



**Kaynaştırma/Bütünleştirme Süreçlerinde
Okul Yöneticilerinin ğretimsel Liderliği**

Sedat KARADENİZ

Yüksek Lisans

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME SÜREÇLERİNDE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİ**

SEDAT KARADENİZ

Yüksek Lisans

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sedat KARADENİZ tarafından hazırlanan **Kaynaştırma/Bütünleştirme Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği** başlıklı bu tez, 07/07/2023 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Kaynaştırma/Bütünleştirme Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin ğretimsel Liderli-ği başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, zgn bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi niversitesi tarafından kullanılan“Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

07 / 07 / 2023

Sedat KARADENİZ

Teşekkür

Bu çalışmanın her aşamasında ellerinden gelen desteği esirgemeyen, ancak isimlerini burada ifade edemediğim, çalışma kapsamındaki her üç okulun çok değerli yöneticileri, öğretmen, veli ve öğrencilerine sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Bu çalışmanın bütün aşamalarında büyük bir ciddiyet ve titizlikle gösterdikleri çaba ve çok değerli katkılarından dolayı Danışmanım, Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Yine tez jürisinde yer alan ve yapıcı, destekleyici katkılarından dolayı Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.



İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi	vii
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	11
1.4. Araştırmanın Önemi	11
1.5. Varsayımlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Kısaltmalar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2. Kuramsal Çerçeve	14
2.1. Lider ve Liderlik Kavramı	14
2.1.1. Liderlik sınıflamaları.....	15
2.1.2. Liderlik kuram ve yaklaşımları	17
2.1.2.1. Özellikler kuramı	18
2.1.2.2. Davranışsal kuram.....	20
2.1.2.3. Durumsallık kuramı	22
2.1.2.4. Çağdaş liderlik kuramları	23
2.2. Öğretimsel Liderlik.....	24
2.2.1. Öğretimsel liderlik boyutları	27
2.2.2. Okul misyonunu tanımlamak	28
2.2.2.1. Okul amaçlarının belirlenmesi	28
2.2.2.2. Okul amaçlarının paylaşılması	28
2.2.3. Öğretim programını yönetmek.....	29
2.2.3.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi.....	29
2.2.3.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması	30

2.2.3.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme.....	30
2.2.3.4. Öğretim Zamanının yerinde kullanılması	31
2.2.4. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.....	32
2.2.4.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi	32
2.2.4.2. Görünürlüğe önem verilmesi.....	32
2.2.4.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması.....	33
2.2.4.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi.....	33
2.2.4.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması	34
2.3. Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları	35
2.3.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarının bileşenleri	37
2.3.1.1. Öğretmenler.....	37
2.3.1.2. Öğrenciler.....	38
2.3.1.3. Aileler.....	39
2.3.1.4. Okul yönetimleri	40
2.3.1.5. Ortam uyarlamaları	41
2.3.1.6. Bireyselleştirilmiş eğitim programı.....	42
2.3.1.7. Destek Eğitimi.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. Yöntem	52
3.1. Araştırma Deseni	52
3.2. Çalışma Grubu	53
3.2.1. Okul 1.....	55
3.2.2. Okul 2.....	56
3.2.3. Okul 3.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Nitel veri toplama araçları.....	58
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	60
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. Bulgular	66
4.1. Okul 1	66
4.1.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun	66
belirlenmesi.....	66

4.1.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi	66
4.1.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması	69
4.1.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi	73
4.1.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi.....	73
4.1.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması	76
4.1.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme.....	78
4.1.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması	79
4.1.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları için olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.....	81
4.1.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi	81
4.1.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi.....	83
4.1.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması.....	85
4.1.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi.....	85
4.1.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması	91
4.2. Okul 2	93
4.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun	93
belirlenmesi.....	93
4.2.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi	93
4.2.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması.....	96
4.2.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi	100
4.2.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi.....	100
4.2.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması	102
4.2.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme.....	103
4.2.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması	105
4.2.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları için olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.....	106
4.2.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi	106
4.2.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi.....	108
4.2.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması.....	110
4.2.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi.....	113
4.2.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması	116
4.3. Okul 3	117
4.3.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun belirlenmesi.....	117
4.3.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi	117

4.3.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması	120
4.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi	122
4.3.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi.....	122
4.3.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması	124
4.3.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme.....	126
4.3.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması	127
4.3.3. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi	129
4.3.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi	129
4.3.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi.....	131
4.3.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması.....	133
4.3.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi.....	135
4.3.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması	139
BEŞİNCİ BÖLÜM	142
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	142
5.1. Sonuç	142
5.1.1. Okul 1 için sonuçlar	142
5.1.2. Okul 2 için sonuçlar	145
5.1.3. Okul 3 için sonuçlar	148
5.2. Tartışma	154
5.3. Öneriler	166
5.3.1 Araştırmacılar için öneriler	167
5.3.2.Uygulayıcılar için öneriler	168
KAYNAKÇA.....	170
EKLER.....	182
ÖZGEÇMİŞ	195

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Kapsamın- da Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları	7
2.1	Durumsal Liderlik Tipleri	23
3.1	Katılımcı Demografik Bilgileri	54

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1.	Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Ulaşılan Boyut, Temalar ve Kategoriler	65
4.1.1.	Okul 1 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Temalar ve Kategoriler	66
4.1.2.	Okul 1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yö- netimi Temalar ve Kategoriler	73
4.1.3.	Okul 1 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler	81
4.1.4.	Okul 1 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi	90
4.1.5.	Okul 1'de destek eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi	90
4.2.1.	Okul 2 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Temalar ve Kategoriler	93
4.2.2.	Okul 2 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yönetimi Temalar ve Kategoriler	100
4.2.3.	Okul 2 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler	106
4.2.4.	Okul 2 Okul Girişi Krokisi	109
4.2.5.	Okul 1'de destek eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi	114
4.2.6.	Okul 2 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi	116
4.3.1.	Okul 3 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Temalar ve Kategoriler	117
4.3.2.	Okul 3 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yönetimi Temalar ve Kategoriler	122
4.3.3.	Okul 3 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler	129
4.3.4.	Okul 3 Okul Girişi Krokisi	133
4.3.5.	Okul 3'de destek eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi	136
4.3.6.	Okul 3 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi	138

Özet

Kaynaştırma/Bütünleştirme Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği

Sedat KARADENİZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Elif AYDOĞDU

2023

Amaç: Bu çalışmanın amacı, çalışma kapsamında ele alınan üç farklı okuldaki okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine liderlik etme durumlarının, öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde karşılıklı olarak incelenmesidir.

Yöntem: Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olan bir çoklu durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için; 1. Büyükşehir statüsü bulunan bir ilin merkez ilçelerinden birinde, maksimum çeşitlilik örnekleme göre; farklı sosyoekonomik düzeylerde, derslik sayıları, öğretmen sayıları ve öğrenci sayılarına göre birbirinden farklı üç ortaokul belirlenmiştir. 2. Ölçüt örneklem yöntemi-ne göre, bu okullarda, özel öğrenme güçlüğü tanısıyla öğrenim görmekte olan, 7. sınıf öğrencisi üç erkek öğrenci belirlenmiştir. 3. Araştırmanın çalışma grubunu belirlenmiş olan öğrenciler için okulların da oluşturulmuş olan BEP Birimi üyesi, okul müdürleri, müdür yardımcıları, okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, öğrenci velileri ve öğrencilerin kendileri olmak üzere 3 okuldan toplam 22 katılımcı oluşturmaktadır.

Bulgular: Okul 1’de Okul müdürü, müdür yardımcılarına yetki devretmekte ve gerektiğinde müdahale etmektedir. Müdür yardımcıları rehber öğretmenlerin uzmanlık desteğiyle süreci yürütmektedirler. Okul 2’de süreçler okul rehber öğretmeni ve sınıf ve ders öğretmenlerinin işbirliğinde yürümekte, okul müdürü ve müdür yardımcısı resmi işlemleri yapmakta ve gerektiğinde müdahil olmaktadır. Okul 3’te okul müdürü kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili bürokratik işlemlere ve prosedürlere hakimdir. Süreçlerin okul rehber öğretmenin uzmanlığında, müdür yardımcısının desteğiyle

yürütülmesini sağlamaktadır. Her üç okulda da BEP hazırlama ve uygulama süreçleri birbirinden farklı şekilde yürümektedir.

Sonuç ve Öneriler: Çalışma kapsamındaki her üç okulda da okul yöneticileri, teknik bir uzmanlık alanı olarak gördüklerinden, tanılama sürecine, BEP hazırlama ve değerlendirme süreçlerine müdahil olmamaktadır. Okul yöneticileri, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yasal zorunlulukları yerine getirmeyi öncelemekte, resmi işlemleri yapmakta ve işlerin yapılıp yapılmadığını takip etmektedirler. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak rol sergilemekten ziyade, süreçte daha aktif rol oynayan paydaşlar için kolaylaştırıcı, destekleyici bir tavır sergilemektedir. Paydaşlar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerini farklı anlamlandırmakta ve liderlik davranışları okuldan okula farklılık göstermektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını öğretmenlerin daha merkezi konumda sürece dahil oldukları okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda, ne şekilde işlediğini araştırılabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için tanınan yasal hak ve imkanlardan yararlanma durumları, çeşitli faktörlerin etkisiyle okuldan okula farklılık göstermektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bağlamında sosyal adalet liderliği rolleri de incelenebilir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı ile öğrenim gören öğrenciler dışında, farklı tanımlarla öğrenim gören öğrenciler için de benzer çalışmalar tasarlanabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretim lideri olarak yönetebilmeleri için özel eğitim alanında bilgi ve becerilerinin artırılmasına ihtiyaç duyduklarından bu amaçla etkinliklere düzenlenebilir. Rehber öğretmenler, öğretmenler, müdür yardımcılara kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde mentorluk desteği sağlamak amacıyla,. Bakanlık bünyesinde, belirli okul bölgelerinde görev alacak koordinatörler görevlendirilebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretimsel liderlik, Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, Özel eğitimin yönetimi, Çoklu durum çalışması

Abstract

Instructional Leadership of School Administrators in Inclusion/Integration Processes

Sedat KARADENİZ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Education Sciences

Advisor: Assistant Professor Elif AYDOĞDU

2023

Purpose: The aim of this study is to mutually examine the leadership situations of school administrators on inclusive processes in three different schools within the scope of the study within the framework of instructional leadership theory.

Method: This research is a multiple case study that was carried out with the qualitative research method. To determine the study group of the research; 1. In one of the central districts of a province with metropolitan status, according to the maximum diversity sampling; Three different secondary schools were determined according to the number of classrooms, the number of teachers and the number of students at different socio-economic levels. 2. According to the criterion sampling method, three 7th grade male students studying at these schools with a diagnosis of special learning disability were identified. 3. The study group of the research consists of 22 participants from 3 schools, including members of the IEP unit, school principals, assistant principals, school counselors/psychological counselors, classroom guidance teachers, Turkish teachers, parents of students and students themselves.

Results: In School 1, the school principal delegates authority to the assistant principals and intervenes when necessary. Assistant principals carry out the process with the expert support of counselors. In School 2, the processes are carried out in co-operation with the school counselor and classroom and course teachers, the school principal and the assistant principal carry out official procedures and intervene when necessary. In School 3, the school principal is well-versed in bureaucratic procedures of the inclusion process. It ensures that the processes are carried out under the expertise of the school counselor and with the support of the assistant principal. In all three schools, IEP preparation and implementation processes are different from each other.

Conclusion and Suggestions: In all three schools within the scope of the study, school administrators do not get involved in the diagnosis process, IEP preparation and evaluation processes, as they see it as a technical area of expertise. School administrators prioritize fulfilling legal obligations in, carry out official transactions and follow up whether the work is done or not. Rather than acting as instructional leaders, school administrators display a facilitating and supportive attitude for stakeholders who play a more active role in the process. Stakeholders interpret inclusion process processes differently and leadership behaviors differ from school to school.

It can be investigated how Inclusion and integration practices process works in pre-school education institutions and primary schools where teachers are more centrally involved. Benefiting from the legal rights and opportunities granted to students with special needs differs from school to school due to various factors. In this respect, the social justice leadership roles of school administrators in the context of Inclusion and integration practices process can also be examined. Similar studies can be designed for students studying with different diagnoses as well as students studying with a diagnosis of special learning disability. Since they need to increase their knowledge and skills in the field of special education in order to manage inclusion and integration practices processes as instructional leaders, activities can be organized for this purpose. In order to provide mentoring support to guidance and psychological counselors, teachers, assistant principals in inclusion and integration practices processes, Within the Ministry, it can be assigned to work in certain school districts.

