktadır” ifadesine % 14,5 çok ve % 4,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 26’sı hiç, % 26,5’i az ve % 28,5’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Yapılmış araştırmalarda; özel eğitim kurumlarında kullanılan araç-gereçlerin tasarım problemlerinin çözülmesi gerektiği (Erdem, 2011), kurumlarda araç-gereç yetersizliği olduğu (Demirel, 2013; Aydın, 2015) belirtilmiştir.

86. madde de yer alan “Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır” ifadesine % 7,2 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 34,5’i hiç, % 33,7’si az ve % 21,4’ü orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım bulunduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Sporun engelli bireylerin kendi beceri ve yeteneklerine olan inancını arttırdığı, özgüvenin gelişmesine katkı sağladığı (Kınalı, 2003) belirtilmiştir. Yapılan bir araştırmada özel eğitim kurumlarında sportif faaliyetere yönelik derslerin kağıt üzerinde kaldığı, okullarda malzeme sıkıntısı olduğu belirtilmiştir (Usta, 2010).

87. madde de yer alan “Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır” ifadesine % 6,3 çok ve % 3,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 32’si hiç, % 37,4’ü az ve % 21’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım bulunduğunu düşünmedikleri söylenebilir. Engelli bireylerin eğitimlerinde müziğin önemi vurgulanmış (Kıvrak, 2003), müzikle engelli bireylerle yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar alındığı (Eracar, 2003) belirtilmiştir.

88. madde de yer alan “Eğitim kurumları fiziki açıdan özel eğitime yönelik programlara uygun tasarlanmıştır” ifadesine % 6,7 çok düzeyde ve % 4,3 oranında tam düzeyde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 33,2’si hiç, % 29,2’si az ve % 26,7’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler eğitim kurumlarının fiziki açıdan özel

eğitime y6nelik programlarına uygun tasarlandđđnı d6ş6nmedikleri s6ylenabilir. Engellilerin bulunduğu ortamların iyi planlanmış, haritalanmış olması, kurumlara asans6r konması ve gerekli yapısal değişikliklerin yapılması ve iletişim teknolojisinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir (Erkan, 2012).

89. madde de yer alan “Eğitim kurumları fiziki açıdan depreme dayanıklıdır” ifadesine % 14 çok ve % 3,4 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 24,8’i hiç, % 25,6’sı az ve % 32,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara g6re 6đretmenler eğitim kurumlarının fiziki açıdan depreme dayanıklı olduğunu d6ř6nmedikleri s6ylenebilir. Okullarda doğal afetlere karşı tatbikatların yapılmasına rağmen 6đrencilerde g6venlik bilincinin tam olarak oluřmadđđ, deprem tatbikatlarının yapılması gerektiği (Alp, 2012) belirtilmiştir. 6zel eğitime gereksinimi olan bireylerin farklı yeterlilikleri nedeniyle eğitim binalarının dayanıklı olması 6nemlidir.

90. madde de yer alan “Eğitim kurumları tehlike anında acil tahliyeye elverişlidir” ifadesine % 11,6 çok ve % 4,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 23,2’si hiç, % 28’i az ve % 32,3’6 orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara g6re 6đretmen katılımcılar eğitim kurumlarının tehlike anında acil tahliyeye elverişli olduğunu d6ř6nmedikleri s6ylenebilir. Okul mekânlarının fiziksel 6zellikleri ve tabii afetlere karşı yetersiz 6nlemler nedeniyle de 6đrenciler için g6vensiz durumların ortaya çıkabildiği (Işık, 2009; Memduhoğlu ve Taşdan, 2007) bu nedenle 6zel eğitim kurumlarının tehlike anında tahliyeye elverişli hale getirilmesi gerektiği ileri s6r6lm6ştir.

91. madde de yer alan “6zel eğitim kurumlarında yangına karşı 6nlemler alınmıştır” ifadesine % 11,6 çok ve % 9,9 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 22,1’i hiç, % 22,4’6 az ve % 34’6 orta şeklinde yanıt vermiştir. 6đretmen ve y6neticiler yangına karşı 6nlemlerin orta d6zeyde alındđđ y6n6nde g6r6ř belirtmişlerdir. Afetler 6zel eğitim kurumları için ayrı bir 6nem taşımaktadır. Yangın tatbikatlarının içeriğinin daha yoğun olması ve daha sık yapılması gerektiği (Alp, 2012) belirtilmiştir.

92. madde de yer alan “6zel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır” ifadesine % 6,7 çok ve % 8,2 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 23,4’6 hiç, % 39,7’si az ve % 22,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara g6re 6đretmen katılımcılar 6zel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamalarının profesyonelce yapıldđđnı d6ř6nmedikleri s6ylenebilir. İlk yardım konusunda 6đretmenlerin daha yeterli bilgi ve deneyim kazandırılması için periyodik aralarla ve

mümkün olduğunca uzman kişiler tarafından ilk yardım eğitimi verilmesi gerektiği (Saruhan, 2005) belirtilmiştir.

93. madde de yer alan “Özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırılmıştır” ifadesine % 17,3 çok ve % 4,8 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 36,8’i hiç, % 22,6’sı az ve % 18,6’sı orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler özel eğitim sınıflarının ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırıldığını düşünmedikleri söylenebilir. Özel eğitim sınıflarının fiziki açıdan uygun yerlerde açılması gerektiği belirtilmiştir (Kış, 2013).

94. madde de yer alan “Özel eğitim kurumları kentin en elverişli yerinde açılmıştır” ifadesine % 12,6 çok ve % 4,6 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 31,6’sı hiç, % 28’i az ve % 23,1’i orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler özel eğitim kurumlarını kentin en elverişli yerinde açıldığını düşünmedikleri söylenebilir. Alanyazında konuya ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eğitim kurumlarının merkezi yerlerde açılması ulaşılabilirliği kolaylaştıracaktır.

95. madde de yer alan “Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamları düzenlenmiştir” ifadesine % 15,3 çok ve % 2,1 tam şeklinde olumlu yanıt verilmiştir. Katılımcıların 42,9’u hiç, % 10,6’sı az ve % 29,2’si orta şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmen ve yöneticiler birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarının düzenlendiğini düşünmedikleri söylenebilir. Birden fazla engeli olan bireylerin fiziksel ortamlarına yönelik kapsamlı araştırmalar olmasa da özel eğitim kurumlarında birden fazla engeli bulunan bireylerin eğitim aldığı ortamlarda bahçe ve oyun alanlarının yeterli olmadığı (Turgut, 2000), eğitim ortamlarının engellilerin erişebilirliğine uygun olmadığı, (Gök, 2013; Bilen, 2007; Akçalı, 2015; Sadioğlu, 2015), özel eğitim kurumlarında kullanılan araç-gereçlerin tasarım problemlerinin çözülmesi gerektiği (Erdem, 2011), kurumlarda araç-gereç yetersizliği olduğu (Demirel, 2013; Aydın, 2015) belirtilmiştir.

Anketten 2,59 ve altında puan alınması (az ve hiç) olumsuz yaşanma düzeyi olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların fiziki çevreye yönelik olumlu yanıt verme oranlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları arasında yer alan yönetsel sorunlar ve sorunların yaşanma düzeyi konusundaki görüşler katılımcıların; yönetici/öğretmen değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 23

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Yönetsel Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{x}$	s	t	p
1. Kurum yöneticileri, özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahiptir.	Öğretmen	481	2,59	1,14	1,55	,121
	Yönetici	104	2,79	1,47		
2. Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır.	Öğretmen	481	2,39	1,01	2,31	,021
	Yönetici	104	2,67	1,40		
3. Kurum yöneticileri, personelini yeterli düzeyde motive edebilmektedir.	Öğretmen	481	2,66	,86	,48	,629
	Yönetici	104	2,71	,98		
4. Kurum yöneticileri, kurulların işleyişinde aktif rol oynamaktadır.	Öğretmen	481	3,01	1,02	,91	,363
	Yönetici	104	3,11	1,15		
5. Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir.	Öğretmen	481	2,53	1,02	3,43	,001
	Yönetici	104	2,91	,99		
6. Kurum yöneticileri, çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Öğretmen	481	2,78	1,04	,73	,462
	Yönetici	104	2,86	,94		
7. Yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmektedir.	Öğretmen	481	2,18	1,31	,64	,517
	Yönetici	104	2,27	1,41		
8. Kurumlarda kararlar ekiple alınmaktadır.	Öğretmen	481	2,81	,96	1,80	,072
	Yönetici	104	3,00	1,12		
9. Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır.	Öğretmen	481	2,69	,96	2,85	,004
	Yönetici	104	3,00	1,17		
10. Kurumlarda özel eğitim hizmetleri bir plan çerçevesinde yürütülmektedir.	Öğretmen	481	2,92	1,39	1,16	,243
	Yönetici	104	3,10	1,49		
11. Kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü yapılmıştır.	Öğretmen	481	2,88	1,12	1,95	,05
	Yönetici	104	3,13	1,31		
12. Kurum yöneticileri, faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirmektedir.	Öğretmen	481	2,72	,88	2,96	,003
	Yönetici	104	3,01	1,10		
13. Kurumlardan paydaş görüşleri, dilek kutusu, telefon gibi çeşitli iletişim kanallarıyla alınmaktadır.	Öğretmen	481	2,27	1,22	,86	,387
	Yönetici	104	2,39	1,38		
14. Kurum yöneticileri; sivil toplum kuruluşları ve hastaneler arasında iş birliğini sağlamaktadır.	Öğretmen	481	2,62	,98	,85	,394
	Yönetici	104	2,72	1,32		
15. Kurum yöneticileri denetim görevlerini yerine getirmektedir.	Öğretmen	481	2,91	,95	,09	,923
	Yönetici	104	2,92	1,13		
16. Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirmektedir.	Öğretmen	481	2,56	1,15	1,33	,183
	Yönetici	104	2,39	1,38		
p≤.05						

Tablo 23’de; “Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}$ =2,39) ve yönetici ($\bar{x}$ =2,67) olduğu görülmüştür. Öğretmen yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Yönetici/öğretmen değişkeni ile bu madde arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(1,554)=0,021<.05$]. Bir başka ifadeyle yöneticiler, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yaptıklarına öğretmenlerden daha yüksek düzeyde inanmaktadır.

“Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,53$) ve yönetici ($\bar{x}=2,91$) olduğu görülmüştür. Öğretmen yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Yönetici/öğretmen olma değişkenini ile bu madde arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(,737)= 0,001<.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kendilerini yenilediklerine inanmaktadırlar.

“Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile öğretmen ($\bar{x}=2,69$), yönetici ($\bar{x}=3,00$) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,859)= 0,004<.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulduğuna inanmaktadırlar.

“Kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü yapılmıştır” maddesine verilen yanıtlar ile öğretmen ($\bar{x}=2,88$), yönetici ($\bar{x}=3,13$) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(1,953)= 0,05\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü olduğuna inanmaktadırlar.

“Kurum yöneticileri, faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile öğretmen ($\bar{x}=2,72$), yönetici ($\bar{x}=3,01$) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,960)= 0,003\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yöneticilerin faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirdiğine inanmaktadırlar. Diğer maddelerde katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** yönetsel faaliyetlere ilişkin resmi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yönetsel faaliyetlere ilişkin katılımcı görüşlerinin nicel bulguları desteklediği söylenebilir. Katılımcılar ağırlıklı olarak özel eğitim kurumlarının etkili yönetilmesinin önündeki engeller ve bu kurumlardaki yöneticilerin yeterlilikleri üzerinde durmuşlardır. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Yönetsel faaliyetlere ilişkin görüşler şu şekildedir.

RÖ1: Okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüğünün yönetim anlayışı için düzgün yapılmasından ziyade sorun çıkmasın, şikayet gelmesin de ne olursa olsun mantığına dayalıdır.

RÖ2: Kurumlar klasik devlet kurumu zihniyeti ile yönetiliyor. Gelen evrak, giden evrak, maaş-ek ders hazırlama, duyurular, devamsızlık kaydı vb. rutin okul işlerinin yapıldığı bir kurum. Okul idarecilerinin öğretmenlere rehberlik yapabilecek düzeyde donanımlı oldukları söylenemez.

RÖ3: Özel eğitim kurumları özel eğitim mezunu olmayan insanlar tarafından yönetiliyor. Bu nedenle sadece öğretmenlerin giriş çıkış saatleri, nöbetleri gibi sorunlarla

ilgilileniyorlar. Öğrenciler için uygun eğitim ortamları ve eğitim kaliteleri gibi konular konusunda eksikler bu nedenle hiçbir özel eğitim okulunda işler olması gerektiği gibi yürümüyor. En olması gereken BEP kurulları, öğrenci performansları bile sadece kağıt üzerinde yazılıp imzalanıyor gerçekte yapılmıyor. Ders programlarını idareciler yaptığı için uygun olmayan öğrenciler aynı grupta yer alıyor yada bireysel eğitim alıyor.

RÖ4: Özel eğitimle ilgili hiçbir eğitim almamış kişilerin yönetici olması özel gereksinimli çocuklara eğitimden çok bakım ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapıyorlar. Bu da eğitimsel olarak beklentinin ve amaçların çok alt seviyede kalmasına neden oluyor. Bu durum özel eğitim okullarının kronik sorunu olan akademik başarısızlık durumunu ortaya çıkarmaktadır.

(RÖ1) okul yönetimleri ve Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin sorun çıkmasını, şikayet gelmesini ama ne olursa olsun mantığında olduğunu, (RÖ2) okulların klasik devlet kurumu zihniyeti ile yönetildiğini, okul idarecilerinin öğretmenlere rehberlik yapabilecek düzeyde donanımlı olmadıklarını, (RÖ3) özel eğitim kurumlarının özel eğitim mezunu olmayan insanlar tarafından yönetildiğini, öğrenciler için uygun eğitim ortamları ve eğitim kaliteleri gibi konular konusunda eksikler olduğunu, özel eğitim okullarında işler olması gerektiği gibi yürümediğini, (RÖ4) özel eğitimle ilgili eğitim almamış kişilerin yönetici olduğundan özel gereksinimli çocuklara eğitimden çok bakım ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapıldığını, kurumların uzman kişilerce yönetilmemesinin eğitimsel olarak beklentinin ve amaçların çok alt seviyede kalmasına neden olduğunu iddia etmişlerdir. Çeşitli araştırmalara göre birçok özel eğitim okuluna alanda yeterli olmayan kurum yöneticileri atandığı, yöneticilerin kurumları yönetecek liderlik becerisine ve özel eğitimde saha deneyimine de sahip olmadığı belirtilmiştir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003; Katsiyannis, Conderman ve Franks, 1996; Parker ve Day, 1997). Ülkemizde özel eğitim kurumları yöneticilerinin yeterliliğine ilişkin çeşitli araştırmalarda; kurum yöneticilerinin yönetsel konularla ilgili yeterli tecrübelerinin olmadığı bilinmektedir (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010).

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yönetici desteğine ilişkin görüşleri şu şekildedir.

RÖ5: Kurum müdürüm özel eğitim öğretim yöntemleri hakkında yeterli donanıma sahip değil. Bu nedenle eğitimsel sorunlarımı onunla paylaşmıyorum. Sorunlara ilişkin müdüre bilgi vermedim. Kendisi alan dışından gelmiş biri.

RÖ6: Öğretmenliğe başladığımda materyal yetersizliği yaşadım, sınıf ortamı uygun değildi. Kurum müdürümle sorunları paylaştığımda yaklaşımı klasikti. Sorunların çözümüne bir katkı vermeyince kendi sorunlarımızı kendimiz çözdük.

RÖ7: Göreve başladığımda atandığım okulda branş mezunu bir idarecim olmadığı için beklentilerimiz karşılanmadı. Mesleğimizin gerektirdiklerini velilerle birlikte yöneticimize anlatma çabası hepimiz için yıpratıcı oldu.

RÖ8: Göreve başladığımda ilk sorunum velileri işe katmaktaki zorluktu. Bu konudaki müdürün yaklaşım oldukça olumsuzdu. İşbirliğine yatkın olmadığından çözüme katkısı olmadı.

RÖ9: Öğretmen eksikliğinden dolayı ders programı karmakarışık. Yeni öğretmenlerin haftaya geleceğini ve bu sorunun ortadan kalkacağını söyledi. Ancak sonra durum devam etti.

RÖ10: Evet, materyal sıkıntısı yaşadığımda müdürüm daha sonra alırsız tarzında konuşmalarla durumu geçiştirdi. Durum devam ediyor.

RÖ11: İdareciler öğretmeni arka planda görüyorlar. Öğretmenlere idareciler bakıcı gibi yaklaşıyorlar.

RY1: İmkanlar dahilinde öğretmenleri destekliyoruz. Bizimde sınırlılıklarımız var.

RY2: Bizler okul için varız. Öğretmenlerin sorunlarını görmezden gelemeyiz.

RY3: Öğretmenlere sürekli kurslar düzenliyoruz. Onlarla toplantılar yaparak onların yetişmelerini sağlıyoruz.

(RÖ5) Kurum yöneticisinin özel eğitim öğretim yöntemleri hakkında yeterli donanıma sahip olmadığını, kendisini otorite olarak görmediğinden eğitimsel sorunlarında yöneticisinin kendisine bilgi vermediğini, (RÖ6) öğretmenliğe başladığında bazı sorunlar yaşadığını, sorunları kurum yöneticisiyle paylaştığını ancak kurum yöneticisinin sorunların çözümüne bir katkı vermediğini, (RÖ7) göreve başladığında atandığı okulda branş mezunu bir idareci olmadığı için beklentilerinin karşılanmadığını, mesleğin gereklerini velilerle birlikte okul yöneticisine anlatma çabası içinde olduklarını, (RÖ8) göreve başladığında velilerden yeterli destek alamadığını, yöneticisinin işbirliğine yatkın olmadığını belirtmişlerdir. (RÖ9) ve (RÖ10) yaşadıkları sorunlarda kurum yöneticilerinin sorunlarına çözüm bulamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden öğretmenlerin yöneticilerini özel eğitim alanında otorite görmediklerini, yöneticilerin problem çözme becerilerinin yeterli olmadığını, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarda kendilerinin çözüm yolları bulmaya çalıştıkları söylenebilir. (RÖ11) yöneticilerin öğretmenlere bakıcı gibi yaklaşımda bulunduklarını iddia etmiştir. Özel eğitimde yönetim hizmetlerinde özel eğitime gereksimi olan bireylerin sorunlarıyla baş edebilecek bir yapının oluşturularak eğitimcilerin desteklenmesi gerektiği iddia edilmiştir (Benz, Lindstrom ve Yovanoff, 2000; Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001).

Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir (Özden, 1998). Fiziksel açıdan uygun sınıfın belirlenmesi, özel eğitim ekiplerinin oluşturulması, sınavlarda yapılacak değişiklikler, uygulamalarda ortaya çıkan problemlerin çözümü (Sucuoğlu, 2006) okul yönetiminden beklenen görevlerden birkaçıdır. Kurum yöneticilerinden öğretimsel konularda öğretmenlere rehberlik yapmaları beklenmektedir (Crockett, 2004). Görüşmeye katılan yöneticiler öğretmenlerin aksine öğretmenleri desteklediklerini iddia etmişlerdir. (RY1) imkanlar dahilinde öğretmenleri desteklediklerini, (RY2), yöneticilerin okul için var olduğunu, öğretmenlerin sorunlarını görmezden gelemeyeceklerini, (RY3), öğretmenlere sürekli kurslar düzenlediklerini, onlarla toplantılar yaparak onların yetişmelerini

sağladıklarını belirtmişlerdir. Çeşitli araştırmalarda da yöneticilerin öğretmenleri yeterince motive edemediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Yiğit, 2003; Yıldırım, 2008; Sabancı, 1999). Özel eğitim kurumlarında rehberlik faaliyetlerinin öğretmenleri sınıf yönetimi, etkinlik planlama, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanışı, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanlarda geliştireceği belirtilmiştir (İlhan, 2013).

Tablo 24

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Özlük Hakları ve İnsan Kaynaklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
17. Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	Öğretmen	481	2,45	,99	,75	,94
	Yönetici	104	2,46	1,14		
18. Çalışanların maaşları yeterlidir.	Öğretmen	481	2,07	,99	4,17	,00
	Yönetici	104	2,54	1,23		
19. Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,11	,93	2,19	,02
	Yönetici	104	2,34	1,18		
20. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir.	Öğretmen	481	2,21	1,05	2,94	,03
	Yönetici	104	2,55	1,11		
21. Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,64	,97	2,02	,04
	Yönetici	104	2,85	1,01		
22. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır.	Öğretmen	481	2,75	,92	2,53	,01
	Yönetici	104	3,00	,95		
23. Eğitim personeli alanında uzmandır.	Öğretmen	481	3,77	1,24	1,46	1,14
	Yönetici	104	3,97	1,11		
24. Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	Öğretmen	481	2,27	,99	3,69	,00
	Yönetici	104	2,68	1,16		
25. Kurumlarda sosyal faaliyetlere yönelik yeterli sayıda personel çalıştırılmaktadır.	Öğretmen	481	2,38	,90	,92	,35
	Yönetici	104	2,48	1,10		
26. Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır.	Öğretmen	481	2,36	1,05	2,16	,03
	Yönetici	104	2,61	1,10		
p≤.05						

Tablo 24’de “Çalışanların maaşları yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,17)= 0,00<.05$]. Bir başka ifadeyle yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çalışanların maaşlarının yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmen ($\bar{x}=2,07$) ve yönetici ($\bar{x}=2,54$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,19)= 0,02<.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çalışanlara yönelik sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapıldığına inanmaktadırlar. Öğretmen ($\bar{x}=2,11$) ve yönetici ($\bar{x}=2,34$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,94)= 0,04<.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde merkezlerde çalışanların yıllık izin kullanabildiğine inanmaktadırlar. Öğretmen ($\bar{x}=2,21$) ve yönetici ($\bar{x}=2,55$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(12,02)= 0,04\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde merkezlerde iş sözleşmelerinin etik kurallara uygun yapıldığına inanmaktadırlar.

“Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,53)= 0,01\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri olduğuna inanmaktadırlar.

“Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,27$) ve yönetici ($\bar{x}=2,68$) olduğu görülmüştür. Verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,69)= 0,00\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlendiğine inanmaktadırlar. Öğretmen ($\bar{x}=2,27$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,36$) ve yönetici ($\bar{x}=2,11$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,16)= 0,03\leq.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırıldığını düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,36$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre diğer maddelerde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** insan kaynaklarına ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler

belirtmişlerdir. Resmi kurumda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcıların görüşlerinde farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Resmi kurumda çalışan katılımcılar çalışanların yeterliliği üzerinde görüş belirtirken rehabilitasyon merkezinde çalışan katılımcılar özlük haklarına ilişkin konularda görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. İnsan kaynaklarına ilişkin görüş bildiren katılımcı görüşleri şu şekildedir.

RÖ1: Özel eğitimde ders işleyişini ve programını bilmeyen alan dışından gelen personelin öğrenci ve idareyi zor durumda bıraktığını gözlemledim.

RÖ2: Bu kurumların özelden alınarak doğrudan devletin kurumları olarak işlev görmesi; çalışanların alan mezunu kişilerden oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.

RÖ3: Okullarda bulunan rehber öğretmenler özel eğitim alanında yetersiz. Okullarda sadece özel eğitime yönelik öğrenci ve velilerle çalışan psikologlar olmalı.

RÖ4: Okullarımıza atanan branş öğretmenleri özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip değiller. Bu nedenle eğitim öğretimin her aşamasında yetersiz kalıyorlar.

ÖK1: Özel sektörde çalıştığımızdan çalışanlara özellikle öğretmenlere değer verilmiyor. Veliler kurumun gelir kaynağı olarak görüldüğünden öğretmen veli etkileşiminde veli tercih ediliyor.

ÖK2: RAM ve veliler öğretmenlerin yaptığı işin zorluğunun farkında değiller. Çoğu zaman bireylerin eğitimi için tek başımıza kürek çekmekteyiz. Herhangi bir yardım almadığımız halde hep suçlanan biz olmaktayız.

ÖK3: Sınıflarda öğretmenlik yapanların hiçbir kriter olmadan özel eğitim öğretmeni olarak atanması bu konuya gereken önemin verilmediğinin bir göstergesidir.

Resmi özel eğitim kurumlarında çalışan (RÖ1) özel eğitimde ders işleyişini ve programını bilmeyen alan dışından gelen personelin öğrenci ve idareyi zor durumda bıraktığını, (RÖ2)özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinin özelden alınarak doğrudan devletin kurumları olarak işlev görmesini, çalışanların alan mezunu kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. (RÖ3) okullarda bulunan rehber öğretmenlerin özel eğitim alanında yetersiz olduğunu, okullarda sadece özel eğitime yönelik öğrenci ve velilerle çalışan psikologların olması gerektiğini, (RÖ4) okullara atanan branş öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, eğitim öğretimin her aşamasında yetersiz kaldıklarını iddia etmişlerdir. Özel eğitim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin özel eğitime ilişkin bir eğitim almadıkları (Kaya, 2013), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu (Kırbıyık, 2011), sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve kullanmada yetersiz olduğu (Pektaş, 2008), kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yeterli düzeyde hazırlanmadığı (Okta, 2008) belirtilmiştir.

Özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılardan (ÖK1), özel sektörde çalıştığından çalışanlara özellikle öğretmenlere değer verilmediğini, veliler

kurumun gelir kaynağı olarak görüldüğünden öğretmen veli etkileşiminde velilerin tercih edildiğini, (ÖK2) RAM çalışanları ve velilerin öğretmenlerin yaptığı işin zorluğunun farkında olmadıklarını, merkezlerde öğretmenlerin bireylerin eğitimlerinde tek başlarına kaldıklarını ve destek alamadıklarını, kurumlarda bir sorun yaşandığında suçlanan taraf olduklarını iddia etmişlerdir. (ÖK3) sınıflarda öğretmenlik yapanların hiçbir kriter olmadan özel eğitim öğretmeni olarak atanmasının özel eğitime gereken önemin verilmediğinin bir göstergesi olduğunu düşünmektedir. Alanyazında rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların çalışma şartlarında çeşitli zorluklar olduğu buna karşın özlük haklarının yeterli olmadığı, (Sarı, 2003; Altinkurt, 2008; Korucu, 2005) bulguları araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. Yönetici görüşleri ise şu şekildedir.

RY1: Okullarda çok fazla ücretli öğretmen görevlendiriliyor. Normun gerektirdiği öğretmen sayısına hiçbir zaman ulaşamıyor.

RY2:Rehabilitasyon merkezlerinde nitelikli eleman sayısının azlığı(160 saatlik kursun yetersizliği), yöneticilerin imkân konusunda kısıtlı davranırken beklenti konusunda üst düzey performans beklentileri, yapılan çalışmaların eğitim odaklı değil maddi odaklı olması personeli zorlamaktadır.

RY3: Ben üst düzey (bakanlık) yönetici olsaydım; alan dışından 540 saate tamamlama seminerlerini kesinlikle iptal eder, alan mezunlarını bu işlerin başına getirirdim.

ÖY1: Kurumlara personel bulmakta zorlanıyoruz. Her atama döneminde kurumlar ciddi sıkıntı yaşıyor. Öğretmenler atanma şartları oluştuğunda devleti tercih ediyorlar. Ben genelde alan mezunlarıyla çalışıyorum. Şu anda ikisi devlete atandı.

ÖY2: Uygun nitelikte öğretmen bulmak zor. Mecburen sertifikalı öğretmenlerle çalışıyoruz.