Keywords: Instructional leadership, Inclusion/integration practices, Management of special education, Multiple case studies

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Temel insan hakları arasında yer alan eğitim hakkı, gerek uluslararası hukuk gerekse ulusal hukuk tarafından güvence altına alınmıştır. İhtiyaçları ve yetenekleri ölçüsünde bütün bireylere kaliteli ve parasız eğitimin sunulması 21. yüzyıl dünyasında devletler için artık kaçınılmaz bir zorunluluktur (Birleşmiş Milletler Evrensel Bildirgesi, [BM], 1948). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını da bunun dışında düşünmek olanaksızdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının çağın gereklerine uygun bir şekilde karşılanması ise çağdaşlığın, gelişmişliğin ve demokratik toplum olmanın göstergeleri arasındadır. Çağdaş özel eğitim uygulamaları okul sistemi içinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı ortamlarda eğitim görmeleri esasına dayanmaktadır (Meijer ve Hegarty, 1997, s. 8). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de gittikçe yaygınlaşan bu yaklaşım kapsayıcı bir okul yönetimi anlayışını da zorunlu kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ve okulun amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden sorumlu oldukları düşünüldüğünde, okul yöneticilerinden kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında hizmetler sunulurken; özel gereksinimli öğrencilerin tanılarına ilişkin temel özelliklerini bilmeleri, çalışanların denetimi, öğretim programlarının yönetimi ve yasal mevzuatın uygulanmaları beklenir (Yıkılmış ve Sazak, 2005, s. 8-9).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), (2018) göre okul müdürünün;

“Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ailelerine yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin gerekli tedbirleri almak, özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli kurulların, birimlerin oluşumu ile görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak, okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak ve okuldaki personelin işle ilgili sağlık ve güvenliğini sağlamak gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.”

Bu çerçevede özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde, kalitesinin ve etkinliğinin artırılmasında eğitimin temel bileşenlerinden olan eğitim yönetimi boyutunun, genel eğitim yönetimi

uygulamalarından karmaşık olduğu görülmektedir (Rayner, 2007, s.12). Bu nedenle, bu çalışmada özel eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğretimsel liderlik çerçevesinde incelenerek alana katkıda bulunulmaya çalışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ile ilgili süreçler birbirini izleyen çeşitli aşamalar halinde ilerler. Bu aşamalar: yetersizliklerinin, aile ya da öğretmenler tarafından fark edilmesi, öğrencinin tanılanmak üzere yönlendirilmesi, yetersizliğin tıbbi ve eğitsel olarak tanımlanması, tanılanma sonucuna göre eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, eğitim ortamlarında gerekli tedbirlerinin alınarak eğitimin bireyselleştirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu aşamaların uygulanması özellikle, 1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve ona bağlı olarak, 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Yönetmeliği ile uygulayıcılar olarak okul yöneticilerine ciddi yükümlülükler getirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2000)

Özel eğitim alanında yapılan bu yasal düzenlemelere paralel olarak uygulamaya konulan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile özel eğitim ve genel eğitim alanları gittikçe daha yakın işbirliği içine girmeye başlamıştır. 2000 yılı sonrası dönem incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrenci sayılarının yıllar içinde sürekli olarak arttığı görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrenci sayıları, MEB'in en son yayımladığı istatistiki veriler üzerinden değerlendirildiğinde, 2015-2016 eğitim öğretim yılında 202.991 olan sayının 2021-2022 eğitim öğretim yılına gelindiğinde 357.319'a ulaştığı görülmektedir (MEB, 2022)

Okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için, uygun eğitim ortamları oluşturmak, kapsayıcı anlayışı yaygınlaştırma, özek gereksinimli öğrenciler için gerekli planlamaları yapma ve çalışanların, gelişimine odaklanmaya ihtiyaç vardır. Bir okul kapsayıcı öğretim ortamları oluşturma hedefine doğru ilerlerken pek çok engeli ortadan kaldırmak zorundadır. Okul yöneticileri, bunu yaparken de öğretimsel liderliğin boyutlarını uygulayarak, potansiyel güçlükleri ön görerek çalışma arkadaşlarını, aileleri ve öğrencileri destekleyerek başarılı olabilirler. Okul çalışanlarının inanç ve değerleri dikate alınarak, okulun mevcut hedefleri kapsayıcı anlayışla yeniden şekillendirilmelidir (Parker ve Day 1997, s. 84).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının arka planında, okul liderliği bütün öğrenciler için çeşitli teşvik etmekle ilişkilendirilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında okul liderlerinin temel görevi, tüm öğrenciler ve özellikle dezavantajlı öğrenciler için en iyi eğitim koşullarını oluşturmaktır. Özel gereksinimli öğrenciler bağlamında, okul liderliği üzerine yapılan genel araştırmalardan, dört grup liderlik niteliğinin etkili olduğu görülmüştür. Bunlar 1. Vizyon oluşturma ve yön belirleme, 2. Organizasyonu yeniden tasarlama, 3. İnsanları anlama ve geliştirme ve 4. Öğretme ve öğrenme programını yönetme olarak sıralanabilir. Bu yönetim işlevlerinin okul içinde özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak şekilde hayata geçirilmesi gerekir (Lambrecht, Lenkeit, Hartmann, Ehlert, Knigge, ve Spörer, 2022, s. 946)

Tablo 1.1.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Kapsamında Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Okul Öncesi	1.399	3.585	2.601	1.260	789	549	1.830
İlkokul	81.830	94.897	105.098	115.586	119.307	114.991	129.637
Ortaokul	92.032	109.684	108.753	130.624	142.670	144.769	154.617
Lise	27.730	34.320	41.318	48.256	55.534	59.572	71.235
Toplam	202.991	242.486	257.770	295.726	318.300	319.881	357.319

(MEB, istatistikleri, 2015-2022)

Türkiye’ de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrenci sayısının pek çok ülkenin toplam öğrenci sayısından bile fazla olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının istenen düzeyde karşılanması için okul örgütlerinde yeni anlayışa geçmek ve buna uygun düzenlemeler yapma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların başında da genel eğitim okullarında çalışan öğretmen ve yönetici yeterliliklerine özel eğitim alanının bazı yeterliliklerinin eklenmesi gelmektedir.

Bilindiği gibi öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesinde kendi öğrencilik deneyimleri ve kendi öğretmenlerinin model olarak etkileri oldukça fazladır. Özellikle genel eğitim içinde özel eğitim uygulamalarının yeni gelişiyor olması sebebiyle öğret-

menlerin bu tür deneyimlere sahip olmamaları, üniversitelerin öğretmen yetiştirilen programlarında özel eğitim iki saatlik bir ders olarak yer almasına (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) rağmen bunun yetersiz kalması, özel gereksinimli öğrencilerin yeterlilik türlerine göre spesifik özellikler taşımaları ve buna bağlı eğitim ihtiyaçlarının farklılaşması, öğretmenlerin özel eğitim uygulamaları konusunda güçlükler yaşamalarının sebepleri arasında sayılabilir.

Bununla birlikte öğretimsel liderler olarak okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması eğitim programlarının ve öğretim sürecinin yönetimi, öğrenciler için düzenli öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında etkin rol oynamaları beklenir (Şişman, 2011, s.72-100). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin genel eğitim uygulamalarından bazı yönlerden farklılaşması sebebiyle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirirken süreçte bu farklılıkları yönetecek yetkinlik ve beceride olmaları beklenir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını öğretimsel liderler olarak ne ölçüde yönetildikleri incelenirken geniş perspektifle öncelikle öğretimsel liderlik ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalara bakmak gerekir. Türkiye’de yapılmış olan öğretimsel liderlik çalışmaları incelendiğinde: Kumbasar (2022), Gürsun (2007), Aksoy ve Işık (2008), Tanrıöğen (2000), Kış ve Konan (2014) tarafından, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ne düzeyde yerine getirdikleri; Yörük ve Akdağ (2010) tarafından yapılan çalışmada yürürlüğe giren, ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin etkililiği incelenmiştir. Derbedek (2008) öğretimsel liderlikle öğretmenlerin öz yeterlilikleri, Sağır ve Emişoğlu (2013) liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma derecelerini, Ayık ve Şayır (2014) örgüt iklimini, Koşar ve Buran (2019) ders denetim faaliyetlerini incelemişlerdir. Gümüşeli (1996) tarafından yapılan çalışmada öğretim liderliğini sınırlayan etkenler; Ünal ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretimsel liderli örgütsel vatandaşlık; Gültekin, Menekşe ve Eren (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderlik özellikleri; Kiraz (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderlik yeterlikleri; Sucu (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonu ile ilişkisi incelenmiştir. Altunay (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf yönetimi öğretimsel liderlik özellikleri ile birlikte incelenmiştir.

Uluslararası literatürde ise öğretimsel liderlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Hallinger ve Murphy (1985, 1986), Newberg ve Glatthorn (1982), Urick

(2016), White (2021), Sharif vd. (2020) okul müdürünün öğretim lideri rolünü, Krug (1991) ve Maponya (2020) öğretim liderliğinin öğrenci öğrenme çıktıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini, Krug (1992) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarını, Midgley (1990) öğretimsel liderliğin okul kültürü ile ilişkisini; Principal (2016) okul temelli okul öncesi sınıflarında öğretim liderliğini, Vogel, Alhudithi, ve Alsliman (2021) Suudi müdürlerin öğretim liderliği algılarını; Ismail, Khatibi, ve Azam (2021) öğretim liderliğinin okul etkililiğine etkisini, Chabalala, ve Naidoo (2021), öğretim liderliği uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve orta düzey yöneticilerin deneyimleri, Davis ve Boudreaux (2019), ilköğretim müdürlerinin okuryazarlık öğretim liderliği konusundaki kapasitelerini, Blase, ve Blase, (1999) öğretim liderliği uygulayan müdürlerin günlük stratejilerini ve bu müdürlerin öğretmenleri nasıl etkilediği, Plaatjes (2019) ilköğretim müdürlerinin okuryazarlık öğretim liderliği konusundaki kapasitelerini inceleyen çalışmalar yapmışlardır.

Özel eğitim uygulamalarının, öğretimsel liderlik ile ilişkili olarak incelendiği çalışmalara baktığımızda ise; Tathlıoğlu ve Okyay (2012) tarafından Gaziantep'te gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada Şişman (2004) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul amaçlarının belirlenmesi paylaşımı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma boyutlarında çoğu zaman, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ise ara sıra tercihi ağırlıklı olarak çıkmıştır.

Yılmaz'ın (2015) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan müdürlerin liderlik davranışlarını, Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2003) öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri, Kaya'nın (2003) ilköğretimde okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili çeşitli özelliklerinin ve durumlarının incelenmesi, Çinko'nun (2004) ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki; Yıkılmış ve Sazak'ın (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi, Uzun'un (2009) İstanbul'da ilköğretim okul müdürlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki rolü ve kaynaştırma ile ilgili düşünceleri, Ereş ve Canaslan'ın (2017) engelli çocukların okul sorunlarını.

Uysal'ın (2014)Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri inceledikleri çalışmaları bulunmaktadır.

Uluslararası literatüre bakıldığında ise Mastropieri ve Scruggs (2001), ortaokullarda etkili kaynaştırma eğitimini araştırdıkları çalışmaları; Parker ve Day'in (1997) kaynaştırma eğitiminde müdürlerinin engelli bireylerin gelişimlerdeki liderlik rollerini inceledikleri çalışmaları, Romanuck, Murphy'nin (2018) eğitim liderlerinin kapsayıcı eğitim programlarındaki dönüşümsel liderlik rollerini inceledikleri çalışması; Sider, Maich, ve Morvan (2017) okul müdürlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri desteklerken karşılaşılabilecekleri günlük sorunları ve kritik olayları keşfetmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaları, Lambrecht vd. (2022) dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik tarzlarının BEP uygulanmasıyla ilişkisinin araştırıldığı çalışması; De Matthews ve Mueller'in (2022) eğitim liderlerinin engelli kimliğinin oluşumundaki etkisinin araştırıldığı çalışması; Huan ve Xiangyu'nun (2023) Çin'de kentsel ve kırsal bölgeler arasında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim koşullarının karşılaştırıldığı çalışması ve Bays ve Crockett'in (2007) Özel eğitim okulu müdürlerinin özel eğitime destek sağlama, öğretmenlere mentorluk, koordinatörlük yapma öz değerlendirmelerine katkıda bulunma gibi özelliklerinin incelendiği çalışması görülmektedir.

Görüldüğü gibi gerek özel eğitim alan yazını; gerekse eğitim yönetim alan yazını incelendiğinde her iki kolda da oldukça fazla ve ayrıntılı çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak özel eğitim alanında öğretim liderliğini ele alan çalışmalar (Bays ve Crockett, 2007; Okyay, 2012) oldukça sınırlıdır. Çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda temel bir anlayış haline gelen genel anlamda kapsayıcılık ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları konusu gittikçe önem kazanmaktadır. Eğitim liderleri olarak okul yöneticileri bu yeni durum karşısında hazır olmak ve bu süreci iyi yönetmek zorundadırlar. Süreç sadece öğretmenler eliyle ve sınıf içi uygulamalarla yönetilemeyecek kadar zor bir süreçtir. Öğretmenlerin genel eğitim içinde özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunmak anlamına gelen, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında ifade edilen, çeşitli güçlükleri yaşamaları, daha fazla sınıf dışı desteğe ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu sebeplerle öğretmenler okul içinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına öncülük edecek liderlere ihtiyaç duymaktadırlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çalışma kapsamında ele alınan üç farklı okuldaki okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına liderlik etme durumlarının öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde karşılıklı olarak incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul yöneticileri kaynaştırma bütünleştirme süreçlerinde okul misyonunu belirlmesine yönelik nasıl davranışlar sergilemektedir.
2. Okul yöneticileri kaynaştırma bütünleştirme süreçlerinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının yürütülmesine yönelik nasıl davranışlar sergilemektedir.
3. Okul yöneticileri kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları sürecinde olumlu öğrenme iklimi geliştirilmesi için nasıl davranışlar sergilemektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de son yıllarda özel gereksinimli bireylerle ilgili uluslararası politikalar yakından takip edilmekte, başta Avrupa Birliği ve ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerdeki hem hukuki düzenlemelere, hem de kanıta dayalı bilimsel uygulamalara, uyum sağlanmaya çalışılmaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu 2018, s. 4). Bu çerçevede yapılmış olan bu çalışma, hem ulusal hem de uluslararası araştırmacıların, Türkiye'deki bu uyum ve gelişme çabalarının uygulamalara ne ölçüde yansıdığını görmeleri açısından önem arz etmektedir

Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimden mahrum kalmaları, ihmal edilmemeleri büyük önem taşımaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında bu öğrencilerin ihmal edilmemesi de okul yöneticilerinin sürece iyi liderlik etmesine bağlıdır. Bu araştırma okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yetkinliklerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ne kadar etki ettiğini ortaya koyarak okul yöneticilerinin süreç içinde rollerinin yeniden değerlendirilmesine ışık tutulmaya çalışılacaktır. Alanyazına bakıldığında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin spesifik olarak özel eğitim uygulamaları çerçevesinde incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Okul bir sistem olarak düşünüldüğünde yönetim fonksiyonunun etkisiz ve verimsiz olması özel eğitim uygulamalarının istenen düzeye ulaşamamasının sebeplerinden biri olarak düşünülebilir.

Etkili ğretimsel liderlik özelliklerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi üzerindeki etkisinin araştırılması bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda elde edilecek veriler değerlendirilerek sonuçlar üzerinden okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde rollerinin ve fonksiyonlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak ve bununla birlikte Türkiye’de, dünyada pek çok ülkenin toplam ğrenci sayısından bile fazla olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının genel eğitim içinde karşılanması durumunu, eğitim yönetimi perspektifinden inceleyerek literatüre katkıda bulunmaya çalışılmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmadaki katılımcıların görüşme ve gözlemler sırasında gerçek düşünce ve davranışlarını sergiledikleri, araştırma için okullardan alınan dokümanların amacına uygun şekilde hazırlanmış olduğu, gözlemler sırasında araştırmacının ortamda bulunmasının ğretmen ve öğrenciler üzerinde etkisinin en aza indirgenmiş olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları 2022-2023 eğitim ğretim yılında, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçelerinden birindeki  ortaokulda, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesi sırasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin olarak, okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BM: Birleşmiş Milletler

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

KBU: Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TEEK: Tüm Engelli ocukların Eğitimi Kanunu

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde genel anlamda liderlik kavramı tanımlanmış, liderlikle ilgili kuram ve yaklaşımlar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına liderlik etme durumlarının belirlenmesi için çerçeve olarak kullanılan öğretimsel liderlik modeli bütün boyutlarıyla ele alınmış, öğretimsel liderlikle ilgili çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Kökenleri ilkel çağlarda yaşam mücadelesi içinde bulunabilecek liderlik olgusunun izi çeşitli mitolojik hikâyelerde, efsanelerde ve dini metinlerde sürülen bilmesine rağmen, liderlik olgusuyla ilgili araştırmalar ancak 20. yüzyılda başlamıştır (Bass ve Bass 2008, s. 28). Topluluk halinde yaşamının bir sonucu olarak bazı insanlar karar alma ve diğerlerini yönlendirmede zaman zaman ön plana çıkmaktadırlar. Üzerinde uzlaşmaya varılmış olmaksızın hem uygulayıcılar hem de bilim adamları yaklaşık olarak bir asırdan fazla bir süredir liderlik kavramını tanımlamaya çalışmaktadırlar. (Northouse 2016, s. 2). Oxford sözlüğünde “*bir şeyin başı veya bir şeyden sorumlu olan kişi*” (Oxford, 1997, s. 360) olarak tanımlanan “leader” sözcüğü, İngilizce’den Türkçe’ye geçmiştir. Türk Dil Kurumu, [TDK] Türkçe sözlükte lider: *Önder, şef* olarak açıklanmıştır. Türkçe karşılığı olarak önder kavramına bakıldığında ise “*gücünü ve toplumsal konumu dolayısıyla, belli bir zaman ve durum içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği gösteren kimse, lider, şef, alemdar*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 1852). Bir diğer tanıma göre liderlik, zorluklar karşısında yönlendirme ve cesaretlendirme yetisi olarak ifade edilebilir. Liderler fırsat ve imkânları belirler, güven verir (Turan, 2014, s. 295). Northouse (2016, s. 4) ise liderliği, grubun ortak hedefe ulaşmak için bir birey tarafından etkilenmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Liderlikle ilgili en yaygın tartışma özellikle liderliğin yönetimle aynı şey olup olmadığı konusundaki tartışmadır (Northouse, 2015, s. 3-4). Liderin her zaman bir yönetici olmayabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir. Eğer yönetici liderlik niteliklerine sahipse ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkileşimde bulunduğu kişiler liderliğini kabul ediyorsa lider olabilir. Bazı durumlarda örgütsel yapı içinde çeşit-

li konumlarda bulunan kişi liderlik rolünü üstlenebilir (Akın, 2019, s.13). Bu noktadan hareketle, yönetici verilen işlerin bir düzen içerisinde yapılmasını sağlayan, yön veren kişidir, lider ise yapılan işte önderlik sağlayan ve hepsinden önemlisi “ilham veren” kişidir, yani birinde yön verme; diğesinde ise ilham verme aranır. İlham veren bireylerin o işi yaparken coşku duyması adanmışlıkla ona bağlanması, verilen hedefi başarıyla tamamlanana kadar yılmadan gerekeni yapmalıdır (Sönmez, 2017, s. 7).

2.1.1. Liderlik sınıflamaları

Alanyazın incelediğinde, oldukça fazla türde liderlik sınıflaması yapılmış olduğu görölmektedir. Liderliğe farklı açılardan bakan bu sınıflamalarda bazı liderlik türlerinin yaygın olarak kabul gördüğü ve pek çok araştırmacı tarafından yapılan liderlik sınıflamalarında yer aldığı görölmektedir. Öğrenen liderlik süper liderlik, transaksiyonel liderlik gibi bazı liderlik türleri de birden fazla hatta çoğunu içine alacak şekilde kullanılmıştır (Özkan, 2020, s. 74). Ön plana çıkan ve çok araştırmacı tarafından çağdaş liderlik türleri olarak ifade edilen liderlik türlerine kısaca değinmek gerekirse;

Liderlik çalışmalarında yaygın olarak değinilen dönüşümcü liderliğin odağında değişim ve dönüşüm süreci vardır. Duygu, değer, etik, standartlar ve uzun dönemli amaçları kapsar. Dönüşümcü liderler, örgütlerde değişim alanı olarak görölmekte ve örgütlerin değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde dönüşümlerini gerçekleştirerek örgütün yaşam süresini uzatmak ve örgütün başarısını en üst düzeye çıkarmaktadırlar (Güçlü ve Koşar, 2016, s. 105). Dönüşümsel liderler, mevcut durumu analiz eden eleştirel bakan ve gerektiğinde öncelik alan kişilerdir. Bununla birlikte yaptıklarıyla insanlarda belli düşünceleri de kazandırır. Bununla birlikte Dönüşümsel liderler bürokratik yapı içinde girişimciliğe imkân veren, kişisel gelişim için uygun ortam hazırlayan ve yüksek düzeyde enerjiye sahip kişilerdir (Çelik, 1997, s. 467).

Liderlik alanyazınında sıklıkla rastlanılan bir diğeri liderlik modeli de vizyoner liderliktir. Vizyoner özelliklere sahip olan bir lider; diğeri herkesten farklı olarak olan biteni doğru analiz etme, önceden görebilme becerilerine sahip olmalıdır (Çelik, 1997, s. 468). Vizyoner lider, ulaşılmak istenen noktanın örgütteki herkes tarafından bilinmesini ve kabul edilmesini sağlayarak kurumsallaştırır. Vizyon sahibi lider takipçilerini sadece güçle etkilemez düşünceleri ile de etkiler. Vizyoner liderlerin olduğu örgütlerde oluşturulan vizyondan ulaşılmak istenen hedef kolayca anlaşılır (Durukan, 2006, s. 277).

Liderlik literatüründe en çok değinilen bir diğer liderlik modeli de dağıtımcı liderliktir. Çoğu zaman, demokratik liderlik, takım liderliği veya paylaşılmış liderlik anlamlarıyla kullanılsa bile dağıtımcı liderlik bunlardan farklıdır. Dağıtımcı liderlik; işbirliği, demokrasi, paylaşım gibi sözcüklerin manasını da kapsayan bununla birlikte bu sözcüklerin taşıdığı manadan daha geniş bir manaya sahip olan liderlik şekli anlamına gelmektedir (Baloğlu, 2011, s. 127). Çoğunlukla dağıtımcı liderlikle birlikte değerlendirilen takım liderliği de yağın şekilde değinilen liderlik modellerindendir. Diğer örgütlerde olduğu gibi, okullarda da istenilen amaçların gerçekleşmesinde okul yöneticilerin ve öğretmenlerin aktif, üretken ve eşgüdüm halinde çalışmaları gereklidir bu nedenle takım çalışmasını gerektirecek pek çok durum oluşabilir. Okullarda başarılı uygulamaları hayata geçirme konusunda en temel görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri de okullarda etkili uygulamaları ancak öğretmenlerin desteğiyle hayata geçirebilirler (Çobanoğlu ve Barutçu, 2020, s. 545).

Psikanalitik kurama dayanan psikodinamik liderlik; özellikler, davranışlar, beceriler ve tarzları esas alan diğer anlayışların aksine, Freud ve Jung gibi psikanalitik yaklaşımın öne gelen bilim adamlarının kişilik tiplerini öne çıkarmıştır. Buna göre, bazı kişilik tipleri yönetsel ya da liderlik konumları için daha uygun özelliklere sahip olabilmektedir. Psikodinamik yaklaşım, liderlerin, kendi kişilik tipleri ve takipçilerinin kişilik tipleri konusunda daha kapsamlı bilgiye sahip olarak davranışları doğru şekilde yorumlamalarını sağlamaya dönüktür (Genç ve Kara, 2019, s. 247). Hayatları boyunca yaşadıkları insanların kişiliklerinin oluşmasında etkili olmaktadır. Bu yaşam deneyimleri hem bilinç düzeylerinde hem de bilinçaltında kalan çeşitli unsurlardan oluşur. Bilinçaltındaki duygular, istekler, yönetici tarafından örgüte yansıtılır. Psikanalitik liderlik yaklaşımına göre karmaşık durumların çözülebilmesi için bilinçaltının anlaşılması önemlidir (Kesken, 2011, s. 350).