ÖY3: Yöneticilerden bu kurumlara atanırken bir şart aranmıyor. Bu kurumlarda yöneticiler alana hakim kişilerden seçilmeli.

Görüşmeye katılan yöneticilerden (RY1) okullarda çok fazla ücretli öğretmen görevlendirildiğini, normun gerektirdiği öğretmen sayısına hiçbir zaman ulaşamadığını, (RY2) rehabilitasyon merkezlerinde nitelikli eleman sayısının az olduğunu, sertifika programları ile özel eğitim öğretmenliğine geçen öğretmenlerin yeterli olmadığını, yöneticilerin öğretmenlerin gereksinimlerini gidermediklerini buna karşın öğretmenlerden yüksek performans beklediklerini, özel kurumlarda yapılan çalışmaların eğitim odaklı olmak yerine maddi odaklı olduğunu iddia etmişlerdir. (RY3) kendisinin üst düzey yönetici olması durumunda sertifika programlarını iptal ederek alan mezunlarına görev vereceğini belirtmiştir.

Özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan (ÖY1),kurumlara personel bulmakta zorlandıklarını, her atama döneminde kurumların öğretmenlerin devlet kadrosuna atanması nedeniyle ciddi sıkıntı yaşadıklarını, öğretmenlerin atanma şartları oluştuğunda devleti tercih ettiklerini, (ÖY2) uygun nitelikte öğretmen bulmakta zorlandıklarını bu

nedenle sertifikalı öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldıklarını, (ÖY3) yöneticilerin rehabilitasyon merkezlerine atanırken bir şart aranmadığını, rehabilitasyon merkezlerine yöneticiler alana hakim kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden resmi ve özel eğitim kurumlarında nicelik ve nitelik yönünden öğretmen ve yönetici ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında kurum yöneticilerinin yarısının öğretmenlerinin kendini yeterince mesleğine veremediklerini düşündükleri (Korucu, 2005), rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelin yetersiz olduğu ve alanında uzman personelin yetiştirilmesi gerektiği (İşman, 2009) bulguları mevcuttur.

RÖ6: Özel eğitimde yükselme şansı sınav olmadığından çok adil değil. Eski yöneticiler bir şekilde kadroları doldurdıkları için durumdan memnunar.

ÖK6: Kıdemli öğretmenler bu kurumlardan memnunar. Ancak biz gençlerin geleceği yok. Görevde yükselme şansımız yok.

ÖK8: Özel kurumlarda çalışan öğretmenler için uzun vadede belirsizlik var. Emekliliği gelmiş ve emekli öğretmenler ise durumdan memnunar. Çünkü onların kaybedeceği bir şey yok.

Resmi kurum ve özel kurumlarda çalışan bazı katılımcılar hizmet süresine göre kariyer imkanlarının değişiklik gösterdiğini belirttiğinden katılımcıların hizmet süreleri ile kariyer beklentileri arasındaki ilişki anova testi ile değerlendirilmiştir. Alanyazında özel eğitim kurumlarında çalışanların kariyer beklentilerinin yönetim tarafından dikkate alınmadığı (Adıyaman, 2010) belirtilmiştir.

Tablo 25

Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Kıdem	n	$\bar{x}$	s	t
1-6 yıl	177	2,51	1,00	,07
7-13 yıl	166	2,34	,98	,07
14-20 yıl	155	2,30	,98	,07
21 yıl üstü	87	2,80	1,08	,11
Toplam	585	2,47	1,01	,04

Tablo 25’de toplam hizmet süresi değişkenine göre “Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır” maddesi için aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri bulunmaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında 21 yıl ve üzeri çalışan katılımcıların ortalamasının en yüksek olduğu ve 14-20 yıl arası çalışan katılımcıların ortalamasının ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Yapılan Anova Testi Sonucu

Anova					
Kıdem	Kareler Toplamı	Sd	$\bar{X}$	s	p
Gruplar Arası	17,015	3	5,672	5,58	,00
Gruplar İçi	590,035	581	1,016		
Toplam	607,050	584			

Tablo 26’da katılımcıların toplam hizmet süresine göre “Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır” maddesine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre $0,00 < 0,05$ olduğundan anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Kurumlarda çalışma süresine göre tek yönlü varyans analizinde 0,05 düzeyinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 27

Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Çalışanların Kariyer Beklentileri Yönetim Tarafından Dikkate Alınmaktadır” Maddesi İçin Yapılan LSD Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	(I) Hizmet Süresi	(J) Hizmet Süresi	Ortalamalar arası fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Madde 17	1-6 yıl	7-13 yıl	,17640	,10888	,106 p>,05
		14-20 yıl	,21655	,11086	,051 p>,05
		21 yıl üstü	,28482*	,13195	,031 P<,05
	7-13 yıl	1-6 yıl	,17640	,10888	,106 p>,05
		14-20 yıl	,04015	,11256	,721 p>,05
		21 yıl üstü	,46122*	,13338	,001 P<,05
	14-20 yıl	1-6 yıl	,21655	,11086	,051 p>,05
		7-13 yıl	,04015	,11256	,721 p>,05
		21 yıl üstü	,50137*	,13500	,000 P<,05
	21 yıl üstü	1-6 yıl	,28482*	,13195	,031 P<,05
		7-13 yıl	,46122*	,13338	,001 P<,05
		14-20 yıl	,50137*	,13500	,000 P<,05

Tablo 27’de katılımcıların toplam hizmet süresine göre “Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır” maddesine verdikleri yanıtların sonuçlarına göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır. 21 yıl ve üstü çalışanlar diğer kıdemlerdeki çalışanlara göre daha yüksek düzeyde kariyer beklentilerinin yönetim tarafından dikkate alındığını düşünmektedir. 1-6 yıl, 7-13 yıl ve 14-20 yıl arasında kıdeme sahip katılımcıların yanıtları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç görüş bildiren katılımcıları desteklemektedir.

Tablo 28

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
27. Kurumlarda eğitimler öğrenci performansı alınarak başlanmaktadır.	Öğretmen	481	3,42	1,11	2,21	,02
	Yönetici	104	3,69	1,10		
28. Rehabilitasyon merkezlerinde eğitimler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.	Öğretmen	481	3,21	,96	,86	,39
	Yönetici	104	3,30	1,08		
29. Kurumlarda davranış değiştirme analizleri etkin şekilde uygulanmaktadır.	Öğretmen	481	2,92	1,12	,33	,73
	Yönetici	104	2,96	1,04		
30. Kurumlarda öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlere yeterli zaman ayrılmaktadır.	Öğretmen	481	2,64	1,14	1,17	,07
	Yönetici	104	2,78	,96		
31. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme Birimi etkin kararlar almaktadır.	Öğretmen	481	2,80	1,00	,43	,04
	Yönetici	104	2,81	,87		
32. Bireyselleştirilmiş eğitim programları işlevseldir.	Öğretmen	481	2,74	1,27	1,12	,99
	Yönetici	104	2,75	1,13		
33. Öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yeterli oranda yer verilmektedir.	Öğretmen	481	2,70	,83	1,46	,14
	Yönetici	104	2,83	,82		
34. Derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikler etkili şekilde kullanılmaktadır	Öğretmen	481	2,80	1,29	3,36	,001
	Yönetici	104	3,27	1,35		
35. Derslere ilişkin performans kayıtları tutulmaktadır.	Öğretmen	481	3,10	1,20	,10	,91
	Yönetici	104	3,11	1,26		
36. Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir.	Öğretmen	481	2,72	1,32	2,48	,01
	Yönetici	104	3,07	1,24		
37. BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemleri tartışılmaktadır.	Öğretmen	481	3,07	1,14	1,65	,09
	Yönetici	104	3,27	1,20		
38. Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirmektedir.	Öğretmen	481	2,60	1,41	,41	,67
	Yönetici	104	2,67	1,47		
p≤.05						

Tablo 28’de; “Kurumlarda eğitimler öğrenci performansı alınarak başlanmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,21= 0,02<.05)$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde eğitimlerin öğrenci performansının alınarak başladığına inanmaktadırlar.

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme Birimi etkin kararlar almaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-0,43= 0,04<.05)$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme birimlerinin etkin kararlar aldığına inanmaktadırlar.

“Derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikler etkili şekilde kullanılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,36= 0,01<.05)$]. Yöneticiler öğretmenlere göre

daha yüksek düzeyde derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve tekniklerin kullanıldığına inanmaktadırlar.

“Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,48= 0,01<.05]$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda psikolojik danışma hizmetlerinin etkili yürütüldüğüne inanmaktadırlar. Diğer maddelerde katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin katılımcı aritmetik ortalamaları 2,59’un üzerinde olduğundan olumlu düzey olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** eğitim-öğretim faaliyetlerinde rehberlik servislerine ilişkin öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ1: Sportif, kültürel ve toplumsal uyum becerilerine yönelik faaliyetler yeterli değil.

RÖ5:Müzik eğitimi ve drama gibi etkinliklere ağırlık verilmelidir. Bu konularda çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

RÖ7: Ben olsam öğrenciler için doğa gezi imkânları, yüzme, spor gibi sosyal aktivite imkânları, beslenme olanakları sağlardım.

Araştırmada katılımcılar sportif, kültürel ve toplumsal faaliyetlere dikkat çekmişlerdir. Spor engelli bireyin kendi beceri ve yeteneklerine olan inancını arttırdığı, özgüvenin gelişmesine katkı sağladığı, müziğin ise geniş öğretim alanı sunduğu gözlenmektedir (Kınalı, 2003). (RÖ1) sportif, kültürel ve toplumsal uyum becerilerine yönelik faaliyetlerin yeterli olmadığını, (RÖ5) müzik eğitimi ve drama gibi etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini, (RÖ7), öğrenciler için doğa gezi imkânları, yüzme, spor gibi sosyal aktivite imkânları, beslenme olanaklarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılmış araştırmalarda; sosyal faaliyetlerin kendine güvenen, iletişim kurmada zorluk çekmeyen, kendisini ifade edebilen, sağlıklı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacağı (Güneş, 2013), sporun engelli bireylerin kendi beceri ve yeteneklerine olan inancını arttırdığı, özgüvenin gelişmesine katkı sağladığı (Kınalı, 2003; Usta, 2010), müzikle engelli bireylerle yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar alındığı (Eracar, 2003; Kıvrak, 2003) belirtilmiştir.

RÖ4: Öğrencilerin yaşayarak öğrenmeleri, topluma hazırlanmalarına yönelik fırsatlar azdır. Bu beceriler alışveriş, trafik kuralları, mutfak becerileri, temizlik vb.

RÖ13: Özel eğitim yöntemleri konusunda özellikle alan dışı öğretmenlerin yetersiz olduğunu söyleyebilirim.

RÖ14: Özel eğitim öğretmenleri kendi aralarında düzenli toplanmamaktadırlar. Okullarda bu tür toplantılara çok ihtiyaç duyulmaktadır. Okulda neler yapıldı? Neler yapılabilir? Çözüm önerileri nelerdir? gibi konuların tartışılması gerekir.

Katılımcılardan; (RÖ4), öğrencilerin yaşayarak öğrenme ve topluma hazırlanmalarına yönelik fırsatların az olduğunu, (RÖ13), özel eğitim yöntemleri konusunda branşı özel eğitim olmayan öğretmenlerin yetersiz olduğunu, (RÖ14), özel eğitim öğretmenleri kendi aralarında düzenli toplanmadıklarını, okullarda bu tür toplantılara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında öğretim yöntemlerini öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre kullanmalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttıracakı belirtilmiştir (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2006), Kurumlarda psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir.

RÖ1: Engelli öğrencilerimiz rehberlik servislerinden yeterince yararlanamamaktadır.

RÖ3:Elimizden geldiğince rehberlik hizmetlerin yürütmeye çalışıyoruz.

RÖ15: Diğer branşlar özel eğitimde yararlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun nedeni rehberlik hizmetlerinde somut çıktı olmayışıdır.

ÖK25: Rehberlik hizmetleri yanı sıra dersede giriyoruz. İş yükümüz oldukça fazla.

Katılımcılardan; (RÖ1), öğrencilerin rehberlik servislerinden yeterince yararlanmadığını düşünürken branşı rehberlik olan katılımcılar (RÖ3), (RÖ15) ve (ÖK25) rehberlik hizmetlerini yürüttüklerini belirtmişlerdir. Rehberlik servislerinin özel eğitime gereksinim duyan bireylere yeterli destek veremediği (Vuran, 2007; Korucu, 2005; Yılmaz, 2015), belirtilmiştir. Branş değişkenine göre katılımcı görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için anova testi yapılmıştır.

Tablo 29

Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Branş	n	$\bar{X}$	s	t
özel eğitim öğretmeni	326	2,81	1,28	,07
rehber öğretmen	40	3,95	1,73	,27
Diğer	219	2,53	1,15	,07
Toplam	585	2,45	1,01	,04

Tablo 29’da branş değişkenine göre “Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” maddesi için aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri bulunmaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında branşı rehber öğretmen olan katılımcıların ortalamasının en yüksek olduğu bunu özel eğitim öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. Farklı branşlara sahip katılımcıların ortalamasının ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Yapılan Anova Testi Sonucu

Anova					
Kıdem	Kareler Toplamı	Sd	$\bar{X}$	s	p
Gruplar Arası	68,312	2	34,156	20,970	,000
Gruplar İçi	947,979	582	1,629		
Toplam	1016,291	584			

Tablo 30’da branş değişkenine göre “Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” maddesine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre $0,00 < 0,05$ olduğundan anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Kurumlarda çalışma süresine göre tek yönlü varyans analizinde 0,05 düzeyinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 31

Branş Değişkenine Göre “Kurumlarda Psikolojik Danışma Hizmetleri Etkili Yürütülmektedir” Maddesi İçin Yapılan LSD Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	(I) Branşınız	(J) Branşınız	Ortalamalar arası fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Madde 36	özel eğitim öğretmeni	rehber öğret.	1,13*	,21	,00 $p < ,05$
		diğer	,27*	,11	,031 $P < ,05$
	rehber öğretmen	özel eğt.öğret.	1,13*	,21	,106 $p < ,05$
		diğer	1,41*	,21	,001 $P < ,05$
	diğer	özel eğt.öğret.	,27*	,11	,051 $p < ,05$
		rehber öğret.	1,41*	,21	,721 $p < ,05$

Tablo 31’da katılımcıların branş değişkenine göre “Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” maddesine verdikleri yanıtların sonuçlarına göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Bütün branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütüldüğünü en fazla rehber öğretmenler düşünmektedir. Bunu özel eğitim öğretmenleri ve diğer branşlar takip etmektedir.

Tablo 32

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
39. Öğrenci devamsızlığına ilişkin kurum yönetimleri gerekli önlemleri almaktadır.	Öğretmen	481	3,19	,98	1,41	,15
	Yönetici	104	3,34	,98		
40. Kurumlarda öğrenci taşıma hizmetleri güvenli şekilde yürütülmektedir.	Öğretmen	481	3,40	1,09	1,69	,92
	Yönetici	104	3,60	1,02		
41. Kurumlarda öğrencilere yönelik evraklar düzenli olarak tutulmaktadır.	Öğretmen	481	3,29	1,41	1,89	,06
	Yönetici	104	3,57	1,29		
42. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantılar yeterlidir.	Öğretmen	481	2,94	,78	2,48	,01
	Yönetici	104	3,16	,93		
43. Kurumlarda ailelere çocuklarının performansları hakkında yeterli bilgi verilmektedir.	Öğretmen	481	3,09	,85	1,60	,10
	Yönetici	104	3,25	,99		
44. Kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,92	1,27	2,14	,03
	Yönetici	104	3,22	1,25		
45. Kurumlarda ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirilme yapılmaktadır.	Öğretmen	481	3,18	1,10	1,28	,19
	Yönetici	104	3,33	1,11		
46. Özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik sosyal faaliyetler yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,68	,92	-,77	,43
	Yönetici	104	2,60	,81		
47. Ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alınmaktadır.	Öğretmen	481	2,74	,88	1,82	,06
	Yönetici	104	2,92	,99		
48. Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,97	1,02	1,96	,05
	Yönetici	104	3,19	1,14		
49. Ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,96	,98	,66	,50
	Yönetici	104	3,03	1,20		
50. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	Öğretmen	481	2,93	,86	2,75	,006
	Yönetici	104	3,20	,94		
51. BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirtmektedirler.	Öğretmen	481	2,63	1,24	,57	,04
	Yönetici	104	2,91	1,32		
52. Rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulanmaktadır.	Öğretmen	481	2,74	,98	3,85	,00
	Yönetici	104	3,16	1,13		
p≤.05						

Tablo 32’de; “Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantılar yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [t(2,48)= .01<.05]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yeterli düzeyde toplantı yapıldığını düşünmektedirler.

“Kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [t(2,14)= .03<.05]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapıldığını düşünmektedirler.

“Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(1,96) = .05 \leq .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapıldığını düşünmektedirler.

“Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,75) = .00 \leq .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alındığını düşünmektedirler.

“BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirtmektedirler” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(,57) = .04 \leq .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde BEP geliştirme birimi toplantılarında ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirttiklerini düşünmektedirler.

“Rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulanmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,85) = .00 \leq .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulandığını düşünmektedirler. Diğer maddelerde katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrenci ve ailelere yönelik faaliyetlere ilişkin katılımcı aritmetik ortalamaları 2,59’un üzerinde olduğundan olumlu düzey olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** öğrenci işleri ve aile eğitimine yönelik resmi kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticiler çeşitli görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Öğrenci işleri ve aile eğitimine yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir.

RÖ4: Ailelerde özel eğitim konusunda bilinçli değildir. Genelde toplum tarafından dışlanmaktadır.

RÖ5: Ailelerin terapi ihtiyacı bulunmaktadır. Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekir. Ayrıca öğretmen- veli işbirliği azdır.

RÖ6: Özel eğitimde karşılaştığım sorunların en büyüğü ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmeyip bekleyiş içine girmeleridir. Veliler öğretmenlerden eğitim sonucunda

çocuklarının düzeleceğini, iyileşeceğini ve normal çocuklar gibi eğitime devam edeceğini duymak istemektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde veliler bu konularda bilinçlendirilmemektedirler. Velilere bu kurumlarda umut dağıtılmaktadır. Veli çocuğun durumunu göz ardı etmekte ve normal çocukların yaşantısını kendi çocuğunda görmek istemektedir.

RÖ9: Aileler çocuklarının okuma-yazma ve matematik konularındaki bilgilerini daha çok önemsemektedirler. Öğretmene gün içinde yapılanları defterde göstermesini istemektedirler. Öğrencinin başarısını öğrenci defterinden değerlendirme yoluna gitmektedirler. Ailelerin bilinçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Ailelere çocuğun toplumsal hayata ayak uydurmasının kendi ayaklarının üzerinde durmasının daha önemli olduğu hakkında bilgilendirilmelidir. Ailelere günlük yaşam becerilerinin öğretilmesinin çocuk için önemli olduğu mutlaka anlatılmalıdır.

RY1: Aile eğitime gereken önem verilmiyor. Ailelerin bir kısmı çocuklarının gelişimini önemsememekte. Çocuklarını bir gelir kapısı olarak görmekte.

RY2: Aile eğitime daha fazla önem verilmeli. Ailelere öğrencilerin performansları, ders planları hakkında daha fazla bilgi verilmelidir.

Katılımcı görüşlerine göre; (RÖ4) ailelerin özel eğitim konusunda bilinçli olmadığını genelde toplum tarafından dışlandığını belirtmiştir. (RÖ5) ailelerin terapi ihtiyacı bulunduğunu, ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, öğretmen veli işbirliğinin az olduğunu düşünmektedir. (RÖ6) ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmeyip bekleyiş içine girmelerini özel eğitimin en büyük sorunu olarak görmektedir. Velilerin öğretmenlerden eğitim sonucunda çocuklarının düzeleceğini, iyileşeceğini ve engeli olmayan çocuklar gibi eğitime devam edeceğini duymak istediklerini, velilere kurumlarda (rehabilitasyon merkezlerinde) umut dağıtıldığını, velilerin çocuklarının durumunu göz ardı ettiklerini ve engeli olmayan çocukların yaşantısını kendi çocuğunda görmek istediklerini iddia etmiştir. (RÖ9) ailelerin çocuklarının okuma-yazma ve matematik konularındaki bilgilerini diğer becerilere göre daha çok önemsediklerini, öğrencinin başarısını öğrenci defterinden değerlendirme yoluna gittiklerini iddia etmiştir. Ayrıca ailelerin bilinçlendirilmesine ihtiyaç olduğunu, ailelere çocuğun toplumsal hayata ayak uydurmasının, kendi ayaklarının üzerinde durmasının daha önemli olduğu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini, ailelere günlük yaşam becerilerinin öğretilmesinin çocuk için önemli olduğunun anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Kurumlarda aile eğitimlerinin gerçekleştirilmediği (Korucu, 2005) belirtilmiştir. Aile eğitimi yasal bir zorunluluktur (Resmi Gazete, 1997). Öte yandan kurumlarda bir program dahilinde uzman bir eğitimci ve bir psikolog nezaretinde aile eğitime yer verilmesi, (Akçamete ve Kargın, 1999), aileye yeterli bilgilendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Tiryakioğlu, 2009; Barutçu, 2010).

(RY1) aile eğitime gereken önem verilmediğini, bir kısım ailelerin çocuklarının gelişimini önemsemediklerini, çocuklarını bir gelir kapısı olarak gören aileler olduğunu

iddia etmiştir. (RY2) aile eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini, ailelerin öğrencilerin performansları ve ders planları hakkında daha fazla bilgilendirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, hem duygusal süreçte, hem de çocuğun eğitimiyle ilgili durumlarda çıkabilecek problemlerle baş etmeye çalışırken, verilecek profesyonel destekte dört temel amaçtan bahsedilebilir. Bunlar; anne-babanın çocukla yapılan eğitim sürecine dahil olması, aileyi duygusal olarak desteklemek, bilgi alış-verişinde bulunmak, anne-baba-çocuk ilişkisini arttırmaktır (Fırat, 2000).

Görüşmelerden katılımcılar aile eğitiminin alanyazında yer alan yararlarından bahsettikleri ve bu hizmetlerin yetersizliğine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin problemleri çocuk büyüdükçe artmaktadır (Top, 2009). Ailede özel gereksinimli bir çocuğun bulunmasının beraberinde getirdiği problemler tüm aile üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmaktadır (Karpat, 2011). Bu nedenle, özel eğitime gereksinim duyan bireye sahip aileler için daha özel bir aile eğitimi hizmeti uygulanması ve bu hizmetler çocukların ve ailelerinin eğitim gereksinimlerine uygun olarak programlanması önerilmiştir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Tablo 33

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
53. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticiler yeterli bilgiye sahiptir.	Öğretmen	481	2,70	1,43	,19	,84
	Yönetici	104	2,73	1,22		
54. Kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrenciler yeterince bilgilendirilmiştir.	Öğretmen	481	2,55	1,45	1,65	,09
	Yönetici	104	2,76	1,13		
55. Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranılmamaktadır.	Öğretmen	481	3,02	1,31	2,40	,01
	Yönetici	104	3,33	1,19		
56. Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,48	,99	1,75	,08
	Yönetici	104	2,67	,96		
57. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler.	Öğretmen	481	2,32	1,24	2,78	,00
	Yönetici	104	2,67	1,14		
58. Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.	Öğretmen	481	2,37	1,01	,67	,50
	Yönetici	104	2,45	1,28		
59. Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimleri etkin çalışmaktadır.	Öğretmen	481	2,43	,85	1,48	,14
	Yönetici	104	2,57	1,14		
60. Özel eğitim sınıfları amacına uygun eğitim vermektedir.	Öğretmen	481	2,64	1,21	1,55	,12
	Yönetici	104	2,84	1,14		
61. Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır.	Öğretmen	481	2,60	,85	3,02	,00
	Yönetici	104	2,89	,98		
62. Evde eğitim hizmetleri etkin yürütülmektedir.	Öğretmen	481	2,42	,75	3,08	,00
	Yönetici	104	2,69	1,06		

p≤.05

Tablo 33’de; “Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranılmamaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,40)= 0,01 <.05$]. Öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranıldığını düşünmektedirler.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,32$) ve yönetici ($\bar{x}=2,67$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,78)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,32$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre “Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,02)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde destek eğitim odalarından yararlanıldığını düşünmektedirler.

Katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre “Evde eğitim hizmetleri etkin yürütülmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,42$) ve yönetici ($\bar{x}=2,69$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. [$t(3,08)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde evde eğitim hizmetlerinin etkin yürütüldüğünü düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,42$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Diğer maddelerde katılımcıların yönetici/öğretmen olma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** kaynaştırma uygulamalarına ilişkin resmi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmen katılımcıların görüşlerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı kaynaştırmaya tabi tutulan sınıflarda öğretmenlik yapmış ya da yapmaya devam etmektedir. Yöneticilerin mevcut kaynaştırma uygulamalarını öğretmenlere göre daha olumlu buldukları söylenebilir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

RÖ1: Özel eğitim (alt) sınıflarının bulunduğu okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yeterli etkileşim olmamaktadır. Öğrenci ve velilere yönelik sosyal faaliyetler normal eğitim gören öğrenci ve velilerin faaliyetlerinden ayrı gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde kaynaştırma anlamını yitirmektedir.

RÖ6: Kaynaştırma programına tabi öğrenciler normal öğrenim gören öğrencilere göre geri planda kalmaktadır. Öğretmenlerin bazı önyargılı tavırları nedeniyle öğrenci ve velileri bıktırmaktadır. Öğretmenlerin özel eğitim alanı dışından olması, öğretmenlerin bu alana yeterli ihtimamı göstermemesi nedeniyle özel eğitim ile ilgili bilgi, uygulama ve değerlendirmeler eksik kalıyor.

RÖ17: Kaynaştırma uygulamalarının yeniden ele alınması, yaygın eğitim kurumlarını da içine alan yasal düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri alan bireylere yönelik yaş ve aylık eğitim saat süresinin yeniden gözden geçirilmesi; bu konuda gelişmiş ülke uygulamalarından yararlanılması gerekmektedir.

RÖ19: Özel eğitim alanında, 0-6 yaş erken eğitim kurumlarının hızla açılarak, bu kurumlarda verilecek nitelikli eğitim sonrası destek eğitiminde içinde olduğu başarılı kaynaştırma uygulamaları yaygınlaştırılması gerekmektedir.

RY1: Ülkemizde kaynaştırma, destek eğitim ve evde eğitim gibi hizmetlerde olumlu ilerleme olduğunu düşünüyorum. Yine de özel eğitimde niteliğin artması için okullardaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği kanaatindeyim. Her okulda rehber öğretmen kadrosu gibi özel eğitim öğretmeni kadrosu olmalı ve okuldaki kaynaştırma öğrencilerine gerektiğinde ders, gerektiğinde danışmanlık hizmeti vermesi gerektiğini düşünüyorum. Okullardaki öğretmenlerin ciddi manada özel eğitime dair desteğe ihtiyacı olduğu ortadadır. Bununla ilgili çalışmalara daha fazla yer vermeliyiz diye düşünüyorum.