Etik liderlik kişiler arası ortamlarda etik olarak uygun davranışları sergileme, çift yönlü iletişim güçlendirme ve karar verme aracılığıyla takipçilerin bu uygun davranışı sergilemesi için teşvik edilmesi olarak tanımlar (Turan, 2014, s. 327). Yine bir başka açıdan etik liderlik kişisel faaliyetlerinde ve kişilerarası ilişkilerinde kurallara uygun hareket eden ve bu kurallara uygun faaliyetleri arttırmayı amaçlayan ve bu faaliyetleri, yaparken karşılıklı iletişimi, geliştirme ve etkin düşünme yollarını kullanan bir liderlik şeklidir (Brown, Trevino ve Harrison, 2005, s. 117). Etik liderlik anlayışını benimsemiş olan bir okul yöneticisi yalnızca içinde yaşadığı ortamın değerlerini deliği aynı zamanda

evrensel değerleri de dikkate almalıdır. Bununla birlikte etik liderin okuldaki ğretmen ve öğrencilere etik davranışları ve tutumlarıyla model olmak gibi bir misyonu da vardır (Akın, Taş ve Minaz, 2018, s. 47).

Karizmatik liderliğin kaynağı kişinin bireysel özellikleridir. Karizmatik güç ta- kipçilerine, esin kaynağı olur; onların istek, ihtiyaç ve beklentilerini yerine getirmek açısından oldukça önemlidir. Bu tip liderlikte, lider astlar için hayranlık duyulan örnek alınan kişidir. Liderle özdeşleşme çabası vardır, astlar ortak duyguları paylaşır, sadakat ilişkilerde üst düzeydedir astlar lideri sever, onun iyi biri olduğunu düşünürler (Vuran, 2019, s. 41). Karizmatik liderlerin duygusal ifadeleri yüksek düzeydedir, özgüvenleri ve kendi kaderlerini tayin etme eğilimleri yüksektir. İç çatışmalarından kurtulma ve inanç- larının ahlaki doğruluğuna dair güçlü inançları vardır. (Bass ve Bass, 2008, s.830)

Kültürel lider kültürü yakından tanıyan ve kültür üzerine değerlendirme yapabi- len, mevcut kültürden hareketle kültür öğelerini yeni bir şekilde ortaya koyabilen, geliştirmiş olduğu vizyonla ve yeni düşünceleri ile aktif bir şekilde sürece katkıda bulunan kişidir. Bu nedenle kültürel ortama farklı anlamlar kazandırabilen ve aynı zamanda kül- türün içinde olan bir öğedir (Vuran, 2019, s. 32). Kültürel olarak duyarlı olan bir lider liderlik davranışları ile ilgili olarak eleştirel bir hassasiyete sahiptir, okullarda bir taraf- tan kapsayıcı okul ortamlarını desteklerken diğer taraftan öğrenciler ve velilerin kültürel özelliklerine duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesine gayret eder (Arar ve Oplatka, 2022, s. 68).

Liderliğin farklı yönlerinden hareketle ileri sürülen liderlik türleri görüldüğü gibi oldukça fazladır hatta bu çalışmada değinilmemiş olan daha pek çok liderlik tipi de bulunmaktadır. Bu çalışmanın odağında yer alması bakımından öğretimsel liderliğe di- ğer liderlik türlerinden daha ayrıntılı yaklaşmak gerekecektir. Bu nedenle temel liderlik yaklaşım ve kuramlarına değinildikten sonra öğretimsel liderlik modeli ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.1.2. Liderlik kuram ve yaklaşımları

Modern anlamda liderlik, sosyal bilimlerin gelişimine başlamasıyla sosyolog, psikolog ve siyaset bilimcilerin ilgisini çekmeye başlamış ve bu dönemle birlikte lider- likle ilgili hem ulusal hem de örgütsel düzeyde çeşitli teoriler ileri sürülmüştür (Arar ve Oplatka, 2022, s. 1). Bu teoriler ortaya atıldıkları dönemin anlayışlarına bağlı olarak liderliğin kaynağını farklı noktalara dayandırmaktadırlar. 20. yüzyılın ilk otuz yılında

liderlik gücün, kontrol ve tahakkümün vurgulandığı ifadelerle; 1930’lu yıllarda güç ve tahakküm yerine liderin özelliklerini ön plana çıkan ifadelerle, 1940’lı yıllarda bireyin grup davranışlarına yön verme şekilleriyle, 1950’li yıllarda liderin davranışlarına dayalı olarak; paylaşılan hedefleri geliştiren ilişkiler şeklinde, 1960’lı yıllarda ise liderliğin insanları ortak hedeflere doğru etkileyen davranışlar olduğu şeklinde tanımlanmıştır. 1970’li yıllarda liderlik takımlarında grup etkileşiminin ön plana çıktığı görülmektedir. 1980’li yıllarda yapılan liderlik tanımlarında hala bir taraftan liderin istediğini yapma, diğer taraftan liderliğin yönetimden ayrılarak baskıcı olmayan bir etki yaratmak olduğu yönünde tanımlara rastlanır (Northouse, 2015, s. 3-4). Liderlik konusuyla ilgili olarak ileri sürülen ilk teoriler çoğunlukla liderlerin doğuştan getirdikleri bir takım kişilik ve karakter özelliklerine odaklanırken, daha yakın dönemdeki teoriler liderlerin gerçekte ne yaptıklarına, nasıl davrandıklarına odaklanmıştır (Newton, 2016, s.8).

2.1.2.1. Özellikler kuramı

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren liderlik çalışmalarının kişilik özelliklerine odaklanmış olduğu görülmektedir. Bu dönemde araştırmacılar liderliğin basit bir tek özellik yerine, ana özelliklerin bir birleşimi olduğunu varsayarak ne tür özelliklerin bir kişiyi büyük bir lider yaptığını belirlemeye çalışmışlardır (Arar ve Oplatka, 2022, s. 2). Özellikler yaklaşımı benimseyen araştırmacılar 1950’li yıllara kadar lideri takipçilerinden ayıran özellikleri tespit etmek için çok sayıda araştırma yapmışlardır. Yukl’a (2010, s. 166) göre bazı insanlar başkalarının sahip olmadığı bir takım özelliklere sahip doğal liderlerdir. Liderlik özelliklerini saptamaya yönelik araştırmalardan yola çıkarak liderlik özelliklerini, Enerji düzeyi ve strese katlanma, özgüven, iç kontrol odağı, duygusal kararlılık ve olgunluk, sosyal güç motivasyonu, kişisel dürüstlük, başarı odaklılık başlıkları altında toplamıştır (Demir, 2021, s. 142). Stogdil (1981, s.76) sosyal geçmiş, zeka ve yetenek, kişilik, görevle ilgili özellikler ve sosyal özellikler başlıkları altında yaptığı incelemede liderlik özelliği taşıyan kişilerin bu özelliklerinin daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bass ve Stogdill, 1981, s. 23).

Erken dönemde ileri sürülen pek çok liderlik görüşü, liderin ortaya çıkmasının çevresel koşullara bağlı olduğunu ileri sürer. Bu görüşe göre lider, koşulların sonucu olarak kaçınılmaz olarak ortaya çıkar. Bununla birlikte savaş ve kriz durumları gibi koşullar günlük hayatlarına devam eden kişilere liderlik fırsatı sunsa da pek çok teorisine

göre sadece koşulların oluşması liderin ortaya çıkması için yeterli değildir (Bass ve Stogdil 1981, s. 27).

Psikanalitik ya da psikodinamik olarak ifade edilen liderlik teorileri Freud’la birlikte Frank, From, Levinson’un görüşlerini temelinde liderlik olgusunu izah etmeye çalışan ve psikanalitik kuramını temel alan kuramlardır (Bass ve Stogdill, (1981, s. 30). Psikalitik kuram liderin bilinçaltındaki nevrotik semptomların davranışlarına yön verdiği varsayımından hareket eder. Duyguları da dahil bireyin iç dünyasını göz önünde bulundurarak davranışların arkasındaki motivasyonel güçlere dikkat çeker (Northouse, 2015, s. 298).

Argris ve Schön tarafından geliştirilen eylem teorisi yaklaşımı hümanistik teoriler içinde ele alınmaktadır. Teoriye göre iki farklı model çalışan davranışının olduğuna işaret eder. Model I’i kullanma çalışanlar diğerlerini savunmaya geçmekten sorumlu tutulmayı göze almak istemezler, rasyonel davranırlar başkaları üzerinde tek taraflı kontrole sahip olmak isterler, olumsuz duyguları bastırır, giriş kaybını en aza indirirler. Model II model birin karşıtı değildir. Model II’ de herkes kontrol altındadır, herkes kazanır, duygular ifade edilir, rasyonellik önemsizdir (Argyris, 2004, s. 9-10).

Hümanistik teoriler içinde yer alan bir diğer teori de X ve Y teorisidir. Mc Gregor’e göre yönetimle ilgili kararların arkasında insan davranışlarından kaynaklanan bazı varsayımlar vardır. Bu varsayımları açıklarken Mc Gregor; geleneksel yöneltme ve kontrol bakış açısı (X teorisi) ve Bireysel ve organizasyonel hedeflerin entegrasyonu (Y teorisi) olmak üzere ikili bir ayrım yapar (MacGregor, 1960, s.70-86). X teorisinin varsayımlarına göre 1. Ortalama bir kişi çalışmayı sevmez ve fırsat bulursa çalışmaktan kaçınır. 2. İnsanın çalışmayı sevmeyen doğası gereği, çoğu insan örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamak için baskı altında tutulmalı, denetlemeli, sevk edilmeli, ceza ile korkutulmalıdır. 3. Normal bir insan yönetilmeyi, sorumluluk almaya tercih eder, tutkusuz azdır ve her şeyden önce emniyette olmak ister. Y kuramına göre; 1. Ortalama bir insan doğası gereği çalışmayı sevmez, işyerinde fiziksel ve mental çaba göstermek oynamak ya da dinlenmek kadar doğaldır. 2. Dıştan denetim ve ceza örgütün hedefleri için çaba harcamanın tek yolu değildir. İnsan kendini adadığı maçlar için özdenetim ve öz yönetim uygulanacaktır. 3.Egonun tatmini ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çabaların ürünü olabilir. 4. Ortalama bir insan sorumluluğu kabul etmenin ötesinde sorumluluğu aramayı da öğrenir. Sorumluluktan kaçma hırs eksikliği doğuştan gelen değil öğrenilen davranışlardır.

5. Örgüt içinde sorun çözmeyi gerektiren yaratıcılık küçük bir kesim tarafından değil geniş bir kesimce gösterilebilir. 6. Modern endüstriyel çağda insanların entelektüel potansiyellerinin yalnızca bir kısmından yararlanılır (Mc Gregor ve Cuthbert, 1960).

Blake ve Mouton örgütlerin ortak özelliklerinin, amaç, hiyerarşi olduğunu söyler. Amaca ulaşmak için çalışmak gerekir ve çalışırken bazı kişilerin de diğerlerini yönlendirmesi gerekir. Blake ve Mouton örgütlerle ilgili bu üç ortak noktanın nasıl ilişkilendirildiği konusunu diyagram kuramı ile sunmaktadırlar. Grafikte dikey doğrultuda liderin beşeri münasebetlere verdiği önemin düzeyi, yatay düzlemde ise üretime duyulan ilginin düzeyi gösterilmektedir (Curtis, 2002, s. 74). Grafik üzerinde her bir nokta bir yönetim tarzına işaret etmektedir. Yöneticilerin bu tarzları seçişi, ya bireyin içsel durumundan ve gelişme sürecinden kaynaklanabilir veya bireyin hemen dışındaki durumdan doğabilir yahut örgütsel sistemin özellikleri sonucu ortaya çıkabilir. Bu boyutlara verilen ağırlığın derecesine göre Cılız liderlik, Şehir Kulübü Liderliği, Görev Liderliği, Orta Yolcu Liderlik ve Ekip Çalışması Liderliği olmak üzere beş ayrı tip liderlik ortaya çıkmaktadır (Can, Aşan Azizoğlu, ve Miski Aydın, 2015, s. 284).