Kaynaştırma temel anlamda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akademik ve sosyal becerilerin karşılanması amacıyla genel eğitime alınma olarak tanımlanmıştır (Friend ve Bursuck, 2002). Kaynaştırma, çeşitli engeli olan öğrencilerin genel eğitim içerisinde özel eğitim alanında yetişmiş personel ve destek eğitim ile akranlarıyla eğitim alma sürecidir (Salend, 1998). Kaynaştırma uygulamaları engelli bireyin engelden olumsuz etkilenmesini azaltan, çocuğun sosyal statüsünü arttıran, ona daha iyi öğrenme ortamı sağlayan, öğrenci özelliğine uygun hizmet alabilmesini kolaylaştıran uygulamalardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarında katılımcı görüşlerine benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler öncelikle sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamaktadırlar (Soodak ve McCharty, 2006). McIntosh (1994) göre, sınıf öğretmenleri kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik etkili öğretim yapamadığını vurgulamıştır. Kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin özel eğitime ilişkin deneyim azlığı, engelli öğrencilere yönelik negatif tutum sergilemeleri öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir (Salend, 1998). Öğrencilerde etkili davranış değiştirmenin yolu öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu belirtilmiştir (Marzano ve Marzano, 2003).

Öğretmen katılımcılardan (RÖ1) özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yeterli etkileşim olmadığını, öğrenci ve velilere yönelik sosyal faaliyetler genel eğitim gören öğrenci ve velilerin faaliyetlerinden ayrı gerçekleştirildiğinden kaynaştırmanın anlamını yitirdiğini belirtmiştir.

(RÖ6) kaynaştırma programına tabi öğrencilerin genel eğitimden yararlanan öğrencilere göre geri planda kaldığını, öğretmenlerin bazı önyargılı tavırları nedeniyle öğrenci ve velileri bıkırdığını, öğretmenlerin özel eğitim alanı dışından olması ve öğretmenlerin bu alana yeterli özeni göstermemesi nedeniyle özel eğitim ile ilgili bilgi, uygulama ve değerlendirmelerin eksik kaldığını belirtmiştir.

(RÖ17) kaynaştırma eğitim ve uygulamalarının yeniden ele alınarak yaygın eğitim kurumlarını da içine alan yasal düzenlemeler yapılması, özel eğitim hizmetleri alan bireylere yönelik yaş ve aylık eğitim saat süresinin yeniden gözden geçirilmesi, bu konuda gelişmiş ülke uygulamalarından yararlanılması gerektiğini düşünmektedir.

(RÖ19) özel eğitim alanında, 0-6 yaş erken eğitim kurumlarının açılışlarının hızlandırılması gerektiğini, erken eğitim kurumlarında verilecek nitelikli eğitim sonrası destek eğitiminde içinde olduğu kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Yöneticilerden (RY1) ülkemizde kaynaştırma, destek eğitim ve evde eğitim gibi hizmetlerde olumlu ilerleme olduğunu, özel eğitimde niteliğin artması için okullardaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini, her okulda rehber öğretmen kadrosuna benzer özel eğitim öğretmeni kadrosu olmasını ve okuldaki kaynaştırma öğrencilerine gerektiğinde ders, gerektiğinde danışmanlık hizmeti vermesi gerektiğini, kaynaştırma uygulamaları yapılan okullardaki öğretmenlerin özel eğitime dair desteğe ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Yönetici katılımcının bazı eleştirisi ve önerileri olsa da öğretmen katılımcılara göre kaynaştırma uygulamalarını daha olumlu bulduğu görülmektedir.

Tablo 34

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
63. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde personel yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	Öğretmen	481	2,66	,98	2,05	,04
	Yönetici	104	2,85	,82		
64. Bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşımaktadır.	Öğretmen	481	2,62	,85	2,46	,01
	Yönetici	104	2,86	1,16		
65. Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur.	Öğretmen	481	2,67	,79	3,99	,00
	Yönetici	104	3,03	1,01		
66. Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır.	Öğretmen	481	2,91	1,07	3,49	,00
	Yönetici	104	3,25	,88		
67. Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir.	Öğretmen	481	2,41	1,11	2,22	,02
	Yönetici	104	2,69	1,31		
68. Rehberlik Araştırma Merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir.	Öğretmen	481	2,81	,94	,52	,60
	Yönetici	104	2,86	1,07		
69. Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır.	Öğretmen	481	2,38	1,10	2,01	,04
	Yönetici	104	2,63	1,30		
70. Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır.	Öğretmen	481	2,58	,94	3,45	,00
	Yönetici	104	2,97	1,36		
71. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir.	Öğretmen	481	2,73	,89	2,57	,01
	Yönetici	104	3,00	1,23		
p≤.05						

Tablo 34’de; “Rehberlik araştırma merkezlerinde personel yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksekdüzeyde rehberlik araştırma merkezi personelinin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğunu düşünmektedirler [$t(2,05)= 0,04 < .05$].

“Bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşımaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,46)= 0,01 < .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşıdığını düşünmektedirler.

“Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,99)= 0,00 < .05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireylere önerilen kazanım/modüllerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedirler.

“Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu

anlaşılmaktadır [$t(3,49)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tanılama işlemlerinin test uygulamalarına dayandığını düşünmektedirler.

“Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,41$) ve yönetici ($\bar{x}=2,69$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,22)= 0,02 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verildiğini düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,41$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır.” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,38$) ve yönetici ($\bar{x}=2,63$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,01)= 0,04 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde test sonuçları ile birey gelişim düzeylerinin benzerlik taşıdığını düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,38$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,58$) ve yönetici ($\bar{x}=2,97$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,45)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özel eğitim değerlendirme kurullarının etkin çalıştığını düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,58$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,57)= 0,01 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özel eğitim hizmetleri kurulunca gerçekleştirilen yerleştirme işlemlerinin sağlıklı yürütüldüğünü düşünmektedirler.

“Rehberlik Araştırma Merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [$t(0,52)= 0,60 >.05$].

Araştırmanın **nitel boyutunda** eğitsel tanılamaya ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcıların eğitsel tanılama faaliyetlerine

ilişkin yaşanan çeşitli sorunlardan bahsetmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Eğitsel tanılamaya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir.

RY3: Rehberlik Araştırma Merkezine ilişkin tanılama sorunlarında herkes RAM çalışanlarını suçlamaktadır. Ancak her şeye rağmen tanılama çalışmaları hastanelerden daha sağlıklıdır. Örneğin; hastanede hafif mental retardasyon tanısı konmuş bir öğrenciye bizde de aynı tanı konmuştur. Ancak iki yıl sonra hastane aynı öğrenciye özel öğrenme güçlüğü tanısı koymuştur. Ancak özel öğrenme güçlüğü tanısı konması için zekânın normal çıkması gerekir. Özel öğrenme güçlüğüne yönelik destek eğitim programı incelendiğinde durum anlaşılır. Ayrıca hastane eğitsel tanı yapmadığı ve tıbbi tanı yaptığı halde örgün eğitimden yararlanamaz diye raporlara ibare yazmaktadırlar. Böylece çocuk hafif düzeyde zihinsel engelli olmasına rağmen okul hakkı elinden alınmaya çalışılmaktadır. Bu raporda ise hem normal eğitimden muafır ifadesi kullanılmış hem de raporun süresi ömür boyu yazılmıştır. Halbuki hafif düzeyde zihinsel engellik göreceli bir kavram olup değişkendir. Bu raporlar Özürlü Sağlık Kurulu Yönetmeliğine de aykırıdır. Bu sorunlara ilişkin hastaneyi birkaç ziyaret ettik. Ancak randevu taleplerimize bile cevap verilmemiştir.

RÖ3: Bizdeki tanılama sorunlarından biri de bizde fizyoterapist çalışanı bulunmayışıdır. Aynı şekilde hastanelerden bu konuda destek alamadık.

RÖ4: RAM'da verilen raporların sonuçları ile çocukların gelişim düzeyleri arasında paralellik yoktur. Teste dayalı değerlendirme genelde doğruyu yansıtmamaktadır.

RÖ5: Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çocuklara bazen yanlış modüller ve kazanımlar önerilmekte ve bazen yanlış teşhisler konulabilmektedir.

RÖ6: İlkokullarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespiti için değerlendirme uygulamalarının eksik kalması. Öğrencilere yönelik yönlendirme ve aile bilgilendirmeleri de eksik kalıyor. RAM'a yönlendirilen öğrencilerin tanılanmasında eksikler var. Okuma-yazma bilen öğrenciler bile zaman zaman okuyamıyor-yazamıyor tespiti yapılıyor. Okulda problemi olduğu belirtilen öğrencilerin testinin problemine yönelik olmayışı. Bunun yerine standart formların kullanılması. Tanılama işlemlerinde daha detaylı inceleme yapılması gerekir.

RÖ7: Çocukların gelişim düzeyleri RAM tarafından iyi değerlendirilememektedir. Kaynaştırma öğrencisi olması uygun olan öğrenciler iyi bir değerlendirilmeden geçirilmediği için özel eğitim sınıfına gelebilmektedir. Kaynaştırmada olmaması gereken bir öğrenci kaynaştırma sınıfına gelebilmektedir. Bu sorunlar herkesi etkilemektedir. Yapılan değerlendirmelerin RAM tarafından iyi bir şekilde gözden geçirilmesi ve yerleştirme kararlarının doğru bir şekilde yapılması gerekir.

RÖ10: Tanılananın doğru yapıldığına inanmıyorum. Sadece testler neticesinde çocuğun düzeyi belirleniyor. En güzel seviye belirleme yönteminin gözlem olduğunu düşünüyorum. Test işleminde bazen çocuklar teste katılmak istemeyebiliyorlar. Yada bazen korkabiliyorlar. Bu nedenle sonuçlar farklı çıkabiliyor. Ancak gözlemin daha doğal olması nedeniyle sonuçlar daha sağlıklı çıkabilir.

Kurum yöneticisi (RY3) rehberlik araştırma merkezine ilişkin tanılama sorunlarında genelde RAM çalışanlarının suçladığını her şeye rağmen tanılama çalışmalarının hastanelerden daha sağlıklı olduğunu iddia ederek bunu örneklendirmeye çalışmıştır. Görüşmelerden tanılama sorunların başında; fizyoterapist bulunmayışı, tanılama faaliyetlerinde hastanelerin RAM'a destek vermemesi (RÖ3), tanılamaların teste dayalı olması (RÖ4) ve (RÖ10), test sırasında ortam doğal hale getirilememesi (RÖ10) olduğunu belirtmişlerdir.

Kurum yöneticisi (RY3) Rehberlik Araştırma Merkezine ilişkin tanılama sorunlarına ilişkin görüşlerini desteklediği raporlar incelenmiş ve hastane raporlarında tutarsızlıklar

olduğu bireyin eğitim-öğretim faaliyetlerini sınırlandırıcı ifadelerin raporlarda yer aldığı gözlenmiştir.

Eğitsel tanılama, gelişimsel gerilik tanısı almış veya alma riski taşıyan çocukların tüm gelişim alanlarında (özellikle gerilik gösterdikleri gelişim alanlarında) var olan performans düzeylerinin belirlenmesi sürecidir (Cavkaytar ve Diken, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan birey tespit edilmesi ve özür durumunun belirlenmesinde tanılama önemlidir. Tanılama (teşhis) ile özel eğitime gereksinim duyan bireyin ne tür özel eğitime gereksinim duyduğu ve derecesi belirlenir. Tanılama sadece bir ad koyma işlemi değildir. Tanılama; bireye verilecek eğitimin yöntem, derece ve sıklığı hakkında ipuçları verir. Tanılama amacına ulaşmadığında bireyin etiketlenmesine neden olmaktadır.

Etkili bir tanılama yöntemi özel eğitim hizmetlerine gerçekten ihtiyacı olan bireylerin belirlenmesinde ve özel eğitimden en verimli şekilde faydanın sağlanmasında önemli bir etkidir. Bunun yanı sıra özel eğitimin maliyeti göz önüne alındığında, etkili bir tanılama yöntemi, gerçekten bu hizmetlere ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi vesilesiyle, özel eğitim için ayrılan kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasında kritik rol oynamaktadır (Melekoğlu, Taşkaya ve Bal; 2009).

Kırbıyık'ın (2011) de yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bozkurt'un (2009) da yaptığı araştırmada zihinsel engellilerin tanılama süreçlerinde önemli hataların yapıldığı ve yönetmelikte tanılamaya ilişkin belirtilen ilkelere uyulmadığını belirtilmiştir. Alayazında çeşitli araştırmalarda rehberlik merkezlerinde yürütülen faaliyetlerin yetersiz olduğu (Kurtulan, 2007; Bal, 2011; Çiçek, 2015; Gören, 2010; Barutçu, 2010) belirtilmiştir.

Tablo 35

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Denetim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
72. Müfettişler özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	Öğretmen	481	2,20	1,11	,36	,71
	Yönetici	104	2,25	1,33		
73. Müfettişler kurumlarda objektif davranmaktadır.	Öğretmen	481	2,88	,87	1,00	,31
	Yönetici	104	2,79	,68		
74. Müfettişler rehberlik hizmetlerini yeterli düzeyde yerine getirmektedir.	Öğretmen	481	2,61	1,00	,29	,77
	Yönetici	104	2,64	1,25		
75. Denetim sonrası yazılan raporlar kurumlara yol göstermektedir.	Öğretmen	481	2,81	,99	-1,58	,11
	Yönetici	104	2,65	,84		
76. Denetim sürecinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulanışı değerlendirilmektedir.	Öğretmen	481	2,61	1,07	1,33	,18
	Yönetici	104	2,45	1,29		
77. Denetim sürecinde ölçme araçları (performans kayıtları) değerlendirilmektedir.	Öğretmen	481	2,64	1,08	3,39	,00
	Yönetici	104	2,25	,94		
78. Denetim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan öğretimsel yöntemler değerlendirilmektedir.	Öğretmen	481	2,67	1,06	1,51	,12
	Yönetici	104	2,50	1,23		
p≤.05						

Tablo 35’de; “Denetim sürecinde ölçme araçları (performans kayıtları) değerlendirilmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,64$) ve yönetici ($\bar{x}=2,25$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,39)= 0,00<.05$]. Öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde denetim sürecinde performans kayıtlarının değerlendirildiğini düşünmektedirler. Yönetici ($\bar{x}=2,25$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Denetim faaliyetlerine ilişkin katılımcı özellikleri ile diğer maddeler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Özel eğitime ilişkin müfettiş gruplarına değişik seviyelerde, farklı engel gruplarında, farklı yerlerde ihtiyaç duyulmaktadır (Swam, 1998). Özel eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim görevlerine yürüten müfettişe çeşitli görevler düşmektedir. BEP süreçlerinde yöneticilerden beklenen iş görenleri cesaretlendirme, süreçleri değerlendirme (Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer, 1998), bireysel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özel eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması, (Bays, 2001) özel eğitim öğretmenlerinin kısa süreli yetiştirilmesi, (Billingsley, 1993) müfettişten beklenen görevler arasında yer almaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** denetim faaliyetlerine ilişkin resmi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Denetim faaliyetlerine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir.

RÖ1: Denetimlerde öğrencinin engel türü ve seviyesi denetmen tarafından dikkate alınmalı.

RÖ2: Denetimlerin daha detaylı ve uzun süreli yapılması gerekiyor.

RÖ7: Kurum denetimlerinde süreklilik olması ve denetimlerin birkaç güne veya hafta sığdırmak yerine periyodik ziyaretlerle gerçekleştirilmesi.

RÖ8: Özel eğitim kurumları açısından en temel konu denetlenebilirliğin olmaması ve başıboşluğun olduğunu düşünüyorum. Denetim yapan kişilerin muhakkak özel eğitim alanını tanıyan, kurumlarda hangi alanlarda inceleme yapacağını bilen ve kullanılan ölçme araçları, performans testleri ve diğer araç gereçleri kullanma yeterliliği olan kişilerden seçilmelidir.

RÖ9: Özel eğitim okullarında öğretmenlere rehberlik değil; sadece denetim yapılmaktadır. Rehberlik çalışmalarını yapabilecek kişinin bu alanda öğretmenden daha ileri donanımına sahip olması gerektiğini düşünüyorum.

RÖ10: Müfettişler de özel eğitim kökenli olmadığı için geldiklerinde sadece temel evraklara bakıp gidiyorlar eğitim ortamının uygunsuzluğu yada eğitim kalitesiyle ilgilenmiyorlar. Özel eğitim mezunu müfettişlerin sayısını arttırmak gerek.

RY2: Son zamanlarda denetim anlayışı pozitif anlamda iyileşmesine rağmen; denetime gelen kişilerin alan mezunu ya da alanla ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olması ve ne isteyeceklerini öğretmenden ve yöneticiden bilememeleri, dolayısıyla da ya alakasız şeyler istemeleri ya da Allah kolaylık versin diyerek gitmeleri.

RY3: Kurum denetimlerinde özel eğitim branşında müfettişler bu kurumları denetlemeli, rehberlik yapmaları gerekmektedir.

Katılımcı öğretmen görüşlerine göre; (RÖ1) denetimlerde öğrencinin engel türü ve seviyesinin dikkate alınması gerektiğini, (RÖ2) denetimlerin daha detaylı ve uzun süreli yapılması gerektiğini, (RÖ7) kurum denetimlerinde süreklilik olması ve denetimlerin birkaç güne veya hafta sığdırmak yerine periyodik ziyaretlerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. (RÖ8) özel eğitim kurumlarında denetlemenin olmadığını ve başı boşluğun oluştuğunu, denetim yapan kişilerin muhakkak özel eğitim alanını tanıyan, kurumlarda hangi alanlarda inceleme yapacağını bilen ve kullanılan ölçme araçları, performans testleri ve diğer araç gereçleri kullanma yeterliliği olan kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

(RÖ9) özel eğitim okullarında öğretmenlere denetimlerde rehberlik yapılmadığını, rehberlik çalışmalarını yapabilecek kişinin bu alanda öğretmenden daha ileri donanımına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. (RÖ10) müfettişlerin özel eğitim kökenli olmaması nedeniyle denetimlerde evrak denetimleri yaptıklarını, eğitim ortamının uygunluğuyla yada eğitim kalitesiyle ilgilenmediklerini, özel eğitim mezunu müfettişlerin sayısının artması gerektiğini belirtmiştir.

Kurum yöneticilerinden (RY2) son zamanlarda denetim anlayışı pozitif anlamda iyileşmesine rağmen; denetime gelen kişilerin alan mezunu ya da alanla ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle öğretmenden ve yöneticiden ne isteyeceklerini bilemediklerini belirtmiştir.(RY3) ise kurum denetimlerinde özel eğitim branşından müfettişlerin özel eğitim kurumlarını denetlemesi ve rehberlik yapması gerektiğini düşünmektedir.

Literatürde konuya ilişkin yapılmış araştırmalarda; denetim yapan kişilerin özel eğitim alanını tanıyan, kurumlarda hangi alanlarda inceleme yapacağını bilen ve ölçme araçları, performans testleri ve diğer araç gereçleri kullanma yeterliliği olan kişilerden seçilmesi gerektiği belirtilmiştir (Bakioğlu, 2008; Bakioğlu, 2009; Altınkurt, 2008; Karan, 2010; Güner, 2013). Ayrıca özel eğitim alanındaki denetimlerin rehberlik odaklı olması gerektiği belirtilmiştir (Bakioğlu, 2008).

Tablo 36

Yönetici/Öğretmen Olma Değişkenine Göre Fiziki Çevreye Yönelik T Testi Sonuçları

	Yönetici/öğr.	n	$\bar{X}$	s	t	p
79. Kurum binalarının güvenliği yeterlidir.	Öğretmen	481	2,40	1,01	3,58	,00
	Yönetici	104	2,82	1,35		
80. Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır.	Öğretmen	481	2,77	1,25	4,25	,00
	Yönetici	104	3,35	1,34		
81. Kurumların ısınması yeterlidir.	Öğretmen	481	2,99	1,30	5,24	,00
	Yönetici	104	3,73	1,30		
82. Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir.	Öğretmen	481	2,35	1,02	4,50	,00
	Yönetici	104	2,93	1,15		
83. Binalar fiziki açıdan (asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb.) yeterlidir.	Öğretmen	481	2,21	1,09	1,87	,06
	Yönetici	104	2,45	1,34		
84. Kurumlarda mutfak hizmetleri yeterlidir.	Öğretmen	481	2,42	1,15	4,04	,00
	Yönetici	104	2,93	1,16		
85. Kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaktadır.	Öğretmen	481	2,39	1,13	2,28	,02
	Yönetici	104	2,68	1,20		
86. Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır.	Öğretmen	481	2,06	,99	2,10	,03
	Yönetici	104	2,30	1,20		
87. Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır.	Öğretmen	481	2,05	,97	2,96	,00
	Yönetici	104	2,38	1,24		
88. Eğitim kurumları fiziki açıdan özel eğitime yönelik programlara uygun tasarlanmıştır.	Öğretmen	481	2,16	1,04	1,72	,08
	Yönetici	104	2,36	1,30		
89. Eğitim kurumları fiziki açıdan depreme dayanıklıdır.	Öğretmen	481	2,38	1,07	3,39	,00
	Yönetici	104	2,78	1,21		
90. Eğitim kurumları tehlike anında acil tahliye elverişlidir.	Öğretmen	481	2,42	1,09	2,09	,03
	Yönetici	104	2,67	1,17		
91. Özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemler alınmıştır.	Öğretmen	481	2,59	1,20	2,52	,01
	Yönetici	104	2,67	1,27		
92. Özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır.	Öğretmen	481	2,31	1,11	2,46	,01
	Yönetici	104	2,62	1,28		
93. Özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırılmıştır.	Öğretmen	481	2,29	1,23	,51	,60
	Yönetici	104	2,36	1,37		
94. Özel eğitim kurumları kentin en elverişli yerinde açılmıştır.	Öğretmen	481	2,29	1,13	,38	,70
	Yönetici	104	2,34	1,34		
95. Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamları düzenlenmiştir.	Öğretmen	481	2,20	1,17	1,17	,24
	Yönetici	104	2,35	1,35		
p≤.05						

Tablo 36’da; “Kurum binalarının güvenliği yeterlidir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}$ =2,40) ve yönetici ($\bar{x}$ =2,82) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,58)= 0,00<.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurum binalarının güvenliğinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}$ =2,40) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu

anlaşılmaktadır [$t(4,25)= 0,00<0.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda hijyen kurallarına uyulduğunu düşünmektedirler.

“Kurumların ısınması yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(5,24)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumların ısınmasının yeterli olduğunu düşünmektedirler.

“Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,35$) ve yönetici ($\bar{x}=2,93$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(5,24)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumların bahçe ve oyun alanlarının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,35$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda mutfak hizmetleri yeterlidir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,42$) ve yönetici ($\bar{x}=2,93$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,04)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda mutfak hizmetlerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,42$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,39$) ve yönetici ($\bar{x}=2,68$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,28)= 0,02 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,39$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır.” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,10)= 0,03 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen görüşleri ($\bar{x}=2,06$) ve yönetici ($\bar{x}=2,30$) yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu

anlaşılmaktadır [$t(2,96)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha fazla düzeyde kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,05$) ve yönetici ($\bar{x}=2,38$) yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

“Eğitim kurumları fiziki açıdan depreme dayanıklıdır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,38$) ve yönetici ($\bar{x}=2,78$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,39)= 0,00 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde eğitim kurumlarının fiziki açıdan depreme dayanıklı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,38$) yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Eğitim kurumları tehlike anında acil tahliyeye elverişlidir” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,42$) ve yönetici ($\bar{x}=2,67$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,09)= 0,03 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde eğitim kurumlarının tehlike anında acil tahliyeye elverişli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,42$) yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemler alınmıştır” maddesine verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,52)= 0,01 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemlerin alındığını düşünmektedirler.

“Özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; öğretmen ($\bar{x}=2,31$) ve yönetici ($\bar{x}=2,62$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile yönetici/öğretmen değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,46)= 0,01 <.05$]. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemlerin alındığını düşünmektedirler. Öğretmen ($\bar{x}=2,31$) yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Fiziksel çevreye ilişkin katılımcı özellikleri ile diğer maddeler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** fiziksel çevreye ilişkin resmi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar

özel eğitim kurumlarının fiziki sorunlarına ilişkin çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Fiziksel çevreye yönelik görüş bildiren öğretmen ve yönetici katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

RÖ1: Özel eğitim sınıflarının koridor sonlarında olması, diğer sınıflardan uzak tutulması, bu bölgelerde kameraların bulunmaması bence bir sorun.

RÖ2: Güvenlik son derece yetersiz. 2-3 katlı okullar var. Bu okullarda idareciler pencere demirletmek hapishane görüntüsü verdiği için camları açmayı tercih ediyor. Zaten okulların tek katlı olması daha uygun. Sınıflar eğitim için çok küçük ve donanımları yetersiz.

RÖ7: Binaları uzman gözüyle değerlendirmek lazım. Temelinden donanımına kadar. Ve bu sorunun cevabını her okul için uzmanlar vermelidir. Ancak engellinin özel durumlarına göre düzenlenmeyen birçok okul gördüm. Bunların tamamı güvenliği de tehdit eder düzeydeydi.

RY3: Özel Eğitim okulları müfredata uygun yapılmamaktadır. İşleyiş sürecinde uygulamalarda karşılaşılan sorunlara cevap vermemektedir. 42 yıllık bir eğitimci olarak, fiziki koşulları uygun, güvenliği yeterli bir özel eğitim okulu görmedim.

Katılımcı görüşlerine göre özel eğitim sınıflarının koridor sonlarında olması, pencerelerin demirli olması, özel eğitim okullarının katlı oluşu, okul binalarının özel eğitim programlarına göre yapılmaması, rampa ve asansör olmayışı vb. donanım eksiklikleri nedeniyle okul güvenliğine ilişkin sorunların olduğu belirtilmiştir. (RÖ1) özel eğitim sınıflarının koridor sonlarında açıldığını belirtmiştir. Bu sınıfların okul çıkışına uzak olması öğrenci güvenliği açısından bir sorun olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan çocukların gözden uzak tutulan sınıf algısının oluşmasına neden olabilecektir.

Okul güvenliği, okuldaki öğrencilerin ve diğer yetişkinlerin fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissettikleri bir çevrenin sağlanması olarak tanımlanmıştır (Verdugo ve Schneider, 2005). Eğitim kurumları, bireyin her köşesinde kendisini güvende hissetmesi gereken bir yerdir (Işık, 2004). Etkili bir öğretim için kurumlarda yönetsel karar ve uygulamalarda okul güvenliğine yönelik önlemlerin alınması büyük bir önem taşımaktadır (Işık 2004). Okul mekânlarının fiziksel özellikleri ve tabii afetlere karşı yetersiz önlemler nedeniyle de öğrenciler için güvensiz durumların ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Işık, 2009; Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Görüşmelere göre özel eğitim kurumlarında güvenlik sorununun fiziki yapılarındaki eksiklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Engelli çocuklarda diğer çocuklar gibi, yeme-içme, sevme-sevilme, kabul edilme, başarılı olma gibi biyolojik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları vardır. Engellilerin sosyal çevrede yaşamlarını sürdürebilmeleri için bu ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir (Özer, 2001). Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdadır.

RÖ7: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik spor çalışmaları ve bunlara ilişkin mekânlar yetersiz.

RÖ11: Sportif, kültürel ve toplumsal uyum becerilerine yönelik faaliyetler yeterli değil.

RÖ5:Müzik eğitimi ve drama gibi etkinliklere ağırlık verilmelidir. Bu konularda çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

RY3: Ben olsam öğrenciler için yüzme, spor gibi sosyal aktivite imkânları sağlardım.