Etkili ve etkili olmayan örgütler üzerinde çalışmalar yapan likert, özellikle yapısal ve davranışsal faktörler üzerinde durmuştur. Araştırmalarında bir uçta sistem 1 yani (istismarcı otokratik) sistem 2, (yardımsever otokratik), sistem 3 (katılımcı) diğer uçta sistem 4 (demokratik) olacak şekilde bir skala üzerinde toplama toplamıştır Sistem 1’ de yöneticiler oldukça serttir,ütün kararların tamamı yöneticiler tarafından alınır, güven azdır başarısızlık cezalandırılır. Sistem 2’ de Babacan otoriter yönetim söz konusudur yönetici babacan tavrıdır ama yine de otoriterdir. Astlara belli ölçüde özgürlük tanınmaktadır. Sistem 3’ de danışma söz konusudur. Katılımcıların fikirleri alınır, ancak son söz yine de yönetici tarafından söylenir. Cezadan çok ödüllendirmeye yer verilir. Sistem 4 izle tabakalı yönetimdir çalışanların tamamına her zaman katılırlar yöneticiler çalışanlara güvenir ve bilgi alışverişi sürekli (Aydoğan, 2018, s. 12).

2.1.2.2. Davranışsal kuram

Davranışsal liderlik teorileri, belirli davranışların, liderleri takipçilerden ayırdığı varsayımında hareket eder. Liderlerin davranışları görev odaklı ve insan odaklı olarak farklılaşır (Arar ve Oplatka, 2022, s. 2; Northouse 2016, s. 71). Davranışsal yaklaşım, liderlerin takipçilerini etkilemek için bu iki davranışı nasıl kullandıklarını açıklamaya çalışmaktadır (Northouse (2016, s. 71).

Davranışsal liderlik teorileri 1930’lu yıllarda çoğunlukla üniversite merkezli olarak yapılan ve bu üniversitelerin isimleriyle anılan çalışmalardır. Kurt Lewin tarafından gerçekleştirilen Iowa çalışmalarında farklı liderlik tarzlarının çalışanlar üzerinde ne tür etkilerinin olduğunu belirlemek amaçlamıştır. Çalışma sonucunda otoriter, liderlik davranışı sonucunda düşük iş doyumu, orta derecede ürün niteliği ve gerilim, yüksek derecede performans sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik liderlik davranışında düşük düzeyde gerilim, orta düzeyde performans, yüksek düzeyde ürün niteliği ve iş doyumu sonucuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik davranışlarının sonucunda performans, ürün niteliği ve iş doyumu düşük olmasına rağmen gerilim yüksek çıkmıştır (Newton, 2016, 37-39;Özdemir, 2018, s. 207).

Aynı dönemde gerçekleştirilen bir diğer çalışma olan Ohio Liderlik Araştırmalarıdır, 1940’lı yıllarda Ohio devlet üniversitesinde gerçekleştirilen liderlik araştırmaları bireylerin bir grup içinde lider olarak ne şekilde hareket ettiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır (Hoy ve Miskel 2013,s. 433-435). Araştırma sonuçları iki genel lider davranışı ortaya koymuştur. Bunlar, işi organize etme iş bağlamına yapı kazandırma, rol sorumluluklarını tanımlama ve iş aktivitelerini tanımlama gibi davranışlarda oluşan başlatıcı yapı davranışları ve takipçilerle lider arasında, sevgi saygı dostluk ve güven oluşturmayı içeren ilişki davranışlarından oluşan dikkate alma davranışlarıdır (Northouse 2016, s. 71).

Michigan Üniversitesi araştırmaları yine aynı dönemde gerçekleştirilen bir başka çalışmadır. Michigan Üniversitesi Çalışmalarının amacı çalışanların performansını arttırmak adına verimliliği sağlanması, iş tatmininin arttırılması, maliyetin azaltılması ve işgören devir hızının düşürülmesidir. Çalışma sonuçları Ohio çalışmalarına benzer nitelikte iki farklı lider davranışı ortaya koymuş, bu davranışlar “çalışana yönelik” ve “ göreve yönelik” lider davranışı olarak tanımlamıştır (Yukl, 2010, s. 64). Çalışmada belirtilen lider davranışlarının arasındaki farklılık kişiye yönelik liderlik davranışı sergileyenlerin önceliğinin çalışan tatmini ve motivasyonunun yükseltilmesidir. İşletmede etkinlik ve verimliliğin yükseltilmesi adına mekanik ve teknik süreçlerden ziyade çalışanların sinerjisi kişiye yönelik liderler için ön plandadır. Bunun aksine işe yönelik/göreve yönelik lider ise çalışanların sıkı bir şekilde kontrolünü sağlayan, görevleri en ince detaylarına kadar açıklayan mikro yönetim tarzını benimseyen davranışlar sergilemektedir (Alkan, 2020, s. 24).

2.1.2.3. Durumsallık kuramı

Durumsallık teorisi ana akım liderlik anlayışlarından farklı olarak sadece lidere odaklanmayı bırakıp daha çok lidere ve duruma bir arada bakmaya çalışır. Durumsallık teorisinde liderlik ve duruma uyum sağlama birlikte vurgulanmaktadır (da Cruz, Nunes, ve Pinheiro, 2011, s. 8). Durumsallık kuramları hangi koşulların hangi liderlik stilleriyle ilişkili olduğunu belirlemeye çalışan teorilerdir, bu yaklaşıma ait dört teoriden söz edilebilir (Arar ve Oplatka, 2022, s. 2).

Fidler, durumsallık teorisinde, görev odaklı liderlik tarzı ile ilişki odaklı ilişki tarzı arasında ayrım yaparak bu iki liderlik tarzını farklı durumlarla ilişkilendirir ve her iki tarzı da mümkün kılan olasılıkları belirlemek için kullanır (da Cruz vd. 2011, s. 8). Blanchard ve Hersey tarafından geliştirilen ve daha sonra revize edilen bir diğer durumsallık teorisine göre: durumsal liderlik iletişimi açar ve liderin güvendiği ve desteklediği insanlar arasında ortaklığı geliştirir. *“Durumsal Liderlik, insanların geliştirebilecekleri ve geliştirmek istedikleri inançlarına dayanır ve bu gelişimi teşvik edecek en iyi liderlik tarzı yoktur. Liderlik tarzını duruma göre uyarlamalıdır.”* (Blanchard, 2018, s.73). House (1971) yol amaç kuramına göre ise lider davranışının astların tatmini, motivasyonu ve performansı üzerinde etkilidir. House’a göre liderin görevi, takipçilerin amaçlarını anlamlarına ve bu amaçları örgütün amaçları ile uyumlu hale getirmelerine yardımcı olmaktır. Takipçilerin bireysel hedefleri ve beklentileri farklı olacağından liderler yaklaşımlarını duruma göre farklılaştırmalıdır (House,1971, s. 325-326). Vroom ve Yetton’un normatif kararlar teorisi duruma uygun kararlar almanın önemine vurgu yapar. Vroom ve Yetton’a göre liderlerin karar almada kullanacakları yöntemler alınacak kararların niteliğini ve bu kararları uygulayıcıların kabullenmesini etkiler. Bununla birlikte bütün durumlarda kullanılabilecek tek bir karar prosedürü de yoktur. Prosedürlerinin kararın kalitesi ve benimsenmesi duruma göre farklılık göstermektedir (Yukl, 2010, s. 96).

Reddin, liderlik davranışı tanımlarına yönelik yaklaşımların bir sentezi olan sekiz tip etrafında inşa edilmiş bir yönetim, teşhis ve eğitim programı geliştirmiştir. Her tip, liderliğin iyi bilinen üç boyutunda düşük veya yüksek olmasının bir sonucudur. Yöneticiler, bu üç boyutlu tipolojinin çeşitli kombinasyonlarından gelir (Bass ve Bass, 2008, 75). Reddin’in ilişki ve görev boyutları üzerinde geliştirdiği Kopuk Yönetim Tarzı, İlgili Yönetim Tarzı, Adanmış Yönetim Tarzı, Bütünleşmiş Yönetim Tarzı dört temel yönetim tarzıdır (Ömürgönülşen ve Sevim 2005, s. 96) Reddin tarafından geliştiril-

len, ilişkiye dönük, göreve dönük ve etkililik olmak üzere üç boyuttan oluşan bu liderlik kuramı, durumsal liderlik yaklaşımlarının önde gelen örneklerinden biridir (Bass ve Stogdill, 1981, s. 23).

Tablo 2.1.

Durumsal Liderlik Tipleri

Liderlik Tarzı	İlişkiye Dönük	Göreve Dönük	Etkililik
Terk eden	Düşük	Düşük	Düşük
Otoriter	Düşük	Yüksek	Düşük
Görevci	Yüksek	Düşük	Düşük
Uzlaştırıcı	Yüksek	Yüksek	Düşük
Bürokrat	Düşük	Düşük	Yüksek
Babacan Otoriter	Düşük	Yüksek	Yüksek
Yürütücü	Yüksek	Düşük	Yüksek
Geliştirici	Yüksek	Yüksek	Yüksek

Kaynak: (Bass ve Bass, 2008, s.75)

Yol amaç kuramına göre liderin davranışlarının örgütün amaçlarının gerçekleşmesini sağlaması çalışanların yetkinliği ve işlerin hangi düzeyde yapılandırılmış olduğuna bağlıdır. (Bass ve Bass 2008, s. 108). Yol-Amaç teorisine göre liderin üç sorumluluğu vardır. Bunlardan ilki yolu açmak olarak ifade edilen tanımlanmış bir hedefe doğru, başlangıçtan sonuca kadar bütün sürecin açık bir şekilde belirlenmesidir. Liderin ikinci önemli görevi ise yol üstündeki engelleri ortadan kaldırmaktır, deneyimli bir lider ekibine hedefe ulaşmaları için yardım edebilmelidir. Son olarak lider ekibin motivasyonunu sağlamak için gerekli ödülleri ve teşvikleri sağlamalıdır (Newton, 2016, 40).

2.1.2.4. Çağdaş liderlik kuramları

Farklı disiplinlerin çalışma konusu olan liderlik olgusu ile ilgili çeşitli teoriler ileri sürülmüştür. Bass ve Stogdill, (1981, s.26) liderlik kuramlarını, büyük adam teorileri, özellik teorileri, çevre teorileri, kişisel-durum teorileri, psikoanalitik teoriler, yol amaç teorisi, hümanistik teoriler, değişim teorileri, davranışsal teoriler, algısal ve bilişsel teoriler şeklinde sınıflanmaktadır.

Büyük adam teorileri ifadeden de anlaşılacağı gibi önemli liderlere odaklanarak onları farklı kılan nitelikleri belirlemeye çalışmışlardır. 19. yüzyılda yaygın kabul gören bu teorileri savunanların temel görüşü; doğuştan getirilen bir takım niteliklerin liderlik için gerekli olduğu şeklindedir. Özellikle askeri liderlik olarak düşünülen liderlik erkeksi bir nitelik olarak kabul edilirdi. Lincoln, Büyük İskender, Gandi, Sezar gibi liderlerin

alanında liderlik özellikleriyle durumun kontrolünü ele geçirmek ve insanları güvenliğe götürmek için adeta sihirli güçlere sahip olmak şeklinde ifade edilebilir (Maloş, 2012, s. 414). Büyük adam kuramının öncülerinden sayılan Galton özellikle Darwin'in görüşlerinden etkilenmiştir (Bulmer, 2003, s. 42) . Galton 1869 yılında yayımladığı kalıtsal deha isimli kitabında insanın zihinsel yeteneklerin doğal seçim yoluyla evrimleşmiş olduğunu ileri sürdü. Tarihin tüm dönemlerinden yaklaşık 400 kişiyi incelediğini ifade eden Galton dehanın tamamen kalıtsal olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bulmer (2003,s. 43). Büyük adam kuramına göre liderlik nitelikleri yaradılıştan getirildiği için sonradan kazanılmasının imkânı yoktur ve bu kişilerin nitelikleri tarihin gidişatını etkiler (Can vd., 2015, 276).

2.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik 1980'lerin başında ortaya çıkmış, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından araştırılmış ve kavramsallaştırılmıştır (Ng Foo Seong, 2019, s.16). Öğretimsel liderler olarak okul yöneticilerinin okullardaki etkinliği, eğitim yönetimi açısından son derece önemlidir. Okul başarısı üzerine yapılan araştırmalarda öğrenci başarısında öğrenciden kaynaklı faktörler ve okuldan kaynaklı faktörlerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, okul kaynaklı faktörlerin başında gelen önemli bir örgütsel özelliktir (Özdemir ve Sezgin 2002, s. 271).

Öğretim liderliğinin temel varsayımı verimli bir öğrenmenin liderin etkili liderlik davranışlarının çalışanlar üzerindeki dolaylı olarak etkilediğidir. Güçlü öğretimsel liderlik sınıf içinde verimli öğrenmelerle sonuçlanır (Leithwood vd. 2004, s. 10). Diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretim liderliği öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanmıştır. Temel ilgi öğretmenler öğrenciler öğretim programları öğretme öğrenme süreçleri üzerine odaklanmıştır. Diğer tarafta okulların üç farklı güç kaynağı vardır. Bunlar bilindiği gibi öğrenciler öğretmenler ve toplumdur. Etkili bir öğretim ortamı için bu unsurların öğretim programı ile aynı yönde işbirliği içinde çalışması gerekir. Öğretim programının lideri olarak okul müdürünün temel fonksiyonu üretim kalitesine yukarıya çıkarmak, okulun amaçlar doğrultusunda uyum içinde çalışmasını sağlamaktadır (Vuran, 2019, s. 33).

Öğretimsel liderlik, 20. Yüzyılın son çeyreğinde ilk olarak başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla

birlikte gündeme gelmiştir. Bu çalışmalarda etkili ve başarılı olarak kabul edilen okullarda liderliğin, okulun başarısında önemli oranda rolü olduğu ve bu okulların yöneticilerinin ne şekilde liderlik yaptıklarını belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2011, s. 52-53).

Yıllar süren çalışmalar neticesinde, öğretimsel liderlik araştırmacılar tarafından bütün boyutlarıyla tanımlanmış ve öğretim liderliğinin başarılı ve etkili okullar geliştirmede sahip olduğu vazgeçilmez önem ortaya konulmuştur (Gümüseli,1996, s. 201). Öğretimsel liderliğin çeşitli yönleriyle değerlendirildiği bu çalışmalar 1970' li yıllarda ağırlıklı olarak ABD'de başlamıştır. Weber, (1971, s. 1) ikisi New York, biri Kansas ve biri de Los Angeles'ta olmak üzere 4 farklı şehir okulunda okuma öğretme başarısı üzerinde yaptıkları çalışmada, şehir içindeki tipik okulların okuma öğrenmedeki başarısızlığının çocuklardan ya da onların geçmişlerinden değil okullardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçlarına göre başarılı okulların başarısının arkasında, güçlü liderlik, yüksek beklentiler, iyi bir atmosfer gibi faktörlerin olduğu bulunmuştur (Edmonds, 1979, s. 22). Etkili okullar, güçlü bir idari liderlik, yoksul çocukların, öğretimsel olarak belirli bir düzeyin altına düşmesine izin vermeyen bir okul iklimi; okulun atmosferinin baskıcı ve yasaklayıcı olmadan düzenli ve sessiz bir öğretimsel ortamın sağlanması; öğrencinin temel okul becerilerini edinmesinin diğer tüm okul etkinliklerinden önce gelmesi; temel hedeflere ulaşmak için okulun çaba ve kaynaklarının yönlendirilmesi gibi amaçlara özelliklere ihtiyaç duyar. Öğrenci gelişimin yakından takip edildiği mekanizmaların kullanılması gibi somut özelliklerini ifade etmiştir. Bu çalışmalarda okul yönetiminin etkili yönetimi ve öğretim liderliği arasında iyi bir denge vurgulanmış ancak öğretimin yapısını kavramsallaştırmaya yönelik bir çaba ortaya konmamıştır (Townsend, 2019, s.15).

Andrews ve Soder, (1987, s. 9) tarafından 1985 yılında Washington'da 67 ilk ve 20 ortaokulu iyileştirmek amacıyla yapılan çalışmada bu okulların 12 örgütsel özelliği tanımlanmıştır. Araştırmacılar, tarafından öğretim liderleri olarak okul müdürleri ve öğretmenler arasında 18 stratejik etkileşimi ölçmek için anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okul müdürleriyle ilgili olarak: Okulun amaçlarına ulaşması için bina ve gerekli gereçleri sağlamak işlevini yerine getiren “*kaynak sağlayıcı olarak okul müdürü,*” Öğrenmeyi geliştiren sınıf koşullarının ve müfredatın geliştirilmesi işlevi yerine getiren “*üretim kaynağı olarak okul müdürü,*” Okulun bir misyon ve vizyonunun belirlenip yayılması işlevini yerine getiren, öğretim ve öğretmenler için standartlar belirleme

işlevini yerine getiren “*bir iletişimci olarak müdürü*”; Sınıfları ziyaret eden, koridorda yürüyen spontane olarak öğrenciler ve öğretmenlerle konuşan “*görünür bir varlık olarak okul müdürü*” olmak üzere dört farklı boyuta ulaşmıştır.

Weber, (1989), okul müdürlerinin günlük işleyişte veli görüşmeleri, disiplin sorunları, okul binasının fiziki işleri, öğretimin planlaması, okul içi ilişkiler gibi pek çok görevleri olduğunu ifade eder. Ona göre bu görevlerin yerine getirilmesinin okul programı üzerinde belirli bir miktar etki olmasına rağmen öğretim programını doğrudan etkileyen beş temel etkinlik vardır. Weber bu boyutları “*okulun misyonunu tanımlamak, müfredatı ve öğretimi yönetmek, olumlu bir öğrenme iklimi, öğretim programını değerlendiren öğretmenlere geri bildirim vermek ve gözlemlemek*” olarak ifade etmektedir.

Krug (1992, s. 1) çalışmada öğretim liderliği ve öğretimsel iklimin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelenmiştir. Çalışmaya 72 müdür, 1523 öğretmen 9415 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler 56 farklı okuldan üçüncü sınıf, 41 farklı okuldan altıncı sınıf ve 15 farklı okuldan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada öğretimsel liderlik boyutları: misyonun tanınması; müfredat ve öğretimi yönetmek; öğretimi denetlemek ve desteklemek; öğrenci ilerlemesini izlemek ve öğretim iklimini teşvik etmek olarak bulunurken öğretimsel iklimin boyutları ise başarı, tanınma, güç ve yakınlık olarak bulunmuştur.

Dimmock ve Wildy, (1992, s.1) tarafından etkili okullarda müfredat ve yönetim süreçlerini araştırmak amacıyla Avustralya'da tek bir ortaokulda derinlemesine bir keşif çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya okul müdürü, müdürü yardımcısı on bir kıdemli öğretmen ve yedi öğretmen olmak üzere toplam 21 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda; müfredatı izleme ve yenilikleri takip etme işinin okul yöneticilerinden çok öğretmenlerin sorumluluğu olarak algılandığı; müfredatın planlamasına, organizasyonu, sunumu ve izlenmesine ana katkı sağlayanların öğretmenler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra üst düzey yöneticilere göre müfredatın yönetiminin okul yöneticilerinin sorumluluğu olmasına rağmen uygulamada sorumluluğun kimde olduğu konusunun araştırma sonuçların göre netleşmediği görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin uygulamada müfredatı yönetmeye öğretmenleri teşvik ederek dolaylı olarak müdahil oldukları; müfredatı yönetmenin okul müdürünün resmi sorumluluğunda olmasına rağmen pratikte kıdemli öğretmenlerin sorumluluğunda olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Blase ve Blase (1999, s. 373) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; önerilerde bulunmak, geri bildirim vermek, model olmak, sorgulamayı kullanmak ve tavsiye ve

görüş almak, övmek stratejileriyle ilişkili olan, düşünceyi teşvik etmek için öğretmenlerle konuşmak temalarına ulaşılmıştır. Bu temaların yanı sıra, öğretme ve öğrenme çalışmalarını vurgulamak, eğitimciler arasında işbirlikçi çabaları desteklemek, eğitimciler arasında koçluk ilişkileri geliştirmek, müfredatın yeniden tasarlanmasını teşvik etmek ve desteklemek, yetişkin öğrenimi temaları da belirlenmiştir. Ayrıca büyüme ve gelişme ilkelerini personel gelişiminin tüm aşamalarına uygulama, bilgilendirmek için eylem araştırması uygulama, öğretimsel karar verme stratejilerinin ilişkilendirildiği profesyonel gelişimi teşvik etmek temalarına ulaşılmıştır.

Öğretimsel liderliğin ilk modellerinden birini öne süren McEwan ise öğretimsel liderliğin boyutlarını; açık öğretimsel hedefler belirlemek, çalışanlar için hazır bir öğretimsel kaynak olmak, öğrenmeye elverişli bir okul kültürü ve iklimi oluşturmak, okulun vizyonu ve misyonunu paylaşmak, yüksek beklentiler oluşturmak, öğretmen liderler yetiştirmek ve öğrencilerde Öğrenci öğretmen ve çalışanlarla olumlu tutumlar sürdürmek şeklinde ifade etmiştir (Jones, 2009, s. 4).

Türkiye’de öğretim liderliği alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Şişman (2011, s. 165), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretim liderliğinin; “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması*” (Şişman, 2011, s. 72) olmak üzere beş boyut altında incelendiği görülmüştür. Geliştirilmiş olan ölçeğin yine Şişman, (2016, s. 375) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmasına göre bütün boyutların yüksek güvenilirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

2.2.1. Öğretimsel liderlik boyutları

Öğretimsel liderlik alanında yapılan öncü çalışmalardan biri Hallinger ve Murphy, (1985) tarafından okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemek üzere yapılan çalışmadır. Çalışma 10 ilkokulda gerçekleştirilmiş ve okul yöneticilerinin davranışları araştırmacıların kendileri tarafından gerçekleştirilmiş olan bir ölçekle ölçülmüştür (Şişman 2011, s. 118). Çalışma sonucunda okul misyonunu tamamlamak, Öğretim programını yönetmek, Okul İklimini geliştirmek olmak üzere öğretim liderliğinin üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu boyutların altında yer alan, politikalar, uygulamalar ve davranış örneklerini ise şu şekilde açıklanmaktadır. Okul misyo-

nunu tamamlamak boyutunda vizyon sahibi olarak okul yöneticisinin okulun amaçlarını belirlemek ve bu amaçların çalışanlarca benimsenmesini sağlamak için, okul amaçlarını çerçevelemek ve okul amaçlarını iletmek gibi iki temel fonksiyonu yerine getirmeleri beklenir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222).

2.2.2. Okul misyonunu tanımlamak

2.2.2.1. Okul amaçlarının belirlenmesi

Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin, öğretmenleri ve diğer çalışanları etkileyebilmesi, okula bir yön tayin etmesi ve bir hedef belirlemesine bağlıdır (Şişman 2011, s. 72). Bazı okullar öğrenmek için, iyi, istenen, hatta heyecan verici okullar iken diğer bazı okullar, zorunlu olmadıkça bulunmak istemeyeceğiniz yerler olarak algılanır. Kimi okullar da ne heyecan verici ne de tahdit edici olarak algılanmaz (Weber, 1989, s. 168). Olumlu öğrenme ortamları yaratmada okul müdürü önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürünün ilk rolü, okul amaçlarını, ve misyonunu belirlemektir. Eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceğini belirlenmemiş bir okulun, bu süreci başarılı bir şekilde yürütüp yürütmediğini değerlendirmek için bir ölçütü yok demektir (Krug, 1992, s. 8). Öğretimsel olarak etkili okullarda öğrenci başarısına odaklandığı için yıl içinde ulaşılmaya çalışılacak, geçmiş ve mevcut öğrenci başarılarını temel alan gerçekleştirilebilir amaçlar belirlenmelidir. Okul çalışanları ile birlikte velilerin katılımıyla hazırlanan ve ölçülebilir esaslara dayanan bu hedefler hem resmi iletişim kanalları hem de gayri resmi iletişim kanallarıyla iletilmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222). Okul müdürünün belirleyeceği, hedef toplumun uzun vadeli ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte değildir. Bir okulda neler yapılabileceği okul müdürünün kişisel vizyonu, sınıflarda gerçekleştirilebilir günlük hedefler ve öğretmen ve diğer personellerin değerlerine değerlendirilerek belirlenebilir (Weber, 1989, s. 197).