(RÖ7) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik spor çalışmaları ve bunlara ilişkin mekânların yetersiz olduğunu, (RÖ11) sportif, kültürel ve toplumsal uyum becerilerine yönelik faaliyetler alanlarının yeterli olmadığını, (RÖ5) müzik eğitimi ve drama gibi etkinliklere yönelik mekanların yetersiz olduğunu, (RY3) yüzme ve spor gibi sosyal aktivite mekânlarına gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada katılımcılar sportif, kültürel ve toplumsal faaliyetlere dikkat çekmişlerdir. Spor engelli bireyin kendi beceri ve yeteneklerine olan inancını arttırmaktadır, özgüvenin gelişmesine katkı sağlar (Kınalı, 2003).

Engellilerde de müzik, başarı getiren bir etkinlik olarak kullanılmaktadır. Özel gereksinimli bireylere müzik aracılığıyla öğretilebilecekler analiz edildiğinde gerçekten bu geniş öğretim alanı insanı şaşırtmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler bir eğitim aldıklarının farkında olmaksızın pek çok şey öğrenebilirler ve pek çok beceri kazanabilirler (Kınalı, 2003). Özel eğitim uygulamalarında müziğin engelli bireylerin gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Kıvrak, 2003). Engelliler arasında eğitimi en güç olan gruplar arasında otistik bireyler yer almaktadır. Müzikle otistik çocuklarla yapılan çalışmalarda da olumlu sonuçlar alınmaktadır (Eracar, 2003).

Eğitim kurumlarının verimliliği ve etkililiği güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasıyla mümkündür (Kistansas, Ware ve Martinez-Arias, 2004). Özel eğitim kurumlarına yönelik Standartlar Yönergesi bu kurumların fiziki düzenlemelerin nasıl yapılacağını göstermektedir (Resmi Gazete, 2014).

RÖ9: Okulların fiziki yapıları yetersizdir. Sınıflar öğrencilere donanım olarak yetersiz gelmektedir.

RÖ11: İlçemizde en önemli sorun eğitim uygulama okulunun olmayışıdır. Normal okul bünyelerinde yer alan özel eğitim sınıfları öğrencilerin düzeylerine uygun değildir. Ortaokulda yer alan özel eğitim sınıfı ana sınıfı gibi dizayn edilmiş. Bu nedenle öğrenciler kendi sınıfları ile diğer sınıfları karşılaştırıyor ve özel eğitim sınıfında eğitim almak istemiyorlar.

RÖ12: Okulların fiziki yapıları özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrencilere uygun değil. Sınıflarda lavabo yok. Mutfak günlük hayata hazırlama açısından çocuklar için çok önemli. Ancak mutfak okulumuzda bulunmamakta. Ayrıca sınıflarda yer alan araç-gereçler yeterli değil.

RÖ13: Özel eğitim sınıfları rutubetli bodrum katlarında bulunmakta. Ayrıca dersliklerde ısınma sorunu yaşanmakta.

RÖ16: Özel eğitimin olduğu her okulda mutfak olması gerektiğini düşünmekteyim.

RY2: Be üst düzey yönetici olsaydım; hafif düzey çocukların devam ettiği okullarda klasik atölye anlayışı yerine (kuaförlük, boyama, el sanatları, seramik,...vb.), bu çocukların

özelliklerini de gözardı etmeden, piyasa koşullarını da gözönünde bulundurarak buna uygun atölyeler açılması gerekir.

(RÖ9) Okulların fiziki yapılarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. (RÖ11) bulunduğu ilçede en önemli sorunun eğitim uygulama okulunun olmayışı olarak belirtmiştir. (RY2) Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri (İş Okulu, Eğitim Uygulama Okulları), yaygın gelişimsel yetersizliği olan bireylerin devam ettiği okulların sayıca yetersiz olduğunu düşünmektedir.

(RÖ11) genel eğitimde okul bünyelerinde yer alan özel eğitim sınıfları öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını, ortaokulda yer alan özel eğitim sınıfının ana sınıfı gibi dizayn edildiğini, bu nedenle öğrencilerin özel eğitim sınıfında eğitim almak istemediklerini, belirtmiştir.

(RÖ9) okulların fiziki yapılarının ve sınıfların donanım olarak yetersiz olduğunu, (RÖ12) okulların fiziki yapıları özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrencilere uygun olmadığını, sınıflarda lavabo olmadığını, okullarında mutfak bulunmadığını, sınıflarda yer alan araç-gereçlerin yeterli olmadığını, (RÖ16)'da özel eğitimin olduğu her okulda mutfak olması gerektiğini belirtmişlerdir. (RÖ19) kurumlarda kapalı spor salonu olmadığını ve oyun atölyelerinin ders içi ve ders dışı zamanlarda öğrenciler için faydalı olacağını düşünmektedir.

(RÖ13) Özel eğitim sınıfları rutubetli bodrum katlarında bulunduğunu, dersliklerde ısınma sorunu yaşandığını, (RY2) fiziksel koşulların istenilen düzeyin gerisinde kaldığını, var olan binaların eski ve bakımsız olduğunu, yeni yapılan binalarında son anda karar değişiklikleri ile başka okul ve kurumlara tahsis edildiğini, özel eğitim kurumlarının özel eğitime uygun binalarda eğitim vermesi gerektiğini belirtmiştir. Özel eğitim hizmetlerine ilişkin okul ve kurum binaları, yatırım programından ya da bağış yapanlar tarafından, yetersizlik türüne göre hazırlanmış tip projeye uygun olarak yapılması gerekmektedir (Resmi Gazete, 2006). Bu nedenle özel eğitime ilişkin binaların özel eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek şekilde dizayn edilmesi önemlidir.

4.3. Kurum Türüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları arasında yer alan yönetsel sorunlar ve sorunların yaşanma düzeyi konusundaki görüşlerin kurumların resmi/özel olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 37

Kurum Türü Değişkenine Göre Yönetmelik Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{X}$	s	t	p
1. Kurum yöneticileri, özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahiptir.	Resmi	380	2,56	1,23	1,84	,66
	Özel	205	2,75	1,17		
2. Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır.	Resmi	380	2,33	1,11	3,52	,00
	Özel	205	2,66	1,03		
3. Kurum yöneticileri, personelini yeterli düzeyde motive edebilmektedir.	Resmi	380	2,75	,86	3,06	,02
	Özel	205	2,52	,89		
4. Kurum yöneticileri, kurulların işleyişinde aktif rol oynamaktadır.	Resmi	380	2,97	1,05	1,88	,60
	Özel	205	3,14	1,01		
5. Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir.	Resmi	380	2,67	,90	2,43	,00
	Özel	205	2,47	1,20		
6. Kurum yöneticileri, çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Resmi	380	2,93	1,04	4,61	,00
	Özel	205	2,53	,93		
7. Yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmektedir.	Resmi	380	2,30	1,37	2,63	,00
	Özel	205	2,00	1,24		
8. Kurumlarda kararlar ekiple alınmaktadır.	Resmi	380	2,98	,97	4,69	,00
	Özel	205	2,56	,98		
9. Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır.	Resmi	380	2,82	1,03	2,28	,02
	Özel	205	2,62	,96		
10. Kurumlarda özel eğitim hizmetleri bir plan çerçevesinde yürütülmektedir.	Resmi	380	2,99	1,33	,83	,40
	Özel	205	2,89	1,55		
11. Kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü yapılmıştır.	Resmi	380	2,87	1,17	1,61	,10
	Özel	205	3,03	1,13		
12. Kurum yöneticileri, faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirmektedir.	Resmi	380	2,82	,97	1,73	,08
	Özel	205	2,68	,85		
13. Kurumlardan paydaş görüşleri, iletişim kanallarıyla alınmaktadır.	Resmi	380	2,35	1,21	1,51	,13
	Özel	205	2,19	1,32		
14. Kurum yöneticileri; sivil toplum kuruluşları ve hastaneler arasında iş birliğini sağlamaktadır.	Resmi	380	2,62	1,17	,62	,53
	Özel	205	2,72	,80		
15. Kurum yöneticileri denetim görevlerini yerine getirmektedir.	Resmi	380	3,05	1,03	4,67	,00
	Özel	205	2,65	,85		
16. Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirmektedir.	Resmi	380	2,37	1,29	4,39	,00
	Özel	205	2,82	,95		
p≤.05						

Tablo 37’de “Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}$ =2,33) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}$ =2,66) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,52)=,00<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yöneticilerin öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yaptığına inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}$ =2,33) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurum yöneticileri, personelini yeterli düzeyde motive edebilmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}$ =2,75) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}$ =2,52) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel

açından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,06) = ,02 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin personelini yeterli düzeyde motive edebildiğine inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,52$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,67$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,47$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,43) = 0,00 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yöneticilerin kendilerini yenilediklerine inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,47$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurum yöneticileri, çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,93$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,53$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,61) = ,00 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yöneticilerin çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşıladığına inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,53$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,30$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,00$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,63) = ,009 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edildiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda kararlar ekiple alınmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,98$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,56$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,69) = ,00 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon

merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda kararların ekiple alındığına inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,56$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,28)=,02<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulduğuna inanmaktadırlar.

“Kurum yöneticileri denetim görevlerini yerine getirmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,67)=,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda yöneticilerin denetim görevini yerine getirdiğine inanmaktadırlar.

“Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik uygulanan eğitim programlarını değerlendirmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,37$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,82$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-4,39)=,00<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar, resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha fazla düzeyde kurum yöneticilerinin öğrenciye yönelik uygulanan eğitim programlarının değerlendirildiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,37$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Diğer maddeler ile kurum türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** yönetsel faaliyetlere ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yönetsel faaliyetlere yönelik görüş bildiren katılımcıların görüşleri kurum türlerine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ12: Yöneticiler, eğitim çalışanlarını karar süreçlerine katmadıkları için kurumlarda motivasyon sorunu yaşanmakta, çalışanlar mutsuz olmaktadır.

RÖ13: Tüm işleri genelde müdürler ya da müdür yardımcıları yürütmektedir. Diğer personele el gördülük bazı görev ve yetkiler verilmektedir.

RÖ14: Üst yönetim sadece işleri olduğu zaman alt yönetimleri ve okulları aramaktadır. Hiçbir zaman kaliteyi yükseltmek düşüncesiyle altlarla görüşme olmamaktadır.

RÖ15: Bakanlıktan gelen bir yazı her kurum tarafından farklı algılanabilmektedir. Bu nedenle anlamakta güçlük çektiğimizde müdürlerle bu durumu tartışmaktayız. Genelde

anlaşılmasına rağmen bazen kesin hükümler konulmadığından, yoruma dayalı yazılar gönderildiğinden dolayı herkes kendince yorumlamakta ve bunun sonucunda bazen yanlış uygulamalar olmaktadır.

RÖ16: Okullarda üst yönetim çalışanlarını motive etmemektedir. Bakanlıktan astlara doğru motivasyon eksik.

RÖ17: Bakanlık merkez teşkilatından alt yönetim kademelerine doğru motivasyon yok denecek kadar azdır. Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde okullar tamamen yalnız kalmaktadır. Üst yöneticilerin böyle bir kaygısı bulunmamaktadır. Onlar sadece astları yanlış iş yaptıkları zaman onları nasıl fırçalayacakları konusunda eğitim almışlardır.

RÖ18: Özel eğitim öğretmenlerinin okulunu sahiplenme noktasında idareciliğe gelmeleri iyi olur. Özel eğitimdeki üst yönetici ve müfettişlerin alandan gelmesi çok önemli. Alanı bilmeyen yöneticiler işin özünden çok şekle baktıklarından yeterli katkıyı veremiyorlar. Meb’de kariyer yapmak için özel eğitimci olup olmamanın bir önemi yok.

RÖ19: Görevde yükselmeyi hiç düşünmedim. Ancak mesleki kariyerin basamaklandırılması belki motivasyonu artırabilir. Şu an böyle bir faaliyet yok.

RÖ20: Daha az personelle ve maddi kaynaklarla yapılabilecek işler maalesef israf, savurganlık ve pahalılıkla yapılıyor.

RY1: Öğretmenler genelde okul yöneticilerinin yetersiz desteğinden şikâyetçi olurlar. Ancak üst yönetimin okul müdürlerine de yeterli desteği yoktur. Üst yönetimde okullara ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir.

RY2: Okulların yönetime yönelik çeşitli sorunları vardır. Personel ihtiyacı, yeterli ödenek olmaması, -e okul sisteminin eğitim uygulama ve iş eğitimi okulu ile iş okulu öğrencilerine uygun olmaması gibi. Bu sorunlarla uğraşmak oldukça zaman almaktadır.

RY3: Görevde yükselmeye yönelik yapılan sınavlar öğretmenlerin alan uzmanlıklarını ölçmemektedir. Bunun yerine mevzuat ve mevcut bilgilerini ölçmektedir. Görevde yükselmenin objektif ölçütleri bulunmamaktadır. Bu sistemde kariyer yapmak istiyorsanız en fazla bir müdür yardımcısı veya müdür olursunuz. Kaldı ki olduktan sonra da maddi bir getirisi de yok.

(RÖ12), yöneticilerin eğitim çalışanlarını karar süreçlerine katmadıkları için çalışanların motivasyon sorunu yaşadıklarını ve çalışanların mutsuz olduğunu düşünmektedir. (RÖ13), eğitim kurumlarında işleri genelde müdürler ya da müdür yardımcılarının yürüttüğünü diğer personele yönetime katılma fırsatı verilmediğini belirtmiştir. (RÖ14), üst yönetimin (bakanlık, il ve ilçe yönetimleri) alt yönetimlerle etkileşimlerinin yeterli olmadığını, kaliteyi yükseltmek düşüncesiyle altlarla görüşme olmadığını iddia etmiştir. (RÖ15), bakanlıktan gelen bir yazı her kurum tarafından farklı algılanabildiğini, bazen kesin hükümler konulmadığından ya da yoruma dayalı yazılar gönderildiğinden dolayı yazıların farklı anlamlara gelebildiği ve bunun sonucunda bazen yanlış uygulamalar olabildiğini savunmuştur. (RÖ16) ve (RÖ17) okullarda üst yönetimin çalışanlarını motive etmediğini, bakanlıktan astlara doğru motivasyon eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. (RÖ17), eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde okullar tamamen yalnız kaldığını, bakanlık yöneticilerinin okulların sorunlarına yönelik bir kaygı taşımadığını iddia etmiştir.

Özel eğitimde yönetim hizmetlerinde risk grubunda olan öğrencilerin sorunlarıyla baş edebilecek bir yapının oluşturularak eğitimciler desteklenmelidir (Benz, Lindstrom ve

Yovanoff, 2000; Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001). Okul yöneticilerinden öğretimsel konularda öğretmenlere rehberlik yapmaları beklenmektedir (Crockett, 2004).

Çeşitli araştırmalarda da yöneticilerin öğretmenleri yeterince motive edemediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Yiğit, 2003; Yıldırım, 2008; Sabancı, 1999). Özel eğitim kurumlarında rehberlik faaliyetlerinin öğretmenleri sınıf yönetimi, etkinlik planlama, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanışı, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanlarda geliştireceği belirtilmiştir (İlhan, 2013).

(RÖ18), özel eğitim öğretmenlerinin okulunu sahiplenme noktasında idareciliğe gelmelerinin iyi olacağını, özel eğitimdeki üst yönetici ve müfettişlerin alandan gelmesinin önemli olduğunu, alanı bilmeyen yöneticiler için özünden çok şekle baktıklarından yeterli katkıyı veremediklerini buna karşılık bakanlıkta kariyer yapmak için özel eğitimci olup olmamanın bir önemi olmadığını iddia etmiştir. (RÖ19) mesleki kariyerin basamaklandırılmasının motivasyonu arttırabileceğini, (RÖ20) kurumlarda savurganlığın olduğunu, insan kaynağı ve maddi kaynakların etkili kullanılmadığını belirtmiştir. Alanyazında özel eğitim kurumlarında çalışanların kariyer beklentilerinin yönetim tarafından dikkate alınmadığı (Adıyaman, 2010) belirtilmiştir.

Görüşmeye katılan yöneticilerden (RY1), öğretmenlerin genelde okul yöneticilerinin yetersiz desteğinden şikâyetçi olduklarını ancak üst yönetimin (bakanlık teşkilatı) okul yöneticilerine de yeterli desteği olmadığını, üst yönetimin okullara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını iddia etmiştir. (RY2) okulların yönetsel faaliyetler kapsamında çeşitli sorunları olduğunu, bu sorunlarla uğraşmanın zaman aldığını, (RY3) görevde yükselmenin objektif ölçütleri bulunmadığını, bu sistemde kariyerin okul yöneticiliği ile sınırlı kaldığını, okul yöneticiliğinin ise maddi bir getirisinin olmadığını düşünmektedirler. Özel teşebbüsler tarafından açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı görüşleri aşağıdadır.

ÖK1: Bu kurumların düzgün yönetilmediği kanaatindeyim. Kurum yöneticileri etik olmayan uygulamaları sıklıkla yapmakta bu konuda öğretmenleri de etik olmayan davranışlara itmektedirler. Örneğin, yapılmayan dersi yapılmış gibi göstermek.

ÖK2: Kurumlar maddi çıkar odaklı yönetiliyor. Kurum yöneticileri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarından çok maddi getirisini önemsiyor. Bu durum kurumların yönetim anlayışına yansıyor. Önceden kurum müdürlerinin özel eğitimci veya rehberlik mezunu olma zorunluluğu varken şimdi lisans mezunu olma zorunluluğu kaldırıldı. Bu durumda konu ile alakası olmayan kişiler kurumlara yönetici oldu.

ÖY1: Yönetici tüm program ve dersler hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Ancak yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli olmadığını söyleyebilirim.

(ÖK1) kurumların düzgün yönetilmediğini, kurum yöneticileri etik olmayan uygulamaları sıklıkla yaptıklarını, bu konuda öğretmenleri de etik olmayan davranışlara ittiklerini,

(ÖK2) kurumların maddi çıkar odaklı yönetildiğini, devletin kurumların maddi kazançlarını öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarından daha fazla önemseydiğini, bu durumun kurumların yönetim anlayışına yansıdığını, önceden kurum yöneticileri özel eğitimci veya rehberlik mezunu olma zorunluluğu varken şimdi bu zorunluluğun kaldırıldığını, özel eğitimle ilgisi olmayan kişilerin kurumlara yönetici olduğunu, yöneticilerin yöneticilik tecrübesi olmadığını, kurum sahipleri, yöneticileri formalite olarak kullandıklarını, yöneticilerin öğretmenin aldığı maaşın yarısını aldığını, bu nedenle kurumların yönetim kalitesinin düştüğünü iddia etmişlerdir. (ÖY1) yöneticinin tüm program ve dersler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, yöneticilerin özel eğitim alanında yeterli bilgi olmadığını düşünmektedir.

Ülkemizde özel eğitim kurumları yöneticilerinin yeterliliğine ilişkin çeşitli araştırmalarda; kurum müdürlerinin yönetsel konularla ilgili yeterli tecrübelerinin olmadığı belirtilmiştir (Aksüt, 1997; Ulu, 1999; İşman, 2009; Karan, 2010).

Tablo 38

Kurum Türü Değişkenine Göre Özlük Hakları ve İnsan Kaynaklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/Özel	n	$\bar{X}$	s	T	p
17. Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	Resmi	380	2,45	1,03	,06	,94
	Özel	205	2,45	,99		
18. Çalışanların maaşları yeterlidir.	Resmi	380	2,24	1,09	2,71	,00
	Özel	205	2,00	,96		
19. Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır.	Resmi	380	2,30	1,05	5,05	,00
	Özel	205	1,87	,79		
20. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir.	Resmi	380	2,35	,91	2,36	,01
	Özel	205	2,13	1,31		
21. Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır.	Resmi	380	2,98	,81	5,67	,01
	Özel	205	2,51	1,18		
22. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır.	Resmi	380	2,93	,70	4,22	,00
	Özel	205	2,53	1,21		
23. Eğitim personeli alanında uzmandır.	Resmi	380	3,93	1,15	3,47	,001
	Özel	205	3,57	1,30		
24. Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	Resmi	380	1,01	,97	6,00	,00
	Özel	205	1,00	,98		
25. Kurumlarda sosyal faaliyetlere yönelik yeterli sayıda personel çalıştırılmaktadır.	Resmi	380	,96	1,03	,15	,87
	Özel	205	,91	,96		
26. Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır.	Resmi	380	2,54	1,00	4,20	,00
	Özel	205	2,16	1,13		
p≤.05						

Tablo 38’de; kurum türü değişkenine göre “Çalışanların maaşları yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,71) = 0,00 < .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde çalışanların

maaşlarının yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,24$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,00$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(5,05)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapıldığına inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,30$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=1,87$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,36)= ,01<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde merkezlerde çalışanların yeterince yıllık izin kullanabildiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,35$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,13$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,98$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,51$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-5,67)= 0,001\leq.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde merkezlerde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapıldığına inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,51$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,93$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,53$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-4,22)= 0,00\leq.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri olduğuna inanmaktadırlar.

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,53$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

“Eğitim personeli alanında uzmandır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,47)= 0,001 \leq .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde eğitim personelinin alanında uzman olduğuna inanmaktadırlar.

“Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,69)= 0,00 \leq .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda öğretmenlere yönelik yeterli düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlendiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=1,01$) verehabetasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=1,00$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,20)= 0,00 \leq .05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırıldığına inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,54$) verehabetasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,16$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Diğer maddeler ile kurum türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın **nitel boyutunda** insan kaynakları ve çalışanların özlük haklarına ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar daha önce özel kurum deneyimine sahip olduklarını, özel kurumları ziyaret gibi gerekçelerle bu kurumların işleyişinin bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analizi ile değerlendirilmiştir.

RÖ5: Maaşlarımız yeterli değil ancak ücretli öğretmenler ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere göre daha avantajlıyız.

RÖ7: Zaman zaman öğrencilere yönelik geziler düzenliyoruz. Ancak yeterli değil. Özelde çalışırken birçok kazanımları uygulamalı yapmamız gerekiyordu. Ancak buna fırsat verilmiyordu. Örneğin bankadan para çekmeyi öğretmek gibi.

RÖ8: Sınıflarda yardımcı personele ihtiyaç duyuyoruz. Personel olmadığından özbakım, temizlik gibi konularda zorlanıyoruz.

RÖ12: Bu konuda yetiştirilenler uzman sayılır. Ancak hiçbir eğitim almadan ya da iyi bir eğitim almadan çalıştırılan birçok öğretmen var.

ÖK3: İşe başlarken düşük ücretle başlıyoruz ve sözleşmelere özel maddeler konuyor. Örneğin iş bırakmada 5 yıl hiçbir kurumda çalışmamak gibi. Sigortamız asgari ücret üzerinden yatıyor.

ÖK7: Çok istememe rağmen bitirdiğim branşta atanamadım, bu yüzden bir arayış içinde oldum. Para kazanıp ailemi geçindirmek istiyorum. Bu nedenle rehabilitasyon merkezinde çalışıyorum. Özlük haklarım devletteki öğretmenlerle eşdeğer değil.

ÖK8: Atanamamaktan korktuğum için bu alanı tercih ettim. Özel eğitimci olmadığımdan uzman sayılmam. Ama çocukları seviyorum.

ÖK9: Maddi sebeplerden dolayı rehabilitasyon merkezinde çalışmayı tercih ettim. İş güvencem yeterli değil. Kurum sahibinin arzu ettiği şekilde davranmasam işimi kaybedebilirim.

Resmi kurumlarda çalışan katılımcılardan (RÖ5) maaşlarının yeterli olmadığını ancak ücretli öğretmenler ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere göre daha avantajlı konumda olduklarını belirtmiştir. (RÖ7) zaman zaman öğrencilere yönelik geziler düzenlediklerini ancak yeterli olmadığını, özelde çalışırken (rehabilitasyon merkezinde) bankadan para çekmeyi öğretmek gibi bazı kazanımları uygulamalı yapmalarının gerektiği ancak buna fırsat verilmediğini düşünmektedir. (RÖ8) sınıflarda yardımcı personele ihtiyaç duydukları, yardımcı personel olmadığından özbakım, temizlik gibi konularda zorlandıklarını belirtmiştir. (RÖ12) özel eğitim almadan çalıştırılan birçok öğretmen olduğunu belirtmiştir.

Özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılardan (ÖK3) işe başlarken düşük ücretle işe başladıkları, iş sözleşmelerine özel maddeler konduğunu, iş bırakma durumunda 5 yıl hiçbir kurumda çalışmamak gibi özel şartlar konabildiğini, sigortalarının asgari ücret üzerinden yatırıldığını belirtmiştir. (ÖK7) çok istemesine rağmen bitirdiği branşta atanamadığı, bir arayış içinde olduğu, para kazanıp ailesini geçindirmek istediği, bu nedenle rehabilitasyon merkezinde çalıştığı, özlük haklarının devletteki öğretmenlerle eşdeğer olmadığı, (ÖK8) atanamamaktan korktuğu için bu alanı tercih ettiği, özel eğitimci olmadığından uzman sayılmayacağı, ancak çocukları sevdiğini söylemiştir. (ÖK9) maddi sebeplerden dolayı rehabilitasyon merkezinde çalışmayı tercih ettiği, iş güvencesinin yeterli olmadığı, kurum sahibinin arzu ettiği şekilde davranmaması durumunda işini kaybedebileceğini düşünmektedir.

İki farklı kurum türünde çalışan katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında özel teşebbüslerce açılan rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların özlük haklarıyla ilgili sorunların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Merkezlerde çalışanların iş güvencesi olmadığı, iş

sözleşmelerine özel maddeler konduğu, özlük haklarının devlette çalışan öğretmenlerden aşağı olduğu, sigortalarının asgari ücret üzerinden yatırıldığı görülmüştür. Alanyazında rehabilitasyon merkezleri personelinin çalışma şartlarında çeşitli zorluklar olduğu buna karşın özlük haklarının yeterli olmadığı, (Sarı, 2003; Altinkurt, 2008; Korucu, 2005) belirtilmiştir.

Tablo 39

Kurum Türü Değişkenine Göre Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{X}$	s	t	p
27. Kurumlarda eğitimler öğrenci performansı alınarak başlanmaktadır.	Resmi	380	3,50	1,06	,781	,43
	Özel	205	3,42	1,20		
28. Rehabilitasyon merkezlerinde eğitimler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.	Resmi	380	3,08	,81	5,07	,00
	Özel	205	3,50	1,18		
29. Kurumlarda davranış değiştirme analizleri etkin şekilde uygulanmaktadır.	Resmi	380	2,92	1,01	6,37	,00
	Özel	205	2,96	1,17		
30. Kurumlarda öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlere yeterli zaman ayrılmaktadır.	Resmi	380	2,70	,98	,986	,32
	Özel	205	2,60	1,32		
31. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme Birimi etkin kararlar almaktadır.	Resmi	380	2,85	,99	1,56	,11
	Özel	205	2,72	,95		
32. Bireyselleştirilmiş eğitim programları işlevseldir.	Resmi	380	2,84	1,17	2,46	,01
	Özel	205	2,57	1,32		
33. Öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yeterli oranda yer verilmektedir.	Resmi	380	2,87	,84	5,81	,00
	Özel	205	2,46	,73		
34. Derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikler etkili şekilde kullanılmaktadır	Resmi	380	2,87	1,14	,24	,80
	Özel	205	2,90	1,58		
35. Derslere ilişkin performans kayıtları tutulmaktadır.	Resmi	380	2,97	1,13	3,72	,00
	Özel	205	3,35	1,31		
36. Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir.	Resmi	380	2,68	1,54	2,42	,01
	Özel	205	2,97	1,56		
37. BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemleri tartışılmaktadır.	Resmi	380	3,04	1,12	1,92	,05
	Özel	205	3,23	1,18		
38. Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirmektedir.	Resmi	380	2,47	1,28	3,09	,00
	Özel	205	2,88	1,61		

p≤.05

Tablo 39'daki verilerde; "Rehabilitasyon merkezlerinde eğitimler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir" maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [t(-5,07)= 0,00<.05]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılar göre daha yüksek düzeyde rehabilitasyon merkezlerinde eğitimlerin zamanında başlayıp zamanında bittiğine inanmaktadırlar.

Kurum türü değişkenine göre "Kurumlarda davranış değiştirme analizleri etkin şekilde uygulanmaktadır" maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [t(-6,37)= 0,00<.05]. Rehabilitasyon

merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda davranış değiştirme analizlerinin etkin şekilde uygulandığına inanmaktadırlar.

“Bireyselleştirilmiş eğitim programları işlevseldir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,84$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,57$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,46)= 0,01<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevsel olduğuna inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,57$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yeterli oranda yer verilmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,87$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,46$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(5,81)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar göre daha yüksek düzeyde öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yeterli oranda yer verildiğine inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,46$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

“Derslere ilişkin performans kayıtları tutulmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,72)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar göre daha yüksek düzeyde derslere ilişkin performans kayıtlarının tutulduğuna inanmaktadırlar.

“Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,42)= 0,01<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurumlarda psikolojik danışma hizmetlerinin etkin yürütüldüğüne inanmaktadırlar.

“BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemleri tartışılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir

fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-1,92)= 0,05=.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemlerinin tartışıldığına inanmaktadırlar.

“Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,47$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,88$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,09)= 0,00<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kurum yöneticilerinin öğrenciye yönelik eğitim programlarını değerlendirdiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,47$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Diğer maddeler ile kurum türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın **nitel boyutunda** eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyen donanım, araç-gereç, uygulamalardaki eksikler üzerinde durmuşlardır. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar ağırlıklı olarak destek eğitim programlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ7: Günlük yaşam becerilerine yönelik bazı kazanımlar için gerekli donanıma sahip değiliz. Örneğin mutfak becerilerine yönelik kazanımlarımızı çalışamıyoruz.

RÖ8: Sınıflarda ağır öğrenciler bir araya geldiklerinde davranış problemleri daha sıkıntılı bir hale geliyor. Bu nedenle bireysel eğitim saatleri ayrı grup dersleri ayrı olmalı.

Sınıfların yaşantı zenginliği için daha iyi düzenlenmesi gerekiyor.

RÖ9: Okullarda öğrencilerin kazanımlarını yerine getirecek uygulama derslikleri yoktur. Bu nedenle toplumsal uyum dersinde birçok kazanım gerektiği gibi yerine getirilememektedir. Ayrıca okullardaki malzeme eksikliği giderilmelidir.

(RÖ7) günlük yaşam becerilerine yönelik donanım ve uygun ortamların olmadığını, mutfak becerilerini bu yüzden çalışamadıklarını, (RÖ9) okullarda uygulama ortamlarının olmadığını, toplumsal uyum derslerine yönelik kazanımların uygulama derslikleri olmamasından yerine getirilemediğini (RÖ8) dersliklerin yaşantı zenginliği için daha iyi düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca (RÖ8) dersliklerde ağır düzeyde zihinsel engellilerin birlikte eğitim almasının sınıfta davranış problemlerini arttırdığını bu nedenle bu öğrencilerin ağırlıklı olarak bireysel eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Özel eğitim

kurumları fiziki açıdan yetersizlikleri olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Gök, 2013; Bilen, 2007; Akçalı, 2015; Sadioğlu, 2015).

ÖK2: Bakanlığın standart bir programı var. Tüm öğrencilere bu programı uygulamaya çalışıyor. Ancak öğrencilerin çoğu bu programa ihtiyacı yok. Meslek öğretmemiz gereken öğrenciye kesme-yapıştırma ya da okuma-yazma öğretmek zorunda kalıyoruz. Toplumsal becerilere yönelik uygulama alanı yok. Ben öğrenciyi kurum dışına çıkarırsam soruşturma yerim. Kurum içinde tiyatro ve sinema kurallarını öğretmek zorunda kalıyoruz.

ÖK2: Fizik tedavi aslında bir tedavi yöntemi kabul edilebilir. Bu nedenle de bedensel engelliler destek eğitim programıyla örtüşmüyor. Destek eğitim programı çok yetersiz. Ayrıca RAM'da tanılamada yetersizlik var. Çünkü değerlendirme kurullarında fizyoterapist bulunmuyor. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde dil konuşma terapisti, odyolog, doktor vb. uzmanlara da gerek var.

ÖK3: Öğrencilere yönelik sosyal becerileri dersleri yeterli değil. Etkinlikler az.

ÖK5: Programların sosyal becerileri destekleyici olması gerekir. Programların gerçek hayatta karşılığı yok. Engellilerin iş bulmalarına yönelik programlar geliştirilmeli.

ÖK10: Öğrenciler sosyal faaliyetler yönlendirilmeli. İş alanlarına yönelik programlar olmalı.

ÖK15: Destek eğitim programlarında aksaklıkların olduğunu gözlemliyorum. Kazanımlar rastgele seçilmiş, bir kısmına gerek yok. Bu nedenle ihtiyaca cevap vermiyor.

(ÖK2) destek eğitim programlarının standart oluşu nedeniyle tüm öğrencilere bu programların uygulandığını, standart programlardan dolayı bireylerin ihtiyacı olmadığı alanlarda öğretim yapıldığını belirtmiştir. (ÖK2) destek eğitim programlarında yer alan kazanımlardan toplumsal becerilere yönelik olanlarının kurumlarda uygulama alanlarının olmadığını, (ÖK3) öğrencilere yönelik sosyal becerileri derslerinin yeterli olmadığını ve etkinliklerin az olduğunu, (ÖK5) programların sosyal becerileri destekleyici olması gerektiğini, programların gerçek hayatta karşılığı olmadığını, engellilerin iş bulmalarına yönelik düzenlemelerin programlarda yer alması gerektiğini, (ÖK10) öğrencilerin sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, iş alanlarına yönelik programların olması gerektiğini belirtmişlerdir. (ÖK15) destek eğitim programlarında yer alan kazanımların rastgele seçildiğini bu nedenle öğrenci gereksinimlerini karşılamadığını düşünmektedir.

(ÖK2) Fizik tedavi uygulamalarının bedensel engelliler destek eğitim programıyla örtüşmediğini, bedensel engelliler destek eğitim programının yetersiz olduğunu, değerlendirme kurullarında fizyoterapist bulunmadığını, rehberlik araştırma merkezlerinde dil konuşma terapisti, odyolog, doktor vb. uzmanlara gerek olduğunu, (ÖK8) devletin bedensel engelli bireylerin sadece fizyoterapi ve özel eğitim masraflarını karşıladığını, kendilerine gerekli destek tedavileri ise karşılamadığını belirtmişlerdir. Ülkemizde destek eğitim programlarının işlevselliğine ilişkin alanyazında bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Tablo 40

Kurum Türü Değişkenine Göre Öğrenci ve Ailelere Yönelik Faaliyetlere İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{X}$	S	t	p
39. Öğrenci devamsızlığına ilişkin kurum yönetimleri gerekli önlemleri almaktadır.	Resmi	481	3,21	,94	1,27	,89
	Özel	104	3,22	1,04		
40. Kurumlarda öğrenci taşıma hizmetleri güvenli şekilde yürütülmektedir.	Resmi	481	3,50	1,07	1,81	,07
	Özel	104	3,33	1,10		
41. Kurumlarda öğrencilere yönelik evraklar düzenli olarak tutulmaktadır.	Resmi	481	3,41	1,20	1,62	,10
	Özel	104	3,21	1,69		
42. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantılar yeterlidir.	Resmi	481	2,95	,77	1,00	,31
	Özel	104	3,02	,90		
43. Kurumlarda ailelere çocuklarının performansları hakkında yeterli bilgi verilmektedir.	Resmi	481	3,13	,87	,25	,80
	Özel	104	3,11	,89		
44. Kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Resmi	481	2,95	1,09	0,55	,57
	Özel	104	3,03	1,55		
45. Kurumlarda ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirilme yapılmaktadır.	Resmi	481	3,13	1,03	2,27	,02
	Özel	104	3,35	1,20		
46. Özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik sosyal faaliyetler yapılmaktadır.	Resmi	481	2,66	,93	,09	,96
	Özel	104	2,67	,85		
47. Ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alınmaktadır.	Resmi	481	2,84	,92	2,60	,00
	Özel	104	2,64	,85		
48. Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Resmi	481	2,88	,90	3,93	,00
	Özel	104	2,23	1,23		
49. Ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	Resmi	481	2,90	1,05	2,50	,01
	Özel	104	3,12	,96		
50. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	Resmi	481	2,96	,86	0,76	,44
	Özel	104	3,02	,91		
51. BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirtmektedirler.	Resmi	481	2,72	1,17	1,11	,26
	Özel	104	2,60	1,40		
52. Rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulanmaktadır.	Resmi	481	2,77	,94	1,39	,16
	Özel	104	2,89	1,04		
p≤.05						

Tablo 40'daki verilerde;“Kurumlarda ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirilme yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,27)= 0,02<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde eğitim kurumlarında ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında bilgilendirilme yapıldığına inanmaktadırlar.

“Ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alınmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,60)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde

çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde eğitim kurumlarında ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alındığını düşünmektedirler.

“Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,88$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,23$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,93)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapıldığına inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,23$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapıldığına inanmaktadırlar. Diğer maddeler ile kurum türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** öğrenci işleri ve ailelere yönelik konularda resmi kurumlardan ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alan öğrencilerin velileri çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Görüşmeye katılan veliler çocuklarının eğitimleri ve yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri şu şekildedir.

V1: Çocuğumun davranış sorunları var. Okulda çocuğuma kaba davranıldığını düşünüyorum. Yönetimin öğretmenleri koruma tavrı içine girdikleri dolayısıyla böyle bir ortamda sağlıklı bir eğitim verilemeyeceği kanaatine sahibim. Çocuğumun davranışı ile ilgili sınıf öğretmenini ile paylaşmama rağmen çözüm üretememişlerdir.

V2: Merkezlerde ders sayısı ve süresi az.

V3: Rehabilitasyon merkezlerinde grup eğitimi verilmiyor.

V11: Öğrencileri zaman zaman bir araya getirecek faaliyetlerin yapılması gerekir. Dersler bireysel yapılıyor. Dersimizi yapıp gidiyoruz. Bu nedenle yeterli etkileşim olmuyor. Down sendromlu çocuk annesiyim. Aynı özellikte olan velilerle bir araya gelinmesinin sağlanması hem kaynaşmayı sağlayacak aynı sıkıntıyı çeken veliler sorunlarını birbirine aktarabileceklerdir.

V13: Kurumlarda nitelikli personel sayısı çok az. Bu alan ciddiye alınarak uzmanlarınca eğitim verilmesi gerekir. Kurumlarda yeterli sayıda özel eğitim personeli yok.

V20: Kurumlarda velilere psikolojik destek verilmeli. Bu desteği verebilecek personel yok.

V21: Kurum dışında da sosyal faaliyetlerin yapılması gerekir. Velilerin bilinçlendirilmesi için seminerler düzenlenmeli.

V13: Çocukların yanısıra velilere de özel eğitim verilmesi gerekir. Özellikle köyden gelenlere daha fazla destek verilmesi gerekir.

V22: Ailelere eğitim verilmesi gerekir. Çocukların ve ailelerin birbiriyle kaynaşması için sosyal aktiviteler düzenlenmelidir.

V25: Kurumda hareketli beceri geliştirmeye yönelik araç-gereçler yeterli değil.

V30: Şimdiye kadar ne okulda ne de merkezde bir eğitim almadık. Aile eğitimi alsak iyi olur

Özel gereksinimli çocukların ailelerine düşen sorumlulukların başında, çocuklarına etkin bir özel eğitim olanağı sağlamaları gelmektedir. Özel eğitim sürecinin her safhasında velilerin etkin katılımını sağlamak için kendileri için hazırlanan eğitim programlarında daha çok bilgilendirilme ve desteklenmeleri gerekir. Veli görüşlerinden rehabilitasyon merkezlerinden aldıkları eğitimin sayısal azlığından, ders programlarının düzensiz oluşundan, grup eğitimi verilmeyişinden yakınmaktadırlar. Çocuklar grup eğitimlerinde birbirleriyle iletişim kurmakta, birlikte hareket etmekte birbirine destek olmaktadır. Grup eğitimlerinin öğrencilerin sosyalleşme sürecine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilere program hazırlanırken bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Programların işlevsel ve kapsayıcı olması beklenmektedir (Gargiulo, 2003). Araştırma yapılan eğitim kurumlarında (rehabilitasyon merkezleri) yapılan programların sürekli değiştirildiği gözlenmiştir.

(V1) çocuğunun davranış sorunları olduğunu, okulda çocuğuna kaba davranıldığını düşündüğünü, yönetimin öğretmenleri koruma tavrı içine girdiklerini bu nedenle sağlıklı bir eğitim verilemeyeceğini belirtmiştir. (V2) ders sayısı ve süresinin az olduğunu, (V3) ve (V11) ise rehabilitasyon merkezlerinde grup eğitimi verilmediğini belirtmiştir. Kurumlarda yapılan incelemelerde ders süresinin haftalık 8 saat bireysel ve 4 saat grup dersi olduğu bilgisine ulaşılmış ve tanılama birimlerince grup eğitiminin genelde tercih edilmeyişi nedeniyle derslerin ağırlıklı bireysel eğitim şeklinde sürdürüldüğü gözlenmiştir.

(V11) öğrencilerin zaman zaman bir araya getirecek faaliyetlerin yapılması gerektiğini, ders bitince gittiklerini bu nedenle yeterli etkileşim olmadığını velilerinde birbiri ile kaynaşması gerektiğini belirtmiştir. (V13) kurumlarda nitelikli personel sayısı çok az olduğunu, eğitimin uzmanlarınca verilmesi gerektiğini, kurumlarda yeterli sayıda özel eğitim personeli olmadığını, (V20) kurumlarda velilere psikolojik destek verilmesi gerektiğini, bu desteği verebilecek personel olmadığını belirtmişlerdir.

(V21) kurum dışında da sosyal faaliyetlerin yapılmasını, velilerin bilinçlendirilmesi için seminerler düzenlenmesi gerektiğini, (V13) çocukların yanısıra velilere de özel eğitim verilmesi, (V22) ailelere eğitim verilmesi gerektiğini, çocukların ve ailelerin birbiriyle kaynaşması için sosyal aktiviteler düzenlenmesi, (V25) kurumlarda beceri geliştirmeye yönelik araç-gereçlerin yeterli olmadığını, (V30) aile eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında çeşitli araştırmalarda; velilerin özel eğitim merkezlerinden memnun olmadıkları (Azap, 2011; Şanlı, 2012), ailelerin beklentilerine yönelik yeterli dönüt verilmediği (Vural, 2006), velilerin BEP toplantılarına katılmadıkları (Ünal, 2010), velilerin çocuklarının performansları hakkında bilgi gereksinimi olduğu (Kaya, 2004), ailelerin engelli bireyin sorunları ile başa çıkmada çoğu zaman çevrelerinden destek görmedikleri (Işıkhan, 2005), bilgilendirmenin ailelere anlayabileceği şekilde aktarılması gerektiği, (Antmen, 2010; Çoban, 2003) belirtilmiştir.

Tablo 41

Kurum Türü Değişkenine Göre Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{x}$	s	t	p
53. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticiler yeterli bilgiye sahiptir.	Resmi	380	2,47	1,15	6,36	,00
	Özel	205	3,14	1,32		
54. Kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrenciler yeterince bilgilendirilmiştir.	Resmi	380	2,41	1,48	4,97	,00
	Özel	205	2,92	1,15		
55. Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranılmamaktadır.	Resmi	380	3,05	1,14	0,58	,56
	Özel	205	3,11	1,35		
56. Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmaktadır.	Resmi	380	2,45	1,06	2,43	,01
	Özel	205	2,65	,76		
57. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler.	Resmi	380	2,39	1,13	,21	,83
	Özel	205	2,37	1,25		
58. Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.	Resmi	380	2,36	1,16	0,84	,39
	Özel	205	2,43	,86		
59. Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimleri etkin çalışmaktadır.	Resmi	380	2,42	,96	1,06	,28
	Özel	205	2,51	,78		
60. Özel eğitim sınıfları amacına uygun eğitim vermektedir.	Resmi	380	2,79	1,03	3,08	,00
	Özel	205	2,47	1,44		
61. Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır.	Resmi	380	2,73	,88	2,85	,00
	Özel	205	2,51	,87		
62. Evde eğitim hizmetleri etkin yürütülmektedir.	Resmi	380	2,57	,86	4,38	,00
	Özel	205	2,26	,70		

p≤.05

Tablo 41'deki verilerde; "Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticiler yeterli bilgiye sahiptir" maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}$ =2,47) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}$ =2,88) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-6,36)= 0,00<.05$].

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılar göre daha yüksek düzeyde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticilerin yeterli bilgiye sahip olduğuna inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,47$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrenciler yeterince bilgilendirilmiştir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,79$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,92$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-4,97)= 0,00<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrencilerin yeterince bilgilendirildiğine inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,41$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,54$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,45$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,43)= 0,01<.05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar resmi kurumlarda çalışan katılımcılar göre daha yüksek düzeyde kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapıldığına inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel eğitim sınıfları amacına uygun eğitim vermektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,79$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,47$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,08)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde özel eğitim sınıflarının amacına uygun eğitim verdiğine inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,47$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,73$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,51$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,85)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanıldığına inanmaktadırlar. Rehabilitasyon merkezlerinde

alışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,51$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerdendirilmiştir.

“Evde eğitim hizmetleri etkin yürütölmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,57$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,26$) olduğu görölmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değışkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,38)= 0,00<.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde evde eğitim hizmetlerinin etkin yürütöldüğüne inanmaktadırlar. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerdendirilmiştir. Diğer maddeler ile kurum türü değışkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** kaynaştırma uygulamalarına ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerdendirilmiştir.

RÖ3: Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler bireysel eğitim verilmesi gereken destek eğitim odalarından yararlanmamaktadırlar. Bu odalar çoğu okulda yok ya da uygun ortamlar değil.

RÖ4: Okullarda destek eğitim odaları yok. Bu yüzden bireysel eğitime yeteri kadar yer verilmiyor.

RÖ5: Özel eğitim sınıfları toplum tarafından benimsenmemektedir. Bu sınıflara gerekli değerd ve özen gösterilmemektedir. Okul müdürleri özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bu konuda önyargılı davranmaktadırlar. Ailelerde özel eğitim konusunda bilinçli değildir. Genelde toplum tarafından dışlanmaktadırlar.

RÖ7: Özel Eğitimde ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitiminde şu an mevzuat boşluğu bulunmaktadır. Örneğin açık lise programlarında kaynaştırma eğitimini dikkate alacak (sınav gireceği salon düzenlemesi hariç) düzenlemeler mevcut değildir.

Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir. (RÖ3) ve (RÖ4) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin bireysel eğitim verilmesi için gereken destek eğitim odalarından yararlanamadığını, bu odaların çoğu okullarda olmadığını ya da eğitim ortamlarının yeterli olmadığını belirtmiştir.

(RÖ5) özel eğitim sınıflarının toplum tarafından benimsenmediğini, bu sınıflara gerekli değerd ve özen gösterilmediğini, okul yöneticileri özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, bu konuda önyargılı davrandıklarını, ailelerinde özel eğitim konusunda bilinçli olmadığını, öğrencilerin genelde toplum tarafından dışlandığını iddia etmiştir. (RÖ7) özel eğitimde ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitiminde mevzuat boşluğu bulunduğunu, açık lise programlarında kaynaştırma eğitimini dikkate alacak uygulamaların olmadığını iddia etmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin en büyük destekçisinin yöneticiler olması (Metin, 2012), okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Tuş, 2011). Sınıf öğretmenlerinin önyargılı olmaları nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim amacına ulaşamadığı (Batu vd, 2013) belirtilmiştir.

ÖK3: Kaynaştırmada görev yapan öğretmenler rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerle işbirliğine yanaşmamaktadırlar.

ÖK9: Devlet okullarında özel eğitim konusunda çok bilinçsiz öğretmen var. Seminer dönemlerinde kaynaştırmaya tabi tutulan öğrencilere yönelik öğretmenlerin bilinçlendirilmesinde yarar var.

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerden (ÖK3) kaynaştırmada görev yapan öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerle işbirliğine yanaşmadığını, (ÖK9) devlet okullarında özel eğitim konusunda çok bilinçsiz öğretmen olduğunu, seminer dönemlerinde kaynaştırmaya tabi tutulan öğrencilere yönelik öğretmenlerin bilinçlendirilmesinde yarar olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve uzmanlar tarafından bilgilendirilerek gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiği (Zeybek, 2015), kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çeşitli zorluklar yaşadıkları (Gök, 2013), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu (Gün, 2013) belirtilmiştir.

Tablo 42

Kurum Türü Değişkenine Göre Eğitsel Tanılama Merkezleri ve Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{X}$	s	t	p
63. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde personel yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	Resmi	380	2,71	,75	,53	,59
	Özel	205	2,67	1,02		
64. Bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşımaktadır.	Resmi	380	2,70	,95	1,44	,14
	Özel	205	2,59	,83		
65. Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur.	Resmi	380	2,85	,83	4,37	,00
	Özel	205	2,53	,82		
66. Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır.	Resmi	380	3,08	,86	4,18	,00
	Özel	205	2,75	1,01		
67. Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir.	Resmi	380	2,57	1,07	3,12	,00
	Özel	205	2,26	1,27		
68. Rehberlik Araştırma Merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir.	Resmi	380	2,94	,93	4,29	,00
	Özel	205	2,59	,98		
69. Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır.	Resmi	380	2,56	1,07	3,75	,00
	Özel	205	2,19	1,22		
70. Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır.	Resmi	380	2,75	1,01	3,25	,00
	Özel	205	2,46	1,06		
71. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir.	Resmi	380	2,88	,95	3,68	,00
	Özel	205	2,58	,95		

p≤.05

Tablo 42'deki verilerde; "Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur" maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,85$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,53$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,37)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde bireye önerilen kazanım ve modüllerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,53$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

"Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır" maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,49)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde tanılama işlemlerinin test uygulamalarına dayandığını düşünmektedirler.

"Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir" maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,57$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,26$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,12)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verildiğini düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

"Rehberlik Araştırma Merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir" maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,29)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha fazla düzeyde rehberlik araştırma merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkelerin benimsendiğini düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,54$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

"Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır" maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,56$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,19$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. [$t(2,01)= 0,04 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde test sonuçları

ile birey gelişim düzeylerinin benzerlik taşıdığını düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,75$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,46$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,25)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde özel eğitim değerlendirme kurullarının etkin çalıştığını düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,46$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,88$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,58$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,68)= 0,00 <.05$]. Resmi kurumlarda çalışan katılımcılar rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılara göre daha fazla düzeyde özel eğitim hizmetleri kurulunca yerleştirme işlemlerinin sağlıklı yürütüldüğünü düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,58$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Diğer maddeler ile kurum türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın **nitel boyutunda** eğitsel tanılama faaliyetlerine ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar ile bu kurumlardan eğitim alan veliler çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ12: Öğrencilere uygun ve doğru tanı konulmuyor. Çeşitli yönlerden yapılan değerlendirmede; kaba taslak testlerle direk etiketleme yapılmakta. Testlerle yerleştirmede çok yanlış kararlar veriliyor.

RÖ13: RAM'da konulan tanılar her yıl değişebilmekte. Rapor hazırlayanların uzmanlıklarından şüphe duymaktayım.

RÖ16: RAM'lar öğrenciye rapor verirken neye göre veriyorlar merak ediyorum. Çünkü çocuğun durumu ve raporu arasında bazen uçurum olabiliyor.

RÖ17: Eğitsel tanılamayı yapacak olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin personel ve değerlendirme standartları arasında ciddi farklar olması ve bu kurumlardaki iş yükünün giderek artması ve her yıl rapor yenilemenin zorunlu olması nedeniyle yapılan incelemeler ve yeniden değerlendirmeler çok sağlıklı şekilde yürütülememektedir.

RÖ18: Bana göre mevzuat hükümlerinin uygulanabilirliği ve karşılığının olmaması en önemli sorun. Mesela Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtilen psikometrist, sosyal çalışmacı, çocuk gelişimci, vb. kaç uzman RAM’da görev alabilir? Ya da bedensel engelli çocuklar için verilecek modüller fizyoterapi alanında uzmanlık isterken kaç tane fizyoterapi uzmanı çalışmaktadır? Uygulanan psikolojik testler ya da bireysel zeka testleri için uygulama ehliyeti olan kaç kişi RAM’larda görev almaktadır? Uygulanan testlerin uyarlama çalışmaları çok eski tarihe dayanmaktadır.

RÖ23: RAM’larda personelin kanun ve yönetmelik zaafı nedeniyle eğitsel değerlendirmeleri yaparken sağlıklı karar verememesi. Alan değişikliği nedeniyle alan bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin öğrenci hakkında sağlıklı karar verememesi. Personel yetersizliği nedeniyle (özellikle gezerek görev yapan özel eğitim öğretmeni) RAM’ın alan çalışmaları yapamaması (okulların durumu, öğretmen ihtiyacı, veli ihtiyacı gibi).

Katılımcılardan (RÖ12) öğrencilere uygun ve doğru tanı konulmadığını, bireyler farklı değerlendirme türleri kullanılmadan yüzeysel değerlendirildiğini bu durumun etiketlemeye sebebiyet verdiğini, testlerle yerleştirmede çok yanlış kararlar verildiğini iddia etmiştir. (RÖ13) RAM’da konulan tanıların her yıl değişebildiğini, rapor hazırlayanların uzmanlıklarından şüphe duyduğunu, (RÖ16) öğrencilerin performansları ile değerlendirme raporları arasında tutarsızlıklar olduğunu, (RÖ17) eğitsel tanılamayı yapacak olan rehberlik ve araştırma merkezlerinin personel ve değerlendirme standartları arasında ciddi farklar olduğunu ve bu kurumlardaki iş yükünün giderek arttığını, her yıl rapor yenilemenin zorunlu olması nedeniyle yapılan incelemeler ve yeniden değerlendirmelerin sağlıklı şekilde yürütülemediğini iddia etmiştir. (RÖ23) RAM’larda personelin mevzuat bilgilerinin yeterli olmadığını bu nedenle eğitsel değerlendirmeleri yaparken sağlıklı karar veremediklerini alan değişikliği nedeniyle alan bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin öğrenci hakkında sağlıklı karar veremeyeceğini, personel yetersizliği nedeniyle RAM’ların alan çalışmaları yapmadığını iddia etmişlerdir. Alanyazında katılımcı görüşlerini destekleyen tanılama faaliyetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular bulunmaktadır (Kurtulan, 2007; Bal, 2011; Çiçek, 2015; Gören, 2010; Barutçu, 2010). Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcıların görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

ÖK2: RAM’da tanılamada yetersizlik var. Çünkü değerlendirme kurullarında fizyoterapist bulunmuyor. Rehberlik araştırma merkezlerinde dil konuşma terapisti, odyolog, doktor vb. uzmanlara da gerek var.

ÖK5: RAM’da öğrencilerin tanılama faaliyetleri çok kısa sürede yapılıyor. Ayrıca test ortamları yeterli değil.