2.2.2.2. Okul amaçlarının paylaşılması

Okulun lideri olarak müdürlerin birlikte aynı hedefe ulaşabilmek üzerine çalışanlarına bir yön belirlenmiş olması ve onları bu yöne doğru sevk etmesi gerekir (Şişman, 2011, s. 72). Vizyon olarak ifade edilebilecek yön verme “*örgüte ilişkin düşünülen geleceği tasarlayabilme geliştirebilme ve paylaşabilmedir*”, misyon ise vizyonun hayata geçirilmesi sırasında somutlaştırılması ve biraz daha daraltılmasıdır.” (Balcı,2005, s. 301-302). Okul müdürü, belirlenen okul hedeflerine bağlılık konusunda örnek olur; öğ-

retim hedeflerini, okulun vizyonunu ve öğretim planlamasını ile hedefe ulaşmayı sağlayacak araçları açıkça ifade eder ve öğretim ve öğretmen davranışı için net performans standartları belirler; çalışanlarla paylaşır ve denetler (Andrews, ve Soder, (1987, s. 9). Sıkı yapıli örgütsel sistemlerde belirlenmiş vizyon temelinde ortak bir yön duygusu zaten mevcutken okul gibi gevşek yapıli örgütler personeli ortak bir hedefe doğru çalışmaya sevk etmek bir öğretimsel lider için önemli bir görevdir (Weber, 1989, s. 197). Araştırmalar öğretimsel olarak etkili okulların genellikle öğrenci başarısının arttırmaya odaklanmış ve açıkça tanımlanmış misyonları olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6).

2.2.3. Öğretim programını yönetmek

2.2.3.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi

Öğretim programını yönetmek boyutu, öğretmenlerle müfredat üzerinde birlikte çalışmayı kapsar. Bu boyut altından yöneticilerden beklenen temel fonksiyon öğretim süreçleri esnasında çok sık informal sınıf ziyaretleri yapmak ve bu ziyaretler sırasında okul hedeflerinin sınıf içi uygulamalara dönüşmesini izlemek ve öğretmenleri somut geribildirimleri yoluyla desteklemektir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222). Okul müdürlerinin, her zaman derslere girip doğrudan öğretim yapmasalar da her bir öğretim alanının ihtiyaçlarını bilmeleri gerekir bu da okul müdürlerinin geniş bir bilgi tabanına sahip olmaları ile mümkün olabilir. Aksi halde okulun misyonunu yerine getirirken öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği vermeleri mümkün olmayacaktır (Krug (1992, s. 8). Okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken bir diğer önemli öğretimsel liderlik işlevi öğrenci gelişiminin yakından izlenmelidir. Okul müdürleri öğrencilerin çalışma ürünlerini müfredat testlerini veya standart testleri kullanarak, öğrencilerin okulun hedeflerine yönelik olarak ilerleyip ilerlemediğini değerlendirirler. (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 7). Sınav sonuçları ve memnuniyet düzeyleri son derece önemli olsa da de öğretimin değerlendirilmesi bundan daha fazlasını gerektirir. Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi sonuç değerlendirmesinden önce gelmelidir. Bir başka deyişle programın biçimlendirici izlenmesi, gösterge niteliğinde izlenmesi kadar önemlidir (Weber, 1989, s. 213)

2.2.3.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması

Okulda öğretimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli koşullardan biri de programlar arasında uyumun ve eşgüdümün sağlanmasıdır. Programlar arası işbirliğinin sağlanması, hem kademeler arası uyumu hem de sınıflar arası uyumu gerektirir. Bu durumda farklı programların yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin programın amacına ulaşabilmesi için birbirini tamamlayacak şekilde işbirliği yapmaları ve beklenir boyut altında ele alınması gereken diğer bir konu müfredatın koordine edilmesidir (Şişman 2011, s. 81). Ancak uygulamada ders planlarının düzenlenmesinde çoğu zaman bilimsel veriler ve ilkelerden çok, kişisel istek ve görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum da eğitim ve öğretim programlarının eşgüdümünü uygulanmasını güçleştirmekte ve kişisel isteklerin okul hedeflerinin önüne geçmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin planlama çalışmalarının tüm zümre öğretmenleriyle yapması gerekir (Gümüşeli, 2014, s.168).

Etkili okullarda programlar arası işbirliği sağlanırken program hedefleri hem içerik hem de başarı testleriyle de uyumlu olmalı, buna ilaveten, programın koordinasyonunda sınıf seviyeleri arasında yüksek bir süreklilik olmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222). Bununla birlikte okulun etkililiği, öğretim programının hedefleri, programın yürütülmesi için gerekli materyaller ve ölçme değerlendirme araçlarının birbirleriyle yüksek oranda uyumlu olmasına bağlıdır. Yapılan çok sayıda araştırma, öğrencilerin öğretim etkinliklerinde geçirdikleri sürenin öğretimin etkililiğinde okullar arasında ciddi farkların olduğunu göstermiştir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretim programlarında kullanılan materyaller, içerik ve değerlendirme araçlarının birbirleriyle uyumlu olması çalışabilirler (Hallinger, ve Murphy, 1986, s. 7)

2.2.3.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme

Öğrenci gelişiminin izlenmesi de öğretim programının yönetiminin önemli işlevlerinden biridir. Öğrenciyi izlemenin amacı, öğrencilerin, öğretim programında öğrenciler için belirlenmiş olan yeterlilik standartlarına ulaşmalarını sağlamaktır (Gümüşeli, 2014, s.190). Öğrenci gelişimleri hem standartlaşmış hem de ölçüt referanslı testler uygulanarak izlenir. Burada amaç elde edilen verilerin okul müdürü tarafından öğretmenlere ve diğer ilgililere iletilmesi ve bu sonuçlara göre müfredat ve öğretimin değerlendirilmesidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222). Tabi bu noktada denetimin ne zaman yapıldığı da önemlidir. Okul başarısının sadece dönem sonlarında değerlendiril-

mesi anlamlı değildir. Çünkü süreç sonunda yapılan değerlendirme hataların ve eksikliklerin düzeltilmesini ve önlem alınmasını güçleştirmektedir (Şişman, 2011, s. 88). Öğrencinin gelişiminin izlenmesini bir diğer bir yararı da karar vericilere öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında objektif bilgi sağlamaktır. İyi işleyen bir öğrenci izleme sistemi, sistem içinde bu verilerden yararlanacak herkesin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmalıdır (Gümüşeli, 2014, s.190). Okul yöneticileri ve öğretmenler elde ettikleri verileri kullanarak özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri de, çeşitli öğretim etkinlikleri planlayarak desteklerler (Gümüşeli, 2014, s.244).

2.2.3.4. Öğretim Zamanının yerinde kullanılması

Okulda değişim, yaratmak için okul müdürleri ve öğretmenlerin bu amaca ulaşmak için göz önünde bulundurması gereken en önemli faktörlerden biri de okulda zaman kullanımındır (Gümüşeli, 2014, s.97). Öğretim programlarının önemli parametrelerinden biri olarak zaman yönetimi etkili öğretimsel liderliğin en önemli becerilerinden biridir. Okul müdürü tarafından belirlenmiş olan vizyona ulaşmak için öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi, belirlenen sürede en yüksek verimin alınması gerekir (Şişman, 2011, s. 79).

Okul müdürü öğrencilerin geç kalmalarını engelleyerek ve devamsızlık yapmalarına engelleyecek uygulama ve yaptırımları devreye sokarak öğrencilerin öğrenmeyle geçirdikleri zamanı arttırmalıdır. Ayrıca etkili sınıf yönetimi uygulamalarını kullanarak, öğretim zamanının kesintiye uğramaması için gerekli tedbirleri alarak ve öğretim dışı okul etkinliklerini azaltarak zamanın etkili kullanılmasını sağlamalıdır (Hallinger, ve Murphy, 1986, s. 7). Yapılan araştırmalar, öğrenciler öğrenme için ne kadar zaman harcarsa, öğrenme sonuçlarının da o oranda yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenme için ayrılan süre arttıkça öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve tutumunun arttığı da görülmektedir. Öğretim süresinin öğrenme sonuçlarını etkilemesi gibi öğrenme için ayrılan sürenin nitelikli olarak geçirilmesi de öğretim zamanının etkili kullanılması açısından önemlidir (Weber, 1989, s. 221).

2.2.4. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi

2.2.4.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek yoluyla okulun öğrenme iklimine dolaylı olarak da katkıda bulunabilirler. Bu noktada personel gelişimi politikalarının okul amaçları ile aynı yönde ilerlemesi beklenir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223-224) Etkili öğretim lideri, öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanır ve geçmişe dönük değil ileriye dönüktür., etkili öğretim lideri personel açısından geriye dönük değil ileriye dönüktür ve ne olduğuna değil, ne olabileceğine odaklanır (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6). Okul müdürleri öğretmenleri eğitim programlarından haberdar ederek, araştırma ve programlarla ilgili belgeler dağıtarak, meslektaşlarını gözlemlemeleri için fırsatlar yaratarak, öğretimi geliştirme çabalarını takdir ederek gelişimlerini destekleyebilirler (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 8). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerini destekleyecek bir diğer strateji de öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla öğretmen takımları oluşturmaktır. Bu takım çalışmaları öğretmenlerin, hem öğrenciler için sağlıklı veri toplama becerilerini geliştir hem de elde edilen verilerin öğrenci başarısını arttırmak için kullanma becerisini geliştirir (Gümüşeli, 2014, s.242). Öğretmenlerin gelişimine imkân veren, öz değerlendirme fırsatları sunan, uyum destek ve mesleki dayanışma fırsatlarının yüksek olduğu etkili okular yetenekli ve becerikli öğretmenleri kendilerine çeker, öğretmenlerin yetkinlik ve becerileri de okulun gelişimine katkıda bulunur (Weber, 1989, s. 251).

2.2.4.2. Görünürlüğe önem verilmesi

Okulun öğrenme iklimine katkıda bulunmanın bir diğer yolu da yüksek görünürlüğü sürdürme olarak ifade edilebilir. Okul yöneticisinin okulun çeşitli yerlerinde, çeşitli şekillerde öğretmen ve öğrencilerle bir araya gelmesi, öğrenme ortamlarının ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını kararlarını bu yönde almasını sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223-224). Okul müdürünün programı yönetme rolü temelinde bakıldığında akla ilk gelen her türkü kaynak ve materyali sağlama görevi olsa da okul müdürünün asıl olarak programının işleyişini yönetmesi beklenir (Şişman, 2011, s. 79). Etkili okulların yöneticileri, resmi ve gayri resmi sınıf gözlemleri , ders planları, öğrenci ürünleri gibi farklı veri kaynaklarını kullanarak sınıf içi etkinliklerin okul hedefleriyle uyumlu bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini takip ederler (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6-7). Okul müdürleri bu işlevi; sınıfları uygun zamanlarda ziyaret

ederek, okul ve sınıf toplantılarına katılarak, odasında kapalı kalmadan; koridor, okul bahçesi, kantin gibi okul ortamlarında görünerek öğretim süreçlerini yakından takip ederek yerine getirmelidirler (Şişman, 2011, s. 79). Yapılacak bu gözlem ve değerlendirmeler sonucunda elde edilen verilerin öğretmen ve öğrencilerin gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarının tespit edilmesi ve gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde kullanılması gerekir (Krug, 1992, s. 8). Bütün bunlarla birlikte bir okul müdürün görünürlüğü, okul etkililiği araştırmaları tarafından öne sürülen bir gereklilik olmasına rağmen, etkililiğe karşı süresi ve sıklığı bakımından dengelenmesi gerekir (Weber, 1989, s. 209).

2.2.4.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

Öğretmenler için teşvikler sağlama amacıyla oluşturulan mekanizmalar öğretmenlerin okulun öğrenme iklimine olumlu katkı yapmalarını sağlar. Ödül olarak çoğu okulda maddi ödüller kadar övgü gibi manevi ödüllerinde neredeyse maddi ödüller kadar etkili olduğu bilinmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223-224). Öğretmenler için iyi çalışma koşulları sunan, meslektaş dayanışmasının olduğu, uyum içinde ve destekleyici ortamlarda çalışmak öğretmenleri cezbeder. Bu sebeple okulun canlılığı ve etkinliği öğretmenlerin yetkinliği ile doğru orantılıdır (Weber, 1989, s. 251). Bütün bunlarla birlikte okul müdürünün öğretmenler için iyi bir model olması, öğretmenlerin çalışmalarını yakından izleyip değerlendirmesi, öğretmenlerle açık ve sürekli iletişim içinde olması öğretmenlerin mesleki gelişimleri için imkân ve fırsatlar yaratması beklenir (Şişman, 2011, s. 91-93). Liderlik rolü bakımından öğrenci başarısının ve öğrenmesini artırmanın yolu çalışanların performansını iyileştirmektir. Çalışanların performansı ise motivasyonlarının, bilgi ve becerilerini ve çalıştıkları koşulların sonucudur (Leithwood, Harris, ve Hopkins, 2008, s.32). Müdürün bir öğretmenin başarısını veya tüm öğretim kadrosunun sıkı çalışmasını ve başarılı çalışmasını takdir etmesi, morali yükseltebilir ve gelecekte daha gayretli çalışmaları için onları teşvik edebilir (Weber, 1989, s. 217). Bu sebeple uzun süre liderlik pozisyonunda bulunan kişiler, temel amaçlarının insanları yapmaları gerekeni yapmaya ikna etmek olduğunu öğrenirler (Krug (1992, s. 8).