ÖK8: RAM’larda fizyoterapist kadrosu bulunmamaktadır. Fizyoterapistin yapması gereken değerlendirmeyi RAM’larda öğretmenler yapmaktadır.

ÖK11: Tanılamaların profesyonel yapılmadığı kanaatindeyim.

ÖK16: En büyük sorun RAM’larda. Öğrencinin zeka düzeyine yönelik uygulanan testler çocuğun o anki durumunu gösterdiğinden sonuçlar tutarsız.

ÖK17: Bireylere RAM’lar tarafından verilen amaçlar, bireyin engel durumuna ve kabiliyetlerine dikkat edilerek verilirse değerlendirme daha doğru olur kanaatindeyim.

ÖK22: Verilmesi gereken rapor verilmiyor, verilmemesi gereken rapor veriliyor. Bu durum öğrenciyi olumsuz etkiliyor.

ÖK23: Rehberlik Araştırma Merkezlerinde gerçekten ihtiyacı olan öğrencilere çeşitli gerekçelerle rapor verilmemektedir.

Katılımcılardan (ÖK2) RAM’larda fizyoterapist bulunmadığından tanılamalarda yetersizlik olduğunu, rehberlik araştırma merkezlerinde dil konuşma terapisti, odyolog, doktor vb. uzmanlara da gerek olduğunu, (ÖK5) RAM’da öğrencilerin tanılama faaliyetleri çok kısa sürede yapıldığını, tanılama ortamlarının yeterli olmadığını, (ÖK8) RAM’larda fizyoterapist kadrosu bulunmadığından fizyoterapistin yapması gereken değerlendirmeyi öğretmenlerin yaptığını, (ÖK11) tanılamaların profesyonel yapılmadığını, (ÖK16) RAM’larda öğrencinin zeka düzeyine yönelik uygulanan testlerin çocuğun o anki durumunu gösterdiğinden sonuçların tutarsız olduğunu, (ÖK17) bireylere RAM’lar tarafından önerilen amaçlar, bireyin engel durumuna ve kabiliyetlerine dikkat edilerek verilirse değerlendirmelerin daha doğru olacağını, (ÖK22) değerlendirmedeki hataların öğrencileri olumsuz etkilediğini, (ÖK23) rehberlik araştırma merkezlerinde gerçekten ihtiyacı olan öğrencilere çeşitli gerekçelerle rapor verilmediğini söylemişlerdir.

Veliler çocuklarını tanılama sürecinde ve rapor yenileme süreçlerine rehberlik araştırma merkezlerine götürerek tanılama süreçlerini takip etmektedirler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 19. maddesinde öğrenci velisi Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleri arasında yer almaktadır. (Resmi Gazete, 2006). Bu nedenle tanılama sürecinin çeşitli aşamalarını gözlemlene ve sürece katılma fırsatı bulmaktadırlar. Velilerin rehberlik araştırma merkezlerinde yer alan özel eğitim değerlendirme kurullarınca gerçekleştirilen tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir.

V17: RAM’lar çok katı. RAM’da tıbbi konulardan anlayan yok. Çalışanlar fazlaca memur zihniyetliler. Üzerimizde hükümler kurmak istiyorlar.

V24: RAM’a dört kez gittik. Orada testlerde uyguladıkları materyallerin çoğu evimizde var. Bu nedenle çocuğum yönergeleri yerine getirmede zorlanmadı. Ayrıca hastane raporu çıkmıyordu. Bu nedenle RAM hep olumsuz rapor verdi. En sonunda hastane raporu çıkınca RAM’da rapor verdi. RAM’da konuşma uzmanı olsaydı bu sorun hiç olmazdı.

V26: Çocuğum RAM’da utandığı için RAM’da testte konuşmuyor. Ama burada konuşuyor. Testten önce biraz rahatlatılmaya ihtiyacı var.

V27: Resmi kurumlar (RAM, hastane) ile eğitim merkezleri arasında bir kopukluk var. Bilgi alışverişi yok. Çalışanlar birçok konudan habersiz. Örneğin öğretmenler engelli haklarından, doktorlar ise nasıl eğitim verildiğinden habersiz.

Veliler merkezlerde doktor ve konuşma uzmanı vb. uzman personel yetersizliği olduğunu düşünmektedirler (V17), (V24) ve (V17) çalışanların memur zihniyetli olduğunu iddia etmiştir. (V26) test öncesinde bireyin psikolojik yönden rahatlatılması gerektiğini düşünmektedir. Kırbıyık’ın (2011) de yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin özel

eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu ve ilk defa geldiği tanılama sürecine resmi bir ortamda tanımadığı büyüklerince teste tabi tutulan engelli bireye sağlıklı test yapılamayacağına ilişkin bulgulara yer vermiştir. İlgili araştırma bulguları veli görüşlerini desteklemektedir. Rehberlik araştırma merkezlerinin çalışma koşullarının yetersiz olduğu (İşman, 2009), merkezlerde eğitsel tanılamaya yönelik uygun ekiplerin oluşturulmadığı, öğrenci tespitine yönelik yeterli tarama yapılmadığı, (Tiryakioğlu, 2009), tanılama süreçlerinde önemli hataların yapıldığı (Bozkurt, 2009), rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliklerinin sınırlı olduğu (Kırbıyık, 2011) belirtilmiştir.

(V17) kurumlar arasında iletişim kopukluğundan söz etmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması önerilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Tablo 43

Kurum Türü Değişkenine Göre Denetim Faaliyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Resmi/özel	n	$\bar{X}$	s	t	p
72. Müfettişler özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	Resmi	380	2,23	1,11	,63	,52
	Özel	205	2,17	1,33		
73. Müfettişler kurumlarda objektif davranmaktadır.	Resmi	380	2,91	,87	1,65	,09
	Özel	205	2,79	,68		
74. Müfettişler rehberlik hizmetlerini yeterli düzeyde yerine getirmektedir.	Resmi	380	2,56	1,00	1,78	,07
	Özel	205	2,72	1,25		
75. Denetim sonrası yazılan raporlar kurumlara yol göstermektedir.	Resmi	380	2,73	-1,99	1,89	,04
	Özel	205	2,89	,84		
76. Denetim sürecinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulandığı değerlendirilmektedir.	Resmi	380	2,59	1,07	,37	,70
	Özel	205	2,56	1,29		
77. Denetim sürecinde ölçme araçları (performans kayıtları) değerlendirilmektedir.	Resmi	380	2,55	1,08	,90	,36
	Özel	205	2,63	,94		
78. Denetim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan öğretimsel yöntemler değerlendirilmektedir.	Resmi	380	2,63	1,06	,25	,80
	Özel	205	2,66	1,23		
p≤.05						

Tablo 43'deki verilere göre; “Denetim sonrası yazılan raporlar kurumlara yol göstermektedir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-1,89) = 0,05 = .05$]. Özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanları resmi kurum çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde denetim sonrası yazılan raporların kurumlara yol gösterdiğini düşünmektedirler. Denetim faaliyetlerine ilişkin kurum türü özellikleri ile diğer maddeler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırmanın **nitel boyutunda** denetim faaliyetlerine ilişkin resmi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ11: Denetimler göstermelik ve kişiye özgü gerçekleşmektedir. Denetimle ilgili kıstasların net olarak belirlenmesi ve kişiye görelilik olgusunun önüne geçmek için denetim yapan kişiye de sorumluluk yüklenmesi gerekir.

RÖ12: Kurum denetimlerinde yaşanan sorunlar; sürenin kısalığı ve branşlaşmış denetmcilerin gelmemesi. Etkili denetim için; denetimin zamana yayılması ve denetimde branşlaşma olmalıdır.

RÖ13: Özellikle özel eğitim konusunda bilgili, bu alana hakim denetçilerin olmaması nedeniyle denetimler evrak kontrolünden öteye gidemiyor. Denetimlerde görsellik kontrol ediliyor fakat işlevsellik boyutu göz ardı ediliyor. Alana hakim denetçiler çoğaldığında sorunun çözüleceğini düşünüyorum.

RÖ15: Gerekli takibi yapılmayan her kurum çürür. Bu kurumların teftişinin uzman müfettişlerce yapılması gerekir.

RÖ16: Yönetimle ilgili şu düzenlemelerin yapılması gerekir. Çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin ayrımının yapılması için nitelikli denetim yapılarak öğretmenin motivasyonu artırılmalıdır.

(RÖ11) denetimlerin göstermelik olduğunu ve denetim kurallarının müfettişten müfettişe değiştiğini ifade etmiştir. Ayrıca denetimle ilgili kıstasların net olarak belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. (RÖ12) kurum denetimlerinde sürenin kısa olduğunu ve branş müfettişlerinin denetimlere gelmediğini, etkili denetim için denetimin zamana yayılmasını ve denetimlerde branşlaşma olması gerektiğini belirtmiştir.

(RÖ13) özel eğitim konusunda bilgili ve özel eğitim alanına hakim müfettişlerin olmaması nedeniyle denetimlerin evrak kontrolünden öteye gidemediğini, denetimlerin işlevsel olmadığını, alana hakim müfettişlerin çoğalmasıyla sorunun çözülebileceğini düşünmektedir. (RÖ15) özel eğitim kurumlarının teftişinin uzman müfettişlerce yapılmasını, (RÖ16) ise çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin ayrımının yapılması için nitelikli denetimin yapılarak öğretmenin motivasyonunun artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim müfettişliği ilk defa Özsoy tarafından alanın kendine has özellikleri olduğundan önerilmiştir (1986). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin 26. maddesinde özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftişi özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılması zorunlu tutulmuş ancak yeterli alan müfettişi olmaması nedeniyle uygulanamamıştır. Müfettişin denetim sürecinde öğretimsel faaliyetleri değerlendirmesi ve öğretmenlere rehberlik yapması müfettişin özel eğitim alanındaki bilgisiyle ilişkilendirilmiştir (Bakioğlu, 2008; Bakioğlu, 2009; Öztürk, 2009; Işık, 2014).

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcıların denetime ilişkin görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

ÖK6: Bu kurumlarda evrak teftişinden çok yapılan eğitim ve öğretimin nasıl uygulandığının takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitim öğretimin yanında evrak düzenlemek oldukça ağır bir yük.

ÖK7: Evrağa dayalı denetimden ziyade eğitim-öğretimin nasıl uygulandığına bakılmalı.

ÖK8: Denetimlerde sadece öğretmen ve öğrencinin olup olmadığına bakılmamalı. Velilerle görüşme yapılmalı.

ÖK9: Müfettişler arasında ortak bir düşünce yok. Bir müfettiş bir dosyayı kesinlikle yapmalısın diyor. Başka bir müfettiş gerek yok diyor. Ayrıca gereksiz evraklar isteniyor.

ÖK12: Denetimlerin az ve etkisiz olduğunu düşünüyorum. Daha sık ve etkili denetimler yapılmalıdır. Daha sık ve detaylı denetimler (hem mali açıdan hem eğitim açıdan) kurumların belirli standartlara ulaşması açısından önemlidir.

ÖK13: Denetimler sadece öğrenci odaklı olmamalıdır. Denetimlerde öğretmenlerin özlük hakları da değerlendirilmelidir.

ÖK14: Çalışanların haklarını alıp almadığı da denetlenmelidir.

ÖK17: Denetlemeler sadece yoklamalar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler geldi-gelmedi diye kontrol edilmektedir. Çalışanlarında özlük hakları denetlenmelidir.

ÖK18: Denetim için gelen görevlilerin öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesi gerekir.

ÖK19: Rehberlik Araştırma Merkezlerinin denetimlerine ağırlık verilmesi gerekir.

(ÖK6) ve (ÖK7) evrağa dayalı teftiş yerine eğitim ve öğretimin uygulamalarının takip edilmesini önermişlerdir. (ÖK9) öğrencilerin denetimlerden rahatsız olduklarını, denetimin dersteki doğallığı bozduğunu, denetimlerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir. (ÖK8) denetimlerde velilerle de görüşme yapılması gerektiğini önermiştir.

(ÖK9) müfettişler arasında ortak bir düşünce olmadığını ve gereksiz evraklar istendiğini belirtmiştir. (ÖK12) daha sık ve etkili denetim yapılmasını, (ÖK13), (ÖK14) ve (ÖK17) denetimlerde öğretmenlerin özlük haklarının da değerlendirilmesini, (ÖK18) denetim için gelen görevlilerin öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesini, (ÖK19) rehberlik araştırma merkezlerinin denetimlerine ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Resmi özel eğitim kurumları ile rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcıların görüşlerinde benzerlikler olduğu gözlenmiştir. Ancak rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcılar genel denetimin yanı sıra çalışanların özlük haklarının da etkili denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma bulguları ile alanyazın birlikte değerlendirildiğinde özel eğitime ilişkin uygulamalarda denetim ve rehberlik faaliyetlerinde müfettişin yeterliliğiyle ilişkili olarak çeşitli sorunlar olduğu (Kırbyık, 2011), rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelin yetersiz olduğu ve alanında uzman personelin yetiştirilmesi ve kurumların

denetimlerinin alanda uzmanlaşmış müfettişler tarafından yapılması gerektiği (İşman, 2009) belirtilmiştir.

Tablo 44

Kurum Türü Değişkenine Göre Fiziki Çevreye Yönelik T Testi Sonuçları

	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	s	t	p
79. Kurum binalarının güvenliği yeterlidir.	Resmi	380	2,56	1,08	2,37	,01
	Özel	205	2,33	1,09		
80. Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır.	Resmi	380	2,95	1,14	2,04	,04
	Özel	205	2,72	1,59		
81. Kurumların ısınması yeterlidir.	Resmi	380	3,25	1,14	3,29	,00
	Özel	205	2,87	1,59		
82. Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir.	Resmi	380	2,66	1,24	5,68	,00
	Özel	205	2,08	1,03		
83. Binalar fiziki açıdan (asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb.) yeterlidir.	Resmi	380	2,27	1,09	,39	,69
	Özel	205	2,23	1,26		
84. Kurumlarda mutfak hizmetleri yeterlidir.	Resmi	380	2,55	1,07	1,02	,30
	Özel	205	2,44	1,34		
85. Kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaktadır.	Resmi	380	2,44	1,05	,06	,95
	Özel	205	2,45	1,32		
86. Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır.	Resmi	380	2,25	1,09	4,51	,00
	Özel	205	1,84	,94		
87. Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır.	Resmi	380	2,23	,97	3,95	,00
	Özel	205	1,88	1,24		
88. Eğitim kurumları fiziki açıdan özel eğitime yönelik programlara uygun tasarlanmıştır.	Resmi	380	2,16	1,06	1,23	,21
	Özel	205	2,36	,92		
89. Eğitim kurumları fiziki açıdan depreme dayanıklıdır.	Resmi	380	2,47	1,01	,43	,66
	Özel	205	2,42	1,27		
90. Eğitim kurumları tehlike anında acil tahliye elverişlidir.	Resmi	380	2,41	,96	1,43	,15
	Özel	205	2,55	1,34		
91. Özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemler alınmıştır.	Resmi	380	2,65	,99	,15	,87
	Özel	205	2,63	1,56		
92. Özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır.	Resmi	380	2,27	1,15	2,64	,00
	Özel	205	2,53	1,40		
93. Özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırılmıştır.	Resmi	380	2,18	1,15	3,25	,00
	Özel	205	2,53	1,40		
94. Özel eğitim kurumları kentin en elverişli yerinde açılmıştır.	Resmi	380	2,15	1,05	4,44	,00
	Özel	205	2,58	1,31		
95. Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamları düzenlenmiştir.	Resmi	380	2,17	1,15	1,35	,17
	Özel	205	2,32	1,31		
p≤.05						

Tablo 44'deki verilere göre; "Kurum binalarının güvenliği yeterlidir" maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,37) = 0,01 = .05$]. Resmi kurum çalışanları rehabilitasyon merkezleri çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde kurum binalarının güvenliğinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,56$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,33$) 2,59'un altında kaldığından olumsuz yaşanma düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Kurum türü değişkenine göre “Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(2,04)= 0,04=.05$]. Resmi kurum çalışanları özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde kurumlarda hijyen kurallarına uyulduğunu düşünmektedirler.

Kurum türü değişkenine göre “Kurumların ısınması yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,29)= 0,00=.05$]. Resmi kurum çalışanları özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde kurumların ısınmasının yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Kurum türü değişkenine göre “Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,66$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,08$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(5,68)= 0,00=.05$]. Resmi kurum çalışanları özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde kurumların bahçe ve oyun alanlarının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezleri katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,08$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(4,51)= 0,00=.05$]. Resmi kurum çalışanları özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım olduğunu düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,25$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=1,84$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(3,95)= 0,00=.05$]. Resmi kurum çalışanları özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım olduğunu düşünmektedir. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,23$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=1,88$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Kurum türü değişkenine göre “Özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-2,64) = 0,00 = .05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar resmi kurum çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde özel eğitim kurumlarında ilkyardım uygulamalarının profesyonelce yapıldığını düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,27$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,53$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir.

Kurum türü değişkenine göre “Özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırılmıştır” maddesine verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-3,25) = 0,00 = .05$]. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar resmi kurum çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırıldığını düşünmektedirler. Resmi kurumlarda çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,18$) ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları ($\bar{x}=2,53$) 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

“Özel eğitim kurumları kentin en elverişli yerinde açılmıştır” maddesinde aritmetik ortalama; resmi kurum ($\bar{x}=2,15$) ve rehabilitasyon merkezi ($\bar{x}=2,58$) olduğu görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar ile kurum türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$t(-4,44) = 0,00 = .05$]. Özel kurum (rehabilitasyon merkezleri) çalışanları resmi kurum çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde özel eğitim kurumlarının kentin en elverişli yerinde açıldığını düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı yanıtları 2,59’un altında kaldığından olumsuz düzey olarak değerlendirilmiştir. Fiziksel çevreye ilişkin diğer maddeler ile kurum türü arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın **nitel boyutunda** fiziksel çevreye ilişkin resmi kurum ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmen katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

RÖ16: Özel eğitim okullarının hangi mantıkla yapıldığını veya neye göre bu projelerin onaylandığını bilmiyorum ama bizim okullarımız gereksiz yer kullanımı, ihtiyaca cevap vermeyen veya engel durumu gözetilmeden yapılmış garip binalardır. Aynı zamanda çok itici. Okulda öğrenciyi kendine çekecek bir şeyler olmalı. (başka ilde) Görme engelliler okuluna gidiyorum, ben gören gözümle zor yolumu buluyorum. İşitme engelliler okuluna gidiyorum normal okullardan tek farkı daha küçük ve derslik sayısının daha az olması. Ayrıca fiziksel

engellilerin de okullara gelebileceğini düşünerek her okulda asansör olması gerekli ama bir okul haricinde asansör olan okul görmedim. Bir okulda da sadece bir misafir geldiğinde asansör çalışıyordu. Şu an ki haliyle bu okulların geleceğini hiç iyi görmüyorum. Öğretmen ve öğrencilerin arkadaşlık ve dostlukların gelişmesi için uygun ortamlar ancak eğitim-öğretim ve verimlilik anlamında oldukça yetersiz mekanlar.

RÖ17: Merdiven altı diye tabir edilen bir sürü kurum var. Kurum açılış onayı için yerine getirilmesi gereken bir çok standart olmasına rağmen bu kurumlara nasıl onay verildiği düşündürücüdür. Engelliler için fiziki şartları uygun olmayan hem özel hem de devlet kurumlarının sayısı azımsanamayacak kadar çoktur.

(RÖ16) özel eğitim okullarının engel özellikleri gözetilmeden yapıldığını, kurumların birçoğunda asansör bulunmadığını özel eğitim okullarının eğitim-öğretim ve verimlilik anlamında oldukça yetersiz mekanlara sahip olduğunu iddia etmiştir. (RÖ17) ise standartları taşımayan birçok merdiven altı diye tabir edilen kurum olduğunu (rehabilitasyon merkezleri), kurum açılış şartlarını yerine getirmediği halde bu kurumlara açılış onayı verildiğini, engelliler için fiziki şartları uygun olmayan kamu okullarında olduğunu belirtmiştir. Kurum binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin rehabilitasyon merkezlerinde çalışan katılımcı görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

ÖK5: Binaların çok katlı olması ve kurumlarda atölye ve uygulama dersliklerinin olmaması önemli eksiklik. Sosyal becerilere yönelik yapılar kullanılmalı (tiyatro, spor salonu, yüzme havuzu vb.)

ÖK6: Okulların fiziki yapıları sosyalleşmeyi sağlamıyor. Ortamların yeniden düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin enerjilerini atabilecekleri ortamların olması gerekir.

ÖK7: Kurum binaları sosyal faaliyetlere uygun değil. Eğitim sadece sınıflarda olmamalı. Farklı etkinliklerde yapılabilmeli.

ÖK9: Sınıfların gerekli ısı ve ışık sıkıntısı var. Öğrenciler için yeterli bahçe yok. Derslikler teknolojik araç-gereç yönünden desteklenmelidir.

ÖK12: Kurum bahçeleri çok küçük, oyun alanlarının daha geniş olması gerekir.

ÖK13: Çok katlı binalarda eğitim verilmekten vazgeçilmelidir. Kurumların oyun alanları olması gerekir.

ÖK14: Bazı kurumların fiziki koşulları çok iptidai olup çok dar, sınıfa benzemeyen bir masanın zor sığıdığı alanlarda ders yapılmaktadır. Yandaki anlatılan dersin, gürültünün duyulacağı, soğuk, badanasız, güneş girmeyen v.s yerlerde ders verilmektedir.

ÖK15: Kurumun fiziksel yapısı daha iç açıcı hale getirilebilir. Bir ana okuluyla bir rehabilitasyon merkezini karşılaştıracak olduğumuzda ana okullarının cıvıl cıvıl fakat rehabilitasyon merkezlerinin karanlık bir yapıya sahip olduğunu gözlemliyoruz.

ÖK14: Kaynaklar açısından binalar yetersiz. Ayrıca çocuğun engeline göre öğretmen gerekmektedir.

ÖK16: Kurumların materyal eksiklikleri oldukça yüksek. Sınıflar öğrenciye göre düzenlenmemiş.

Genelde apartmandan bozma yerlerde eğitim yapılıyor. Bence sadece bu iş için bina yapılmalı. Ayrıca binaların güvenliği kesinlikle yeterli değil.

ÖK17: Çoğu eğitim kurumları apartmandan bozma binalarda eğitim vermektedirler. Olası bir sorunda ve acil tahliye gerektiğinde burada eğitim alan engelli bireyler çok sıkıntı yaşayacaktır. Bu nedenle güvenlik hiç yeterli değildir.

ÖK18: Kurumda kullanılan materyaller yeterli değildir. Çoğu eğitim kurumu apartman binalarında açılmıştır. Bu da eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir.

ÖK19: Kurumlarda güvenlik yeterli değil. Tuvaletlerde hijyene gerekli önem verilmemektedir.

ÖK20: Kamera sistemi bazı kurumlarda bulunmaktadır. Kamera tüm kurumlarda yaygınlaştırılmalıdır.

ÖK21: Okul binası olarak kullanılamayacak durumda olan binalar var. Çok katlı binalar eğitim kurumu olarak kiralanmış. Binalarda güvenlik yeterli değil.

ÖK23: Kurumların güvenlikleri oldukça yetersiz.

ÖK26: Kurumlarda çocuklara uygun tuvalet bulunmalı. Ayrıca spor salonu da olması gerekir.

ÖK27: Özel eğitim kurumlarını güvenlik açısından yetersiz olarak görmekteyim. Özel eğitim kurumları okul ortamına benzememesi, bir iş yerini andırması bence fiziksel bir sorun.

ÖK28: Kurumun binasının apartman şeklinde olması. Bence eğitim binaları tek katlı ve bahçeli olmalı.

(ÖK5) binaların çok katlı olmasını, kurumlarda atölye ve uygulama dersliklerinin olmamasının bir eksiklik olduğunu, sosyal becerilere yönelik yapıların (tiyatro, spor salonu, yüzme havuzu vb.) kullanılması gerektiğini, (ÖK6) okulların fiziki yapıları sosyalleşmeyi sağlamadığını, ortamların yeniden düzenlenmesi gerektiğini, öğrencilerin enerjilerini atabilecekleri sosyal ortamların olması gerektiğini, (ÖK7) kurum binaları sosyal faaliyetlere uygun olmadığını, farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik ortamların olmasını, (ÖK13) çok katlı binalarda eğitim verilmekten vazgeçilmesini, (ÖK16), (ÖK17), (ÖK18) ve (ÖK21) genelde apartmandan bozma yerlerde eğitim yapıldığını, sadece bu iş için bina yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

(ÖK9) sınıfların gerekli ısı ve ışık imkanlarına sahip olmadığını, öğrenciler için bahçelerin yetersiz olduğunu, (ÖK12) kurum bahçelerinin çok küçük olduğunu, oyun alanlarının ise daha geniş olması gerektiğini, (ÖK13) kurumların oyun alanları olması gerektiğini, (ÖK14) bazı kurumların fiziki koşullarının çok iptidai olduğunu; fiziksel açıdan yetersiz mekanlarda ders yapıldığını, yalıtım yetersizliğinden dolayı yandaki derslikte anlatılan dersin duyulduğunu, soğuk, badanasız, güneş girmeyen yerlerde ders verildiğini düşünmektedirler. (ÖK15) kurumların fiziksel yapılarının anasınıflarında olduğu gibi daha iç açıcı hale getirilebileceğini belirtmiştir.(ÖK26) kurumlarda çocuklara uygun tuvalet bulunmadığını, kurumlarda spor salonu olması gerektiğini düşünmektedir.

Sağlık bahçeleri ve tarımsal terapi programlarının zihinsel engellilerin istihdamını kolaylaştırdığı (Söderback, 2004'den aktaran Göktuğ, 2006), yeşil alanlarda yapılan aktivitelerin engelli bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğu, yaşam kalitelerine katkıda bulunduğu, (Elings 2006'den aktaran Göktuğ, 2006) eğitimlerde çocukların su ile kısa süreli temaslarını sağlayacak şekilde planlanma yapılması önerilmiş, çocuğun su ile teması onun gerilimden kurtulmasına, kendine güven duymasına yardımcı

olduğu (Karaelmas 1998'den aktaran Gökтуğ, 2006) ileri sürülmüştür. Yine evcil hayvanlarda çocukların ilişkilerinin gelişmesinde, samimi olmalarına ve morallerinin artmasına katkıda bulunduğu (Davis, 2004'den aktaran Gökтуğ, 2006) aktarılmıştır. Trafik bahçelerinin çocukların sosyal hayatta trafikle ilgili kurallara uymasını kolaylaştıracağı (Whitehouse 2001'den aktaran Gökтуğ, 2006) ifade edilmiştir.

(ÖK9) Dersliklerin teknolojik araç-gereç yönünden desteklenmesi gerektiğini, (ÖK14) kaynakların yetersiz olduğunu, çocuğun engeline göre öğretmen gerektiğini, (ÖK16) kurumların materyal eksikliklerinin olduğunu, sınıfların öğrenciye göre düzenlenmediğini, (ÖK18) kurumda kullanılan materyallerin yeterli olmadığını düşünmektedirler.

(ÖK16), (ÖK17), (ÖK19), (ÖK21) ve (ÖK23) binaların güvenliğinin yeterli olmadığını, (ÖK17) olası bir sorunda ve acil tahliye gerektiğinde eğitim alan engelli bireylerin sıkıntı yaşayacağını, (ÖK19) tuvaletlerde hijyene gerekli önem verilmediğini, (ÖK20) kamera sisteminin bazı kurumlarda bulunmadığını, kamera sistemlerinin tüm kurumlarda yaygınlaştırılması gerektiğini (ÖK21) okul binası olarak kullanılamayacak durumda olan binalar olduğunu düşünmektedirler. (ÖK27) özel eğitim kurumlarını güvenlik açısından yetersiz gördüğünü, özel eğitim kurumlarının okul ortamına benzememesini, bir iş yerini andırmasını fiziksel sorun olarak nitelemektedir. (ÖK28) eğitim binasının apartman şeklinde olmasının bir sorun olduğunu, eğitim binalarının tek katlı ve bahçeli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ziyaret edilen rehabilitasyon merkezlerinin birçoğu bir eğitim kurumundan çok işyerine benzemektedir. Kurumların büyük çoğunluğu çok katlı binaların katları arasına sıkıştırılmıştır. Bazı merkezler birkaç dairenin birleştirilip kuruma dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. Müstakil, bahçeli, oyun parklı kurum sayısı oldukça azdır. Kurumlar engellilere yönelik tasarlanmadığından engelli tuvaletleri, yangın merdivenleri, asansörler işlevsel değildir. Bu kurumların engelliler yönünden güvenliğı ciddi sorundur.

Bir başka sorun ise engelli bireylerin eğitim mekânları ergonomik olarak tasarlanmamıştır. Destek eğitim programları arasında yer alan günlük yaşam becerileri, sosyal hayat gibi modüllere yönelik yaşamsal alanlar gözlenmemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, özel eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara yönelik sonuçlar ve sonuçlarla ilgili öneriler yer almaktadır. Araştırma bulgularından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yönetmelik sorunlarla ilgili olarak katılımcı görüşleri; özel eğitim kurum yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahip olmadığı, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmadığı, yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmediği, paydaş görüşlerini almaya yönelik uygulamalara yer verilmediği, kurum yöneticileri tarafından öğrenciye uygulanan eğitim programlarının yeterli düzeyde değerlendirilmediği yönündedir.

Özlük hakları ile ilgili katılımcı görüşleri; öğretmenlerin kariyer beklentilerinin yönetim tarafından yeterince dikkate alınmadığı, çalışanlara yönelik sosyal faaliyetlerin yetersiz olduğu, yıllık izin kullanımı konusunda güçlükler yaşandığı, hizmetiçi eğitim programlarının yetersiz olduğu yönündedir.

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili katılımcı görüşleri; özel eğitim kapsamı dışında olan öğrencilerin kaynaştırma konusunda yeterince bilgilendirilmediği, öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmadığı, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığı ve kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimlerinin etkin çalışmadığı, birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarının gerektiği şekilde düzenlenmediği yönündedir.

Eğitsel tanılama faaliyetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmediği ve test sonuçları ile birey gelişim düzeylerinin benzerlik taşımadığı yönündedir.

Denetim faaliyetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; maarif müfettişlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığı, denetim sürecinde bireyselleştirilmiş

eğitim programlarının değerlendirilmediği ve denetim sürecinde ölçme araçlarının (performans kayıtları) değerlendirilmediği yönündedir.

Fiziki çevreyle ilgili katılımcı görüşleri; kurum binalarının yeterince güvenli olmadığı, kurumlarda asansör bulunmadığı, bahçe ve oyun alanlarının yeterli olmadığı, araç- gereç odası, müzik, resim ve spor mekanlarının bulunmadığı, mutfak becerilerini öğretecek yeterli ortamın olmadığı yönündedir.

Kurum/okul binaları ile ilgili katılımcı görüşleri; binaların fiziki açıdan özel eğitim programlarına uygun tasarlanmadığı, fiziki açıdan depreme dayanıklı olmadığı, eğitim kurumlarının tehlike anında acil tahliyeye elverişli olmadığı, özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamalarının profesyonelce yapılmadığı ve özel eğitim sınıflarının ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kentin elverişli yerlerinde konumlandırılmamış olduğu yönündedir.

Yönetmelik sorunların yaşanma düzeyi yöneticilere göre öğretmenlerde daha yüksek düzeyde belirtilmiştir.

Özlük hakları ve insan kaynaklarına ilişkin sorunların yaşanma düzeyi yöneticilere göre öğretmenlerde daha yüksek düzeyde belirtilmiştir.

Toplam hizmet süresi değişkenine göre 21 yıl ve üstü katılımcı görüşleri kariyer beklentilerinin yönetim tarafından dikkate alındığı, 1-6 yıl, 7-13 yıl ve 14-20 yıl arasında kıdeme sahip katılımcı görüşleri ise üst yönetimin öğretmenlerin kariyer beklentilerinin dikkate alınmadığı yönündedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin sorunların yaşanma düzeyi yöneticilere göre öğretmenlerde daha yüksektir.

Kurumlarda psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğiyle ilgili olarak bütün branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütüldüğü görüşünü en fazla rehber öğretmenler düşünmektedir. Bunu özel eğitim öğretmenleri ve diğer branşlar takip etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci ve ailelere yönelik sorunların yaşanma düzeyine ilişkin görüşleri yöneticilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunların yaşanma düzeyine ilişkin görüşleri yöneticilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitsel tanılama merkezleri ve faaliyetleriyle ilgili sorun yaşanma düzeyi konusundaki görüşleri yöneticilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Yöneticilerin performans kayıtlarının değerlendirilmesine yönelik sorunların yaşanma düzeyi ile ilgili görüşleri öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yöneticilerin fiziki çevreye yönelik sorunların yaşanma düzeyi ile ilgili görüşleri öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Kurum türü değişkenine göre resmi kurumlarda yönetsel sorunların yaşanma düzeyi rehabilitasyon merkezlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Kurum türü değişkenine göre rehabilitasyon merkezlerinde özlük hakları ve insan kaynaklarına ilişkin sorunların yaşanma düzeyi resmi kurumlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Kurum türü değişkenine göre eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin sorunların yaşanma düzeyi genel olarak resmi kurumlarda daha yüksek çıkmıştır. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinden; bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevselliği, öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb. faaliyetlere yer verme, derslere ilişkin performans kayıtlarının tutulması konularına ilişkin sorunların yaşanma düzeyi resmi kurumlara göre rehabilitasyon merkezlerinde daha yüksektir.

Kurum türü değişkenine göre resmi kurumlarda öğrenci ve ailelere yönelik sorunların yaşanma düzeyi rehabilitasyon merkezlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Velilerin görüşlerinden rehabilitasyon merkezlerinde ders sayısı ve süresinin az olduğu, rehabilitasyon merkezlerinde grup eğitimi verilmediği, öğrencilerin zaman zaman bir araya getirecek faaliyetlerin yapılmadığı ve velilerin birbiri ile kaynaşmadığı yönündedir.

Kurum türü değişkenine göre resmi kurumlarda sosyal faaliyete yönelik sorunun yaşanma düzeyi rehabilitasyon merkezlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Özel eğitim sınıflarının amacına uygun eğitim verilmesi, destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılması ve evde eğitim hizmetlerinin yürütülmesi konularında sorunların yaşanma düzeyi resmi kurumlara göre rehabilitasyon merkezlerinde daha yüksek bulunmuştur.

Kurum türü değişkenine göre eğitsel tanılama merkezleri ve faaliyetlerine ilişkin sorunların yaşanma düzeyi ise resmi kurumlara göre rehabilitasyon merkezlerinde daha yüksektir.

Velilerin görüşleri; rehberlik araştırma merkezlerinde doktor ve konuşma uzmanı vb. uzman personelin yetersiz olduğu, rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının memur zihniyetli olduğu, test öncesinde bireylerin psikolojik yönden rahatlatılması gerektiği yönündedir.

Kurum türü değişkenine göre denetim faaliyetlerinden denetim sonrası yazılan raporların kurumlara yol göstermesi maddesine ilişkin sorunun yaşanma düzeyi resmi kurumlarda daha yüksektir.

Kurum türü değişkenine göre fiziki çevreye yönelik; kurum binalarının güvenliği, kurumlarda hijyen kurallarına uyulması, kurumların ısınmasının yeterliliği, kurumların bahçe ve oyun alanlarının yeterliliği, resim, spor ve müzik faaliyetlerine yönelik donanım yeterliliği ve kurumlarda ilkyardım uygulamalarının yapılması konularında sorunların yaşanma düzeyi rehabilitasyon merkezlerinde resmi kurumlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Fiziki çevreye yönelik; özel eğitim sınıflarının ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların bölümlerinde konumlandırılması ve özel eğitim kurumlarının kentin elverişli yerinde açılması konularında sorunların yaşanma düzeyi resmi kurumlarda daha yüksek çıkmıştır.

5.1. Öneriler

Bu bölümde, sonuçlardan elde edilen öneriler şunlardır.

Özel eğitim kurumu yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahip olmadığı, yöneticilerin öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapamadığı, yönetici seçimlerinde yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmediği sonuçları elde edildiğinden özel eğitim kurumlarına yönetici seçiminde özel eğitim alanından mezunlara öncelik verilmesi, özel eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim alanında kariyer yapanlardan seçilmesi, atamalarda özel eğitim kurumlarında öğretmenlik deneyimine dikkat edilmesi önerilebilir.

Rehabilitasyon merkezleri yöneticilerinin atanmasında lisans mezunu olma dışında her hangi bir kriter aranmadığından merkezlere yönetici atamada; özel eğitim mezunu olma ve öğretmenlik tecrübesine sahip olma kriterleri getirilebilir.

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinin en önemli sorununun özlük haklarına ilişkin konular olduğu anlaşıldığından rehabilitasyon merkezlerinde çalışan

eğitim personelinin özlük haklarının resmi kurumların altında kalmasını önleyecek yasal düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmetiçi eğitime alınması, kurumların tatil günlerinin bakanlıkça belirlenmesi, iş sözleşmelerinde etik olmayan uygulamaları engelleyici yasal düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda yaşanan sorunlardan dolayı; yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yetiştirilmesi, engeli bulunmayan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunda yetiştirilmesi, kurumlarda BEP geliştirme birimlerinin etkin çalışmasını sağlayacak tedbirlerin alınması, kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmetiçi eğitim verilmesi, birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarının gerektiği şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Rehberlik araştırma merkezlerinde test uygulamalarına ve tanılama faaliyetlerine yönelik yaşanan sorunlardan dolayı rehberlik araştırma merkezlerine atanacak personele çeşitli kriterler (lisansüstü eğitim, deneyim, sertifika vb.) getirilmesi, rehberlik araştırma merkezlerinde fizyoterapist, dil konuşma terapisti, odyolog, doktor vb. uzmanların görevlendirilmesi, test odalarının fiziki yönden iyileştirilmesi, eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde uzmanlaşmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmada maarif müfettişlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığı, denetim sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının değerlendirilmediği ve denetim sürecinde ölçme araçlarının (performans kayıtları) değerlendirilmediği sonuçları elde edildiğinden özel eğitim kurumlarının denetimleri özel eğitim ve yönetim alanlarından yetişmiş müfettişlerce yürütülmesi, denetimlerde öğretmenlere rehberlik yapılması, özel eğitim mezunu müfettişlerin sayısının artırılması önerilebilir.

Özel eğitim okul ve kurumlarında ulaşılabilirlik açısından sorunlar yaşandığı anlaşıldığından özel eğitim sınıflarının kurumların ideal bölümlerinde yer alması, bodrum katları ve diğer dersliklere uzak birimlerde özel eğitim sınıflarının açılmasının önlenmesi, özel eğitim kurumlarının kentin en elverişli yerlerinde açılması önerilebilir.

Özel eğitim kurumlarında yaşanan fiziki sorunlardan dolayı binalarının güvenliğini sağlayacak tedbirlerin alınması, bahçe ve yeterli oyun alanları olan okulların özel eğitime tahsis edilmesi, kurumların fiziki açıdan asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb. ihtiyaçlarının giderilmesi, kurumlarda mutfak, resim ve müzik odası, spor salonu ve sosyal

faaliyetlere yönelik birimlerin açılması, özel eğitim kurumları tehlike anında acil tahliyeye elverişli hale getirilmesi, yangına karşı önlemlerin alınması, özel eğitim kurumlarında çalışan tüm personele ilk yardım uygulamaları konularında eğitim verilmesi önerilebilir.

Rehabilitasyon merkezlerinde eğitim-öğretim faaliyetleri sorunlarına yönelik elde edilen sonuçlardan dolayı kurumlarda ders sayısının artırılması, rehabilitasyon merkezlerinde bireysel eğitimin yanı sıra grup eğitimlerine de ağırlık verilmesi, öğrenci devamsızlığını belirleyebilecek takip sistemlerinin kullanılması önerilebilir.

Kurumlarda çalışan öğretmenlerin davranış değiştirme analizi, bireyselleştirilmiş eğitim programları konularında yetersizlikleri olduğu anlaşıldığından bu konularda öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi önerilebilir.

Aile eğitimi programlarının yeterince uygulanmadığı anlaşıldığından özel eğitimde aile eğitiminin kurumlarda bir program dahilinde verilmesi, ailelere yönelik sosyal faaliyetlerin artırılması, ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılması, ailelere psikolojik destek verilebilecek bir sistemin geliştirilmesi önerilebilir.

Özel eğitim hizmetlerine yönelik eğitim yönetimi ve denetimine ilişkin araştırmalar oldukça azdır. İleride araştırmacılara özel eğitim alanında; liderlik, karşılaştırmalı eğitim, mentorlük, bütünleştirme uygulamalarında yönetici rolü, öğretmen ve yönetici yeterlilikleri, performans denetimi gibi konularda araştırma yapmaları önerilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim kurumlarının yönetim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için yasal düzenlemelere gitmeli, özel eğitim kurumlarının profesyonel yönetimi için önlemler almalı, eski mevzuatlarda geçen ve eğitim şuralarında önerilen; özel eğitim uzmanlığı, özel eğitim yöneticiliği ve özel eğitim müfettişliği kavramlarını uygulamaya sokmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı rehabilitasyon merkezlerinin geleceğine ilişkin bir yol haritası belirlemeli, merkezleri eğitim kurumlarının uyguladığı programlardan farklı destek eğitimlere yönlendirmelidir. Ayrıca bu kurumlar için ödenen mali giderleri etkin kullanmak için etkili bir denetim sistemi geliştirmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi*. Ankara: PegemA.
- Agrawal & Vashistha, (2013). POSDCORP. A managerial overvial. *Indian Journal of Research*. 3(4).
- Akbaba-Altun, S., Çiftçi, İ. & Yıkmış, A. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçalı, Ş. (2015). *Görme engellilere yönelik tasarlanan mekanların erişilebilirlik standartları kapsamında irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1999). *The effectiveness of early intervention programs in the education of children with hearing impairments* (Eric Document Reproduction Service, ED413694).
- Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 145-150.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alp, K. (2012). *İlköğretim okullarında güvenlik*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altıncı Kalkınma Planı, (1998). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Annual Disability Statistics, (2011). disabilitycompendium.org sayfasından erişilmiştir.
- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi. Yenimahalle örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arick, J. R. & Krug, D. A. (2014). Special education administrators in the United States perceptions on policy and personel issues. *The Journal of Special Education*, 14(39).
- Arslan, T. (2015). *Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: Gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği)*.http://webb.deu.edu.tr/edebiyat.dergi/images/stories/sayi4/arslan_yusuf.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Asiltürk, E. (2011). *Zihinsel engelliler destek eğitim programlarının bazı değişkenler açısından uygulayıcı öğretmenler boyutuyla değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (6. Basım). Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Azap, S. (2011). *Özel eğitim merkezlerinin amaç, yapı ve süreç açısından veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, F. (2012, Aralık). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bakioğlu, A. & Selvi H. H. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin özel eğitim kurumlarının denetimine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. 18. Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bakioğlu, A. & Selvi H. H. (2009). *Engelli öğretmenlere denetimde yapılan rehberliğin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri*. 1. Uluslararası Katılımlı Denetim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Başkent Öğretmenevi, Ankara.
- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: PegemA.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Barnett, D., Clements., Kaplan-Estrin, M. & Fialka, J. (2003). Building new dreams: supporting parents adaptation to their child with special needs, *Infants and Young Children*, 16(3),184–200.
- Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zeka kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (1998). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Başaran, İ. E. (2006). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Yargıcı.
- Başaran, İ. E. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Batmaz, C. & Özmen F. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri, hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2).

- Batu, E. S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, E. S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize.
- Bays, D. A. (2001). *Supervision of special education instruction in rural public school districts: A grounded theory*. Presentation for Doctoral Students, Virginia Tech, Blacksburg.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment
- Berry, C. S. (1941). General problems of philosophy and administration in the education of exceptional children. *Review of Educational Research*. 11 (1), 253-260.
- Beşinci Kalkınma Planı, (1984). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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. (2007). Recognizing And supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 13 (3).
- Birleşmiş Milletler, (1992). *Declaration on the rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities*. <http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.ht>. sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler, (2014). <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disberk8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Boscardin, M. L. (2007). What is special about special education administration? *Exceptionality*. 15 (3), 189-200.
- Boyacı, A. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Servet Özdemir (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, F. (2001). *Zihin özürlü çocuklara aoperatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretiminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi.

- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozpolat, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas merkez ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Brimley V. J. & Garfield R. R. (2005). *Financing of education in a climate of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(2).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, C. & Readman, T. (2006). Exploring the literacy difficulties of physically disabled people. *Adult Basic Education*. 16(3), 131-150.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- Ceglowski, D. (2009). *Inside a head start center: developing policies from practice*. <http://biblio.co.uk/book/inside-head-start-center-developing-policies/d/829567766> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin meslekî yardım ve rehberlik rolünün öğretmenleri güdülemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cillo, D. (2009). *Avrupa Birliği giriş sürecinde engellilerin eğitimi ve istihdamı*. Doctoral Dissetation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Collin, P, A. (2009). *Female special education administrators' perceptions of mentoring relationships*. University of Hartford Educational Leadership, Ann Arbor.
- Council of the European Union, (2013). *Council conclusions on the social dimension of education and training*. <http://www.consilium>.

europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/137144.pdf
erişilmiştir.

sayfasından

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem Araştırmaları. Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir; Çev. ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Crockett, J. B. (2004). Taking stock of science in the schoolhouse. *Journal of Learning Disabilities*. 37, 189.
- Crockett, J. B. (2007). The changing landscape of special education administration. *Exceptionality*, 15(3), 139-142
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz.
- Çalışkan, G. İ. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çevrim, H. (2009). *Engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin programdaki yeri ve işlenişinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çınar, A. (2015). *Okullarda yapılan idari denetimlerin okul yöneticilerine göre etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, M., Ç. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923-2007)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoban, A. İ. (2003). Gelişim Dönemlerine Göre Özürlülüğün Etkisi. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 3(1-2), 50-51.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli İstatistik SPSS ve lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağdeler, H. İ. (2014). *İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Dayıoğlu, Ş. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri: İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, Ç. (2009). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kariyerlerinin kariyer modelleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demirel, N. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Deng, M. & Harris, K. (2008). Meeting the needs of students with disabilities in general education classrooms in china. *Teacher Education and Special Education*, 31(3), 195-207.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the condition and concerns of principals. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, (87), 43-67.
- Dodd, B. (2005). *The differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. London: Whurr.

- Doğan, M. K. (201). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı, (2006). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dördüncü Kalkınma Planı, (1978). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Düren, A. Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*, İstanbul: Alfa.
- Dyson, A. (2008). Disproportionality in special needs education in england. *The Journal of Education*. 42(1).
- EADSNE, (2003). Special needs education in europe: *Thematic Publication*, 49.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). <http://www.eyh.gov.tr/tr> adresinden erişilmiştir.
- Eracar, N. (2003). *Otistikler ve diğer gelişimsel bozukluklarda sanatın eğitim ve sağaltım amaçlı kullanımı. Farklı Gelişen Çocuklar*. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.). İstanbul: Epsilon.
- Erdem, R. M. (2011). *Zihinsel engellilerin eğitimine yönelik eğitim materyali oluşturmada tasarım sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi, öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Erkan, A. (2012). *İnsan kaynakları yönetimine özürlü dostu bakış açıları: Küçükçekmece Belediyesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertopçu, N. (1998). *İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin örgütleme ve eşgüdümleme becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- European Commission. (2009). *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European cooperation in*

- education and training ('ET 2020'). http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/indicators-benchmarks_en.htm sayfasından erişilmiştir.*
- EYRYDICE, (2010). http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/thematic_reports_en.php sayfasından erişilmiştir.
- Ezgün, C. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilk ve orta dereceli okullarda müdür atamalarının mevzuata göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle (in French)*, <http://www.toolshero.com/14-principles-of-management/> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, S. (2000). *Otistik ve zihinsel özürlü çocukların annelerinde kaygı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston. VA: Council for Exceptional Children.
- Fiscus, E; Collen, D. & Mandel, J. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Ed. Gönül Akçamete, Çev. Hatice Şenel; Elif Tekin). Ankara: Özkan.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allynand Bacon.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionality*. Wardsworth, Australia, Canada, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom & United States: Thomson Learning.
- 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.
- Gök, Z. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıs.
- Gökçe, İ. (2010). *Yöneticilerin liderlik özellikleri. Zihin engelliler okulları örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gökhan, F. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin örgütlenme ve eşgüdümleme becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göktuğ, T. H. (2006). *Huzurevleri, çocuk yetiştirme yurtları ve rehabilitasyon merkezlerinin dış mekan tasarım yeterliliği ve Erzurum örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulları II. kademe (branş) öğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin yeterlik alanlarına ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 21(1).
- Gören, E., Z. (2010). *Türkiye’de rehberlik araştırma merkezlerinden hizmet alanların analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözün Ö. & Yıkılmış N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri, *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Bolu.
- Green, J.C., Krayder., H. & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.) *Research Methods in Social Sciences*. London: Sage.
- Greene, J. P. (2007). Fixing special education. *Peabody Journal of Education*. <http://www.tandfonline.com/loi/hpje20> sayfasından erişilmiştir.
- Gregg, R. T. (1957). *The administrative process. içinde administrative behavior in education*. <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/2319/6806962>. PDF sayfasından erişilmiştir.
- Guerra, F. & Roberts, M. B. (2015). Principals’ perceptions of needs in hispanic special education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1(18).
- Gün, Z. (2013). *Ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin matematik eğitiminde yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu ve güdüleme*. Ankara: Özen.

- Güner, Ö, M. (2013). *Özel eğitim okullarını denetleyen eğitim denetmelerinin mesleki rehberlik görevleri ve iş başında yetiştirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, Y. (2013). *Meslek liselerinde, sosyal etkinliklere okul yöneticilerinin yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro.
- Gürsel, O. (1999). Zihinsel Engelli öğrencilerin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin denetiminde ilköğretim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, 9. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri (Yozgat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, (164), 154-161.
- Işık, H. (2009). Okul güvenliğinin boyutlarına ilişkin kavramsal bir analiz. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 26-31.
- Işık, M. (2014). *Özel eğitim uygulama merkezi ve iş uygulama merkezinde çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Işıksan, V. (2005), *Türkiye’de zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sorunları*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İlhan, S. (2013). *Özel eğitim öğretmenlerine sunulan mentorluk hizmeti (Bir eylem araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitime yönelik bir politika aracı olarak özel özel eğitim kurumlarının eğitimde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Järvinen, P. (2007). Action research is similar to design science, *Quality ve Quantity*, 41.

- Kağnıcıoğlu, D. (2001). İnsan kaynakları yönetimi ve değişen endüstri ilişkileri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2000-2001, 15.
- Karabulut, H. (2012). *Eğitim uygulama okulu eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karan, N. (2010). *Özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1). 1-13.
- Karkaç, N. N. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karpat, D. (2011). *Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: PegemA Akademi.
- Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katsiyannis, A., Conderman, G. & Franks, D. J. (1996). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education*, 16, 279-287.
- Kaya, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kayaaltı, M. (2005). *Özel eğitim okullarını denetleyen ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim okullarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kınalı, G. (2003). *Zihin engellilerde beden-resim-müzik eğitimi*. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.) *Farklı gelişen çocuklar içinde*. İstanbul: Epilson.
- Kırbyık, E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim*. Açıköğretim Fakültesi, 561.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmen ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Kıvrak, T. (2003). *Özel eğitimde müzik öğretmeni sorunu*. *Müzik Sempozyumunda bildiri*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kistansas, A., Ware, H. W. & Martinez-Arias, R. (2004). Students perceptions of school safety: Effects by community, school environment and substance use variables. *Journal of Early Adolescence*, 24 (4).
- Kocabaş, İ. & Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 155.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kola E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, İ. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin, müfettişlerin yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye`de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler*

- açısından. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köroğlu, H. & Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1(2).
- Kritzer, J.B. (2011). Special education in China. *Eastern Education Journal*, 40 (1), 57-63.
- Kritzer, J.B. (2012). Comparing special education in the United States and China. *International journal of education*, 27(2).
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorulara yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lashley, C. L. & Boscardin, M. (2003). Special education administration at a crossroad. *Journal of Special Education Leadership*, 16, 63-75.
- Lashley, C.L. & Boscardin, M. (2003). Special education administration at a crossroad. *Journal of Special Education Leadership*, 16, 63-75.
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Martin, E. W., Martin, R. & Terman, D. L. (1996). The legislative and litigation history of special education. The future of children. *Special Education for Students with Disabilities* 6(1).
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.
- McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T. & Killip, S. (2004). High school-age dyouths attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student

- interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*. September, 51(3), 287-313.
- Mchatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E., Terry, P. M. & Farmer, J. L. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: are we doing enough? *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1).
- McIntosh, R. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- MEB İstatistikleri. (2014). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB İstatistikleri. (2015). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2014). <http://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/sayfasından> erişilmiştir.
- Melekoğlu M. A., Taşkaya, S. M. & Bal, T. (2009). *ABD'de genel eğitim ortamındaki öğrencilerin özel eğitim ihtiyacının belirlenmesinde "müdahaleye yanıt verme" (the response to internetion) modeli*. 18. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Memduhoğlu, H. B. & Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 68-80.
- Metin, E. N. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. E. Nilgün Metin. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar içinde, Ankara: Maya Akademi, 373-402.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nelson, L. (2009). *Creating quality special educators: An analysis of professional development for teachers of students with disabilities*. Capella University School of Education, Minnesota.
- Nevin, A. (1979). Special education administrator competencies required of the general education administrator. *Exceptional Children*. 45(5), 363-365.

- Okta, D. A. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Onuncu Kalkınma Planı, (2013). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-29.
- Öncel, Yakup. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri*. Doktora Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 32-44.
- Özdemir S., Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, (146).
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Servet Özdemir (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2009 Tarihli yazısı. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/09045415_engelli.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/74/01/270098/dosyalar/2013_05/07101745_damarddzuylamasfddcstyazfd.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özer, D. (2001). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel.
- Özkubat, İ, G. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yönetici çatışma stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, Y. (1986). Özel eğitimde denetim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

- Öztürk, C. Ç. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, F. B. (2012). *Özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pang, Y. & Richey, D. (2006). The development of special education in china. international. *Journal of Special Education*, 21(1), 77-85.
- Parker, S. A. & Day, V. P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: Theroles of the secondary school principal. *NASSP Bulletin*, 83-89.
- Parrish, T. & Chambers, J. (1996). Financing special education. *The future of children, Special Education*, 6(1).
- Pazey, B., Schalock, L. R., Schaller, J. & Burkett, J. (2015). In corporating quality of life concept to educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century, *Journal of Disability Policy Studies*, 1(10).
- Pazzey, B, L. & Coley, H. A. (2012). The Role of special education training in the development of socially just leaders: building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2).
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanma durumlarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raske, D. E. (1979). The role of general school administrators responsible for special education programs. *Exceptional Children*. 45(8), 645-646.
- Resmi Gazete, (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (1983). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*. (Yürürlükten kaldırılmış) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır.

- Resmi Gazete, (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. (Yürürlükten kaldırılmış)
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2003). *İş kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857-20140910.pdf> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2006). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*, (Yürürlükten kaldırılmış)
http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyal.pdf sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2007). *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2008). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. (Yürürlükten kaldırılmış)
<http://www.resmigazete.gov.tr> adresinden 20/10/2014 sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2011). *652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK*. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2012). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2012). *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği*.
<http://www.resmigazete.gov.tr/> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2014). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi*.
<http://ookgm.meb.gov.tr/meb.pdf> sayfasından alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2014). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*.
<http://www.resmigazete.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 32(145).
- Sabancı, A. (1999). *İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumu sağlama düzeyi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi.

- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: creating inclusive classrooms*. (3rd ed.) Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.
- Sarı, O. T. (2003). *6-9 Yaş zihin engelli çocukların annelerine özbakım ve bazı temel becerileri kazandırmak için bir eğitim etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıhan, C. Ö. (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algılamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarpkaya (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamaları*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saruhan, Ç. A. (2005). *Gaziantep ili devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sekizinci Kalkınma Planı, (2000). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Selvi, H. H. & Adıyaman, F. (2010). Kariyer evrelerine göre özel eğitim öğretmenlerinin sorunları. 20. *Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Sevim, Z. (2011). *Aileler ve özel eğitimcilerin zihinsel özürlülüğe bakışı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Shepherd, K, G. & Colby, T., (2015). Enhancing collaborative leadership among parents of children with disabilities: new directions for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*. 1(11).

- Smagulova, L. (2009).*Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Soodak, L. C. & Mc Charty, M. R. (2006). *Classroom management in inclusive classrooms*. In C. M. Evertson ve C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence.
- Soyyigit, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmezer, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya isifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretim yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Support For Children With Special Educational Needs (SEN, 2013). http://europa.eu/epic/studiesreports/docs/eaf_policy_brief_support_for_sen_children.pdf sayfasından alınmıştır.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini okullarda uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Süzük, İ. (2002). *İlköğretim okul harcamalarında genel bütçe dışındaki kaynakların yerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Swam, W. W. (1998). *Supervision in special education*. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 529-542). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Şahin, S. (2013). *Özel eğitim okullarında çalışan kadrolu, emekli ücretli, ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şeker, E. (2013). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, R. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede kullandıkları yöntemler ve davranışlara ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2013) *Using multivariate statistics, 6th ed.* Boston: Pearson.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Mütalası. (2015). http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/12103741_uzmanretici.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul:Epsilon.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi* (8. Baskı), Ankara: Pegema.
- Tekin, E. (1996). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2). 111-122.
- Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- The Disability Rights Education and Defense Fund. (2014). <http://dredf.org> sayfasından erişilmiştir.
- The Economic Opportunity Amendments. (1964). http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/751/769950/Documents_Library/ea1964.htm sayfasından erişilmiştir.
- The Education for All handicapped Children Act. (1975). <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html> sayfasından erişilmiştir.
- Thornton, B., Peltier, G. & Medina, R. (2010). Reducing the special teacher education shortage. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 88(5), 2015.
- Tiryakioğlu, R. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Top, F. Ü. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 9, 34-42.
- Toprakçı, E. (2001). İşbölümü açısından okulu diğer örgütlerden ayıran özellikler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122).
- Tortop, N. (1990). *Yönetim Biliminin Temel ilkeleri*. Ankara: TODAİE.
- Turgut, N. (2000). *Elazığ'da özürlüler için faaliyette bulunan kurumlarda beden eğitimi ve spor eğitiminin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tuş, Ö. (2011). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- TÜİK, (2009). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 sayfasından erişilmiştir.
- Türemen, E. D. (2006). *Non-discrimination against handicapped in the EU and Turkey with emphasis to education and training*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.

- Ulu, Ç. (1999). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının programlara katılanlara göre yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*, Ankara: TODAİE.
- Unesco. (1994). <http://www.unesco.org.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Unicef. (2014). http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html sayfasından erişilmiştir.
- US Department of Education U.S. Department of Education, (2015). <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html> sayfasından erişilmiştir.
- Usta, A. (2010). *Ankara ilinde engelli okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları eğitim güçlükleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (1997). Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler. 5. *Özel Eğitim Günleri*. Ankara Üniversitesi, Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu, 5.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünnü N. A. & Keçecioğlu, T. (2009). İnsan kaynakları yönetiminden “stratejik” insan kaynaklarına dönüşüm. *Ege Akademik Bakış. Ekonomi, işletme, Uluslararası ve Siyaset Bilimi Dergisi*.
- Varış, F. (1995). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Verdugo, R. R. & Jeffrey M.Schneider (2005). *School quality, safe schools: an empirical analysis*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 96-117. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129087> sayfasından erişilmiştir.

- Villa R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. (1995). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*. 63(1). <http://ecx.sagepub.com/content/63/1/29.short> adresinden 25/01/2016 sayfasından erişilmiştir.
- Vural, E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vuran, K. (2007). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. S. Eripek (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Vuran, S., Çolak, A. & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Washington, N. G. (1996). *Special education administrators: paths of preparation and models of practice*. http://www.personnelcenter.org/pdf/copsse_principals.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Worrell, J. & Taber, M. (2009). Special education practices in china and the united states: What is to come next? *International Journal of Special Education*, 24(3), 132-142.
- Wren, D.A., Bedeian, A.G. & Breeze, J.D. (2003). *The foundations of henri fayol's administrative theory*. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0025-1747> sayfasından erişilmiştir.
- Yağcı, F. M. (2013). *Konya'da rehabilitasyon merkezlerinin tarihsel gelişimi ve örnek bir kurumun incelenmesi: Özel Atak Aday Özel Eğitim Okulu- Rehabilitasyon Merkezi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri (İzmir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yates, J. R. (1976). History of the general- special education administration consortium. J. R. Yates (Ed.), *The integration of general and special education administration: Model, program and product development and evaluation* içinde. Ohio: UCEA.

Yedinci Kalkınma Planı, (1995). <http://www.kalkinma.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (56).

Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yiğit, M. (2003). *Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlilik indekslerinin kullanılması*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi.

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Zigmond, N. (1997). Educating Students with Disabilities: *The Future of Special Education*. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard (Eds.). Issues in Educating Students With isabilities. Mahwah, NJ: Erlbaum.

80 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, (2009). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/20112137_cizelgeveesaslar12.03.2014.pdf. sayfasından erişilmiştir.

9 Nolu Talim Terbiye Kurulu Kararı. (2014). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/12121613_kaynak_atanabilecegi_alan.pdf sayfasından erişilmiştir.



EKLER



Ek-1. Anket İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/5063913
Konu : Anket Çalışması.

06/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 10/10/2014 tarihli ve 80287700-302.08.01/4751 sayılı yazısında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hasan Hüseyin SELVİ'nin Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'ın danışmanlığında yürüttüğü "Özel Eğitim Kurumlarının Yönetimsel Sorunlarının Analizi" Konulu tez çalışması kapsamında, 01 Aralık 2014 - 30 Mayıs 2015 tarihleri arasında, Müdürlüğümüze bağlı Özel Eğitim Kurumları ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ve idarecilere anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hasan Hüseyin SELVİ'nin Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'ın danışmanlığında yürüttüğü "Özel Eğitim Kurumlarının Yönetimsel Sorunlarının Analizi" Konulu tez çalışması kapsamında, 01 Aralık 2014 - 30 Mayıs 2014 tarihleri arasında, Müdürlüğümüze bağlı Özel Eğitim Kurumları ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ve idarecilere anket uygulamasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, "07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul ve Kurum Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../11/2014

Hüseyin ERGİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

06.../11/2014
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
Fatma SEVGİN
VHKİ

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b51a-ab72-3971-a3f2-3d86 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Anket Kapsam Geçerlik İndeksi

Kapsam Geçerlilik İndeksi

		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlilik Oranları
1	Kurum yöneticileri, özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahiptir.	9	0	0	1.00+
2	Kurum yöneticileri, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmaktadır.	9	0	0	1.00+
3	Kurum yöneticileri, personelini yeterli düzeyde motive edebilmektedir.	9	0	0	1.00+
4	Kurum yöneticileri, kurulların işleyişinde aktif rol oynamaktadır.	8	1	0	0.77+
5	Kurum yöneticileri, kendilerini sürekli yenilemektedir.	8	1	0	0.77+
6	Kurum yöneticileri, çalışanların ders araçlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	7	2	0	0.55+
7	Yönetici atamalarında kariyer ve liyakat ilkelerine dikkat edilmektedir.	9	0	0	1.00+
8	Kurumlarda kararlar ekiple alınmaktadır.	9	0	0	1.00+
9	Kurumlarda karar alma aşamasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmaktadır.	8	1	0	0.77+
10	Kurumlarda özel eğitim hizmetleri bir plan çerçevesinde yürütülmektedir.	8	1	0	0.77+
11	Kurumlarda uzmanlığa dayalı bir iş bölümü yapılmıştır.	8	1	0	0.77+
12	Kurum yöneticileri, faaliyetleri eşgüdümleme yoluyla bütünleştirmektedir.	7	2	0	0.55+
13	Kurumlardan paydaş görüşleri, dilek kutusu, telefon gibi çeşitli iletişim kanallarıyla alınmaktadır.	7	2	0	0.55+
14	Kurum yöneticileri; aile, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve hastaneler arasında iş birliğini sağlamaktadır.	8	1	0	0.77+
15	Kurum yöneticileri denetim görevlerini yerine getirmektedir.	8	1	0	0.77+
16	Kurum yöneticileri öğrenciye yönelik uygulanan eğitim programlarını değerlendirmektedir.	7	1	1	0.55+
17	Çalışanların kariyer beklentileri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	8	1	0	0.77+
18	Çalışanların maaşları yeterlidir.	9	0	0	1.00+
19	Çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal faaliyet (yemek, gezi, vb.) yapılmaktadır.	7	2	0	0.55+
20	Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar yeterince yıllık izin kullanabilmektedir.	9	0	0	1.00+
21	Rehabilitasyon merkezlerinde iş sözleşmeleri etik kurallara uygun yapılmaktadır.	9	0	0	1.00+
22	Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların iş güvenceleri vardır.	9	0	0	1.00+
23	Eğitim personeli alanında uzmandır.	9	0	0	1.00+
24	Kurumlarda öğretmenlere yeterli düzeyde hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	8	1	0	0.77+
25	Kurumlarda sosyal faaliyetlere yönelik yeterli sayıda personel çalıştırılmaktadır.	8	1	0	0.77+
26	Kurumlarda yeterli sayıda yardımcı personel çalıştırılmaktadır.	9	0	0	1.00+
27	Kurumlarda eğitimler öğrenci performansı alınarak başlanmaktadır.	9	0	0	1.00+
28	Rehabilitasyon merkezlerinde eğitimler zamanında başlayıp zamanında bitmektedir.	9	0	0	1.00+
29	Kurumlarda davranış değiştirme analizleri etkin şekilde uygulanmaktadır.	9	0	0	1.00+
30	Kurumlarda öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlere yeterli zaman ayrılmaktadır.	8	1	0	0.77+
31	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme Birimi etkin kararlar almaktadır.	9	0	0	1.00+
32	Bireyselleştirilmiş eğitim programları işlevseldir.	7	2	0	0.55+
33	Öğretme ve öğrenme sürecinde deney, gezi ve gözlem vb.	8	1	0	0.77+

	faaliyetlere yeterli oranda yer verilmektedir.				
34	Derslerde özel eğitime ilişkin yöntem ve teknikler etkili şekilde kullanılmaktadır.	9	0	0	1.00+
35	Derslere ilişkin performans kayıtları tutulmaktadır.	8	1	0	0.77+
36	Kurumlarda psikolojik danışma hizmetleri etkili yürütülmektedir.	8	1	0	0.77+
37	BEP Geliştirme Biriminde öğrenciye uygun eğitim yöntemleri tartışılmaktadır.	6	3	0	0.33+
38	Gerektiğinde öğrencilerin eğitimine yönelik üniversite, hastane vb. kuruluşlardangörüş alınmaktadır.	8	1	0	0.77+
39	Öğrenci devamsızlığına ilişkin kurum yönetimleri gerekli önlemleri almaktadır.	7	2	0	0.55+
40	Kurumlarda öğrenci taşıma hizmetleri güvenli şekilde yürütülmektedir.	9	0	0	1.00+
41	Kurumlarda öğrencilere yönelik evraklar düzenli olarak tutulmaktadır.	9	0	0	1.00+
42	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili velilerle yapılan toplantılar yeterlidir.	9	0	0	1.00+
43	Kurumlarda ailelere çocuklarının performansları hakkında yeterli bilgi verilmektedir.	8	1	0	0.77+
44	Kurumlarda ailelere çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	7	2	0	0.55+
45	Kurumlarda ailelere çocuklarına verilen eğitimin içeriği hakkında yeterli bilgilendirilme yapılmaktadır.	7	1	1	0.55+
46	Özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik sosyal faaliyetler yapılmaktadır.	7	2	0	0.55+
47	Ailelerin verilen eğitimler hakkında görüşleri alınmaktadır.	8	1	0	0.77+
48	Ailelere evde günlük yaşam becerilerine yönelik yapılması gerekenler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	9	0	0	1.00+
49	Ailelere çocuklarının geleceğe yönelik beklentileri konusunda yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	6	3	0	0.33+
50	Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik talepleri yönetim tarafından dikkate alınmaktadır.	8	1	0	0.77+
51	BEP geliştirme birimi toplantılarında aileler çocuklarının eğitimlerine yönelik görüş belirtmektedirler.	7	1	1	0.55+
52	Rehberlik servisi tarafından düzenli aile eğitimi programları uygulanmaktadır.	7	1	1	0.55+
53	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yöneticiler yeterli bilgiye sahiptir.	9	0	0	1.00+
54	Kaynaştırma uygulamalarında diğer öğrenciler yeterince bilgilendirilmiştir.	8	1	0	0.77+
55	Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilere önyargılı davranılmamaktadır.	7	1	1	0.55+
56	Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet yapılmaktadır.	8	1	0	0.77+
57	Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler bep hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler.	8	1	0	0.77+
58	Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.	9	0	0	1.00+
59	Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda BEP geliştirme birimleri etkin çalışmaktadır.	9	0	0	1.00+
60	Özel eğitim sınıfları amacına uygun eğitim vermektedir.	8	1	0	0.77+
61	Destek eğitim odalarından yeterli oranda yararlanılmaktadır.	9	0	0	1.00+
62	Evde eğitim hizmetleri etkin yürütülmektedir.	8	1	0	0.77+
63	Rehberlik Araştırma Merkezlerinde personel yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	9	0	0	1.00+
64	Bireylerin gelişim düzeyleri ile tanılama sonuçları benzerlik taşımaktadır.	9	0	0	1.00+
65	Bireye önerilen kazanım/modüller öğrenci seviyesine uygundur.	9	0	0	1.00+
66	Tanılama işlemleri test uygulamalarına dayanmaktadır.	9	0	0	1.00+
67	Tanılama sonrası ailelere yeterli bilgi verilmektedir.	9	0	0	1.00+
68	Rehberlik Araştırma Merkezleri tanılama hizmetlerinde etik ilkeleri benimsemiştir.	9	0	0	1.00+
69	Test sonuçları ile birey gelişim düzeyleri benzerlik taşımaktadır.	9	0	0	1.00+
70	Özel eğitim değerlendirme kurulları etkin çalışmaktadır.	9	0	0	1.00+

71	Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yerleştirme işlemleri sağlıklı yürütülmektedir.	9	0	0	1.00+
72	Müfettişler özel eğitim alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptir.	9	0	0	1.00+
73	Müfettişler kurumlarda objektif davranmaktadır.	9	0	0	1.00+
74	Müfettişler rehberlik hizmetlerini yeterli düzeyde yerine getirmektedir.	8	1	0	0.77+
75	Denetim sonrası yazılan raporlar kurumlara yol göstermektedir.	9	0	0	1.00+
76	Denetim sürecinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulanışı değerlendirilmektedir.	8	1	0	0.77+
77	Denetim sürecinde ölçme araçları (performans kayıtları) değerlendirilmektedir.	8	1	0	0.77+
78	Denetim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan öğretimsel yöntemler değerlendirilmektedir.	7	2	0	0.55+
79	Kurum binalarının güvenliği yeterlidir.	9	0	0	1.00+
80	Kurumda hijyen kurallarına uyulmaktadır.	9	0	0	1.00+
81	Kurumların ısınması yeterlidir.	9	0	0	1.00+
82	Kurumların bahçe ve oyun alanları yeterlidir.	8	1	0	0.77+
83	Binalar fiziki açıdan (asansör, merdiven, derslik, tuvalet vb.) yeterlidir.	9	0	0	1.00+
84	Kurumlarda mutfak hizmetleri yeterlidir.	8	1	0	0.77+
85	Kurumlarda yeterli miktarda araç-gereç bulunmaktadır.	8	1	0	0.77+
86	Kurumlarda sportif faaliyetlere yönelik yeterli donanım vardır.	8	1	0	0.77+
87	Kurumlarda müzik faaliyetlerine yönelik yeterli donanım vardır.	8	1	0	0.77+
88	Eğitim kurumları fiziki açıdan özel eğitime yönelik programlara uygun tasarlanmıştır.	9	0	0	1.00+
89	Eğitim kurumları fiziki açıdan depreme dayanıklıdır.	9	0	0	1.00+
90	Eğitim kurumları tehlike anında acil tahliye elverişlidir.	9	0	0	1.00+
91	Özel eğitim kurumlarında yangına karşı önlemler alınmıştır.	9	0	0	1.00+
92	Özel eğitim kurumlarında ilk yardım uygulamaları profesyonelce yapılmaktadır.	9	0	0	1.00+
93	Özel eğitim sınıfları ulaşılabilirlik ve acil durumlar açısından kurumların en ideal bölümlerinde konumlandırılmıştır.	9	0	0	1.00+
94	Özel eğitim kurumları kentin en elverişli yerinde açılmıştır.	8	1	0	0.77+
95	Birden fazla engeli olan bireyler için eğitim ortamları düzenlenmiştir.	9	0	0	1.00+
Kapsam Geçerlilik Ölçütü:0.75					
Kapsam Geçerlilik İndeksi: 0.83+					

Ek-3. Özel Eğitim Kurumlarının Yönetsel Sorunları Görüşme Soruları

Yönerge: Bu araştırma “Özel Eğitim Kurumlarının Yönetsel Sorunlarının Analizi” adlı tez çalışmasında kullanılacak anket maddelerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Sağlayacağınız katkı için çok teşekkür ederim.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ YÖNETSEL SORUNLARI GÖRÜŞME SORULARI (YÖNETİCİ/ÖĞRETMEN)

Hasan Hüseyin SELVİ

1.a.	Öğretmenlikte/ yöneticilikte geçen süre:
b.	Branş:
c.	Cinsiyetiniz : kadın ☐ erkek ☐
d.	Lisans Mezuniyetiniz/ Bölüm
e.	Y. Lisans Mezuniyetiniz/ Bölüm
f.	Yaş:
1.	Sizce özel eğitim kurumları nasıl yönetiliyor? Aksaklıklar ve problemler nelerdir? Siz yönetici olsaydınız veya mevzuat düzenleyici olsaydınız neleri değiştirirdiniz? Öncelikleriniz neler olurdu?
2.	Özel eğitim kurumlarında yönetimden kaynaklanan ve öğrenciye yansıyan sorunlar nelerdir?
3.	Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik hangi yönetsel düzenlemeler yapılırsa eğitim daha nitelikli hale gelebilir?
4.	Özel eğitim kurumlarında çalışan personele yönelik (öğretmen ve diğer) sorunları nelerdir?
5.	Özel eğitim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik yaşadığı sorunlar nelerdir?
6.	Özel eğitim kurumlarının sizce mali sorunları nelerdir? Mali sorunları çözme konusunda önerileriniz var mı?
7.	Kurum denetimlerinde yaşanan sorunlar nelerdir? Etkili denetim için neler yapılabilir?
8.	Özel eğitim kurumlarının fiziksel sorunları nelerdir? Kurum binalarının güvenliği yeterli mi?
9.	Özel eğitim kurumlarının geleceğini nasıl görüyorsunuz?
10.	Eklemek istediğiniz düşünce varsa lütfen belirtiniz.

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ YÖNETSEL SORUNLARI
(VELİ)**

Hasan Hüseyin SELVİ

1.a.	Mesleğiniz
b.	Branş:
c.	Cinsiyetiniz : kadın ☐ erkek ☐
d.	Eğitim durumunuz
e.	Yaş
1.	Sizce özel eğitim kurumları nasıl yönetiliyor? Aksaklıklar ve problemler nelerdir? Siz yönetici olsaydınız veya mevzuat düzenleyici olsaydınız neleri değiştirdiniz? Öncelikleriniz neler olurdu?
2.	Özel eğitim kurumlarında yönetimden kaynaklanan ve öğrenciye yansıyan sorunlar nelerdir?
3.	Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik hangi yönetsel düzenlemeler yapılırsa eğitim daha nitelikli hale gelebilir?
4.	Özel eğitim kurumlarında çalışan personele yönelik (öğretmen ve diğer) sorunları nelerdir?
5.	Özel eğitim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik yaşadığı sorunlar nelerdir?
6.	Özel eğitim kurumlarının sizce mali sorunları nelerdir? Mali sorunları çözme konusunda önerileriniz var mı?
7.	Kurum denetimlerinde yaşanan sorunlar nelerdir? Etkili denetim için neler yapılabilir?
8.	Özel eğitim kurumlarının fiziksel sorunları nelerdir? Kurum binalarının güvenliği yeterli mi?
9.	Özel eğitim kurumlarının geleceğini nasıl görüyorsunuz?
10.	Eklemek istediğiniz düşünce varsa lütfen belirtiniz.

Ek-4. İstatistik Talebi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : 49614598/42/6708832

22/12/2014

Konu: Bilgi Talebi

ZONGULDAK VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi :27.11.2014 tarihli ve 46581864/663.09/5761180 sayılı yazı.

İliniz Maarif Müfettişi Hasan Hüseyin SELVİ'nin 'Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi olduğu, tez araştırma kapsamında 'Özel Eğitim Kurumlarının Yönetimsel Sorunlarının Analizi' isimli tez çalışmasında kullanmak üzere istatistiki bilgilere ihtiyaç duyduğu hakkındaki ilgi yazınız incelenmiştir.

İstenilen bilgiler hazırlanarak tablo halinde ilişikte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ahmet ER
Bakan a.
Daire Başkan V.

EK/EKLER:
Tablolar

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sgb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇABUK ŞEF
Tel: (0 312) 413 14 81
Faks: (0 312) 418 64 01

Ek-5. Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi

Madde No	n	Çarpıklık	Basıklık	p
1	585	.511	-.641	.00
2	585	.693	-.020	.00
3	585	.046	-.252	.00
4	585	.201	-1.05	.00
5	585	.030	-.577	.00
6	585	.508	-.450	.00
7	585	.730	-.718	.00
8	585	.295	-.501	.00
9	585	.478	-.660	.00
10	585	-.187	-1.310	.00
11	585	.242	-.850	.00
12	585	.639	-.398	.00
13	585	.652	-.677	.00
14	585	.292	.562	.00
15	585	.215	-.863	.00
16	585	.379	-.854	.00
17	585	.817	.468	.00
18	585	.431	-.458	.00
19	585	.626	.142	.00
20	585	.708	.235	.00
21	585	.645	.190	.00
22	585	.569	.169	.00
23	585	-.862	-.200	.00
24	585	.345	-.351	.00
25	585	1.038	.917	.00
26	585	.439	-.258	.00
27	585	-.078	-1.315	.00
28	585	.163	-.876	.00
29	585	.443	-.725	.00
30	585	.035	-.672	.00
31	585	.516	-.757	.00
32	585	.116	-.873	.00
33	585	.752	-.136	.00
34	585	.096	-1.004	.00
35	585	.422	-1.128	.00

36	585	.147	-.986	.00
37	585	.332	-1.036	.00
38	585	.269	-1.266	.00
39	585	.152	-.905	.00
40	585	-.361	-.873	.00
41	585	-.594	-.906	.00
42	585	.315	-.531	.00
43	585	-.016	-1.000	.00
44	585	-.299	-1.112	.00
45	585	.200	-1.313	.00
46	585	.514	-.633	.00
47	585	.393	-.369	.00
48	585	.507	-.927	.00
49	585	.010	-.972	.00
50	585	.253	-.867	.00
51	585	-.141	-1.348	.00
52	585	.599	-.399	.00
53	585	.530	-.711	.00
54	585	.536	-.452	.00
55	585	.279	-1.025	.00
56	585	.358	-.038	.00
57	585	.320	-.823	.00
58	585	.554	-.402	.00
59	585	.635	.538	.00
60	585	.112	-.899	.00
61	585	.521	-.415	.00
62	585	.765	.795	.00
63	585	.839	1.053	.00
64	585	.505	-.161	.00
65	585	.798	.320	.00
66	585	.555	-.717	.00
67	585	.461	-.630	.00
68	585	.622	-.073	.00
69	585	.396	-.690	.00
70	585	.411	-.372	.00
71	585	.322	-.069	.00
72	585	.624	-.496	.00
73	585	.330	-.412	.00

74	585	.344	-.467	.00
75	585	.194	-.382	.00
76	585	.303	-.799	.00
77	585	.278	-.678	.00
78	585	.405	-.653	.00
79	585	.217	-.526	.00
80	585	-.027	-1.027	.00
81	585	-.320	-1.003	.00
82	585	.515	-.523	.00
83	585	.526	-.592	.00
84	585	.030	-1.061	.00
85	585	.342	-.764	.00
86	585	.805	.065	.00
87	585	.840	.299	.00
88	585	.686	-.151	.00
89	585	.256	-.753	.00
90	585	.361	-.536	.00
91	585	.300	-.719	.00
92	585	.817	.033	.00
93	585	.514	-.968	.00
94	585	.556	-.630	.00
95	585	.350	-1.228	.00

Ek-6. Bilim Uzmanları

Özel Eğitim Kurumlarının Yönetmelik Sorunlarının Analizi İsimli Araştırmaya Destek Veren Bilim Uzmanları

Doç. Dr. İsmail KARAKAYA	Ölçme-Değerlendirme	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR	Özel Eğitim	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP	Özel Eğitim	Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ARSLAN	Eğitim Yönetimi ve Denet.	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN	Özel eğitim	Marmara Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Seyyit DEMİRDAĞ	Eğitim Yönetimi ve Denet.	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. R. Yahya ÇIKILI	Özel Eğitim	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Araş. Gör. Dr. Gökhan TÖRET	Özel eğitim	Gazi Üniversitesi
Araş. Gör. Ufuk ÖZKUBAT	Özel eğitim	Gazi Üniversitesi
Araş. Gör. Özgür ÇOLAKOĞLU	Eğitim Yönetimi ve Denet.	Bülent Ecevit Üniversitesi



GAZİ GELECEKTİR..