2.2.4.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi

Etkili okullarda öğrenciler için akademik olarak açıkça tanımlanmış yüksek standartlar yerleşiktir ve korunur. Okul müdürlerinin belirledikleri bu yüksek standart-

lar, müdürlerin öğretmenlerden beklentileri yoluyla öğretmenlerin davranışlarına yansır (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6-7). Okul yöneticilerinin okullarda öğretmenlere ders standartlarını uygulamada yardımcı olabilmeleri için derslerin ulusal programların standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, ayrıca konuları öğretirken öğretmenlere yol gösterebilecek kadar programlara hakim olmaları beklenir (Gümüşeli, 2014, s.134). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmesi için okul içinde yüksek beklenti oluşturmak, okulun öğrenme iklimine katkı yapan bir diğer önemli faktördür (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223-224). Öğrenciler için düşük beklentileri olduğu bir okulda, öğretmen ve öğrencilerin tutumları kısır bir döngü içinde kendini gerçekleştiren bir kehanete dönüşür;; öğretmen öğrencinin o konuyu anlayamayacağını, o nedenle öğretmeye çalışmanın anlamsız olacağını düşünürken öğrenci o konuyu öğrenmesini kimse beklemediği için öğrenmeye çalışmanın anlamsız olduğunu düşünür. Bu nedenle öğretim liderlerinden bu beklentilerin ötesinde akademik gereksinimler oluşturma ve oluşturulan bu beklentileri, sözlü ve yazılı olarak duyurmaları beklenir (Weber, 1989, s. 204-220).

2.2.4.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması

Okul programının etkili bir şekilde yürütülebilmesi öğrencilerin özelliklerinin ve beklentilerinin bilinmesinde bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenme tarzlarını geliştirmeleri, öğrencilerin düşünsel olarak teşvik edilmesi, başarı için fırsatlar yaratılması, öğrencilerin düşünme tarzlarının geliştirilmesi, etkili iletişim becerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Gümüşeli, 2014, s.83). Okul öğrenme iklimini destekleme boyutundan okulda öğrenmeyi etkileyen, personel ve öğrencilerin tutum ve normlarını anlamak da gerekir. Okul yöneticileri ödül mekanizmalarını kullanarak öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar oluştururlar. Öğrenme için teşvikler sağlamak için öğrencilerin sık sık ödüllendirmesi ve gerekir. Özellikle düşük gelir grubundaki öğrencilerin okullarda maddi ödüllerle ve bununla birlikte öğrencilerin başarılarının hem sınıf önünde hem de okul önünde ödüllendirilmesi (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 224), yine şeref listeleri, ödül toplantıları düzenlenmesi, katılım ve davranış için başarı sertifikaları, okul gazetesinde veya haber bülteninde söz edilme, resimler, sergiler ve ayrıca kişisel teşvik sözleri okul öğrenme iklimine katkıda bulunur (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 9). Okul yöneticileri öğrencilerin başarılarını takdir ederken ve bunu çeşitli yollarla duyururken, aynı zamanda okulda yüksek standartlar belirlemek, beklentileri güçlendirmek, öğrencileri ve öğretmenleri motive etmek gibi başka bir ta-

kım görevleri de yerine getiriler (Dimmock ve Wildy, (1992, s.15). Öğrenci başarılarının, okul aile sınıf ve dış çevre tarafından bilinmesi hem öğrencilerin başarılarının sürekliliği hem de diğer öğrencilerin başarılarına model olması bakımından da önemlidir (Şişman, 2011, s. 90).

2.3. Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları

19 Yüzyılı ortalarından itibaren başlayan parasız halk eğitimiyle aynı dönemlerde açılan özel eğitim okullarında, özel gereksinimli çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitimi temel alınmıştı (Elkind, 1998, s.4; Baglieri, 2012, s.171). 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar hâkim olan bu anlayış İkinci Dünya Savaşından sonra yerini fırsat eşitliği temelinde, farklılıklara saygılı bir anlayışa bırakmıştır (Batu, 2019, s.3;Baglieri, 2012, s.77). Bu yeni anlayışın ilk izlerini 1948 tarihli, İnsan Hakları Evrensel Beyanname-sindeki. “ *Herkes eğitim hakkına sahiptir.*” ve “*Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır*” (BM, s.6) ifadelerinde görmek mümkündür. Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak değişen yaklaşımla birlikte artan toplumsal kabul, ailelerin örgütlenmesine ve oluşturdukları kamuoyu ile siyasi otorite üzerinde baskı oluşturmalarına sebep olmuştur (Elkind, 1998, s.6; Batu, S. ve Kırcaali-İftar, 2005, s.11). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) hâkim olan bu yeni iklimin sonucu olarak 1975 tarihinde yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Kanunu (TEÇEK), özel gereksinimli çocuklar için ücretsiz ve uygun kamu eğitimi sağlanmıştır (Hammeken, 1995, s. xıı). Yine 1994 yılında 92 ülke ve 25 uluslararası organizasyonun katılımıyla İspanya’nın Salamanca kentinde düzenlenen konferansta alınmış olan kararlar kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması politikalarının uluslararası düzeyde yaygınlaşması için atılmış olan önemli bir adımdır (Unesco, 1994).

Bu yeni anlayışın ortaya çıkardığı kaynaştırma eğitimi hem bir felsefe hem de eğitim uygulaması olarak görülebilir. Felsefi olarak kaynaştırma eğitimi, bütün çocukların yetersizliklerinin tür ve seviyesine bakılmaksızın nitelikli eğitime ulaşmaya haklarını olduğu temeline dayanır (Smith., Polloway, Patton, Dowdy, ve McIntyre, 2014, s.23). Hem gelişmiş, hem de gelişmekte olan ülkelerde ihtiyaç duyulan şeyin, öğrencilerin, kaynaştırılmasını kolaylaştırmak için kaynaştırma eğitiminin felsefesi ve değerleri ile özel eğitimin strateji ve programlarını birleştiren bir kapsayıcı özel eğitim politikası oluşturulması gerekmektedir (Hornby ve Hornby, 2014, s.13).

Eğitim alanında ise öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak, öğrenci ve öğretmenlerin destek hizmetlerinden faydalanması, müfredatta ve öğrenim çevresinin koşullarında gerekli uyarılama ve ayarlamaların yapılması anlamına gelmektedir (Diken vd., 2013, s.4). Türkiye’de yaygın olarak kaynaştırma eğitimi kavramıyla ifade edilen bu anlayış uluslararası literatürde yaygın olarak kapsayıcı (inclusive) eğitim olarak ifade edilmektedir. Kavramın (Smith vd. 2014) tarafından, yetenek düzeyleri ne olursa olsun, tüm öğrenciler için akademik eğitime ve sosyal fırsatlara eşit erişim sağlamaya çalışmak; Batu tarafından, “*engelli bireylerin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak, normal gelişen akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi*” (Batu, 2019, s.10), şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma kavramı görüldüğü gibi daha çok engelli bireylerin eğitim koşullarına ilişkin düzenlemeye vurgu yaparken kapsayıcı (inclusive) kavramında

1970’li yıllarda ABD’de başlatılan kaynaştırma uygulamaları süreç içerisinde yaygınlaşarak farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde yer almaya başlamıştır. 1970-19810 yılları arasındaki dönemde, İtalya, İngiltere, ABD, Fransa ve Norveç gibi pek çok gelişmiş ülkede, yürürlüğe giren yasalarla, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018, s. 95). 1994 yılında Salamanca’da toplanan "Özel Gereksinim Eğitimi Dünya Konferansı” sonrasında yayımlanan sonuç bildirisinde özel gereksinimli çocuk ve yetişkinlerin genel eğitim ortamlarında eğitim görmeleri için hükümetlere rehberlik edilmesi ve bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede hükümetlerden, tüm çocukları, kişisel farklılık ve güçlüklerine bakılmaksızın kapsayacak imkânlarla kavuşturmak için eğitim sistemlerini geliştirecek politika ve bütçelere öncelik vermeleri, bütün çocukların genel eğitim okullarına devam etmeleri için hukuki ve siyasi gereklilikleri yerine getirmeleri (Unesco, 1994, s. 11-13).

Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili olarak 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ve 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren ÖEHY’nin önemli başlıklar olarak ifade edilebilir. 2006 yılında yenilenen özel eğitim yönetmeliğinde kaynaştırma için yapılan tanım korunmuş, 2018 yılında yenilenen yönetmelikte ise kaynaştırma/bütünleştirme kavramları birlikte kullanılarak;

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunulurken akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” (ÖEHY, 2018) şeklinde tanımlanmıştır.

Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitim ise;

“özel eğitim gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunulurken akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” (ÖEHY, 2018) olarak ifade edilir.

Tam zamanlı kaynaştırma sırasında özel gereksinimli öğrenciler kendi okullarında okutulmakta olan eğitim programı, kendileri için bireyselleştirilerek uygulanmalı ve çevresel uyarlamalar yapılmalıdır (Arıkan, 2019, s. 395). Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte vakit geçirebildikleri oranda bütün gelişim alanları bakımından desteklenmeleri sağlanmış olacaktır. Bununla birlikte özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimine alınmaları toplumsallaşmaları açısından da önem arz etmektedir (Gürkan, 2011, s. 23).

Yukarda açıklanmaya çalışıldığı gibi birbirinden farklı kavramlar olmalarına karşın kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları çoğu zaman birlikte veya birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada iki kavramın birlikte ifade edilmesini tercih edilmiştir.

2.3.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarının bileşenleri

2.3.1.1. Öğretmenler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel aktörlerden biri olarak öğretmenlerin süreç içindeki rolünü çeşitli boyutlardan değerlendirmek mümkündür. Özellikle genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bir takım mesleki yeterliliklere, engel ve yetersizlik türleri hakkında temel seviyede bilgiye sahip olmaları beklenir (Batu, 2019, s.98; Bağlıeri, 2012, s.123). Bu yeterlilikleri; değerlendirme ve program geliştirmek, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğretimi bireyselleştirmek, özel gereksinimli öğrencileri de dâhil ederek tüm öğrenciler için eşit olanaklar sağlamak, özel gereksinimli çocuk-

ların aileleri ve diğer uzmanlarla işbirliği içinde çalışmak ve bunlarla birlikte sosyal ve kişisel gelişiminde öğretim kapsamında ele alınarak geliştirilebileceğinin farkında olmak şeklinde ifade edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 26)

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında değerlendirilmelerinin diğer bir boyutu da yasal yükümlülüklerdir. Önceden de ifade edildiği gibi Türkiye’de özel eğitim ile ilgili en kapsamlı yasal düzenleme 573 sayılı KHK’dır. Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgili görevleri 573 KHK da düzenlenmiştir.

“özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” (573 Sayılı KHK).

Öğretmenlerin genel anlamda özel eğitim ve özel anlamda Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları kapsamında görev yetki ve sorumlulukları yine 573 sayılı KHK’ya dayalı olarak çıkartılmış olan ÖEHY’de ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

“BEP biriminde görev almak, BEP’i uygulamak ve değerlendirmek, aile eğitimleri planlamak ve uygulamak, öğrencilerin eğitim performanslarına göre başka okullara yönlendirilmesini sağlamak, öğrencilerin özel gereksinimleri ile ilgili kullandıkları cihaz ve aletlerin bakım ve kontrolüne ilişkin tedbirleri almak, Bireysel gelişim raporu ve eğitsel değerlendirme istek formunun, düzenlenmesine diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak”(ÖEHY, 2018) .

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin başarılı bir şekilde sınıfa uyumunun sağlanması için öğretmenlerden bu öğrencilerin sınıfa kabulünü kolaylaştırmak ve akademik başarılarını desteklemek beklenir (Smith vd, 2014, s.19). Bunu gerçekleştirebilmek de büyük oranda tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte oluşturulmuş olan olumlu sınıf ikliminin varlığına bağlıdır. Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı olumlu tutumu, tipik gelişim gösteren çocukların davranışlarına yansiyacak bu da büyük olasılıkla olumlu bir kabul ikliminin oluşmasını sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 27).

2.3.1.2. Öğrenciler

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları öğrencilerin yetersizlik türlerine göre en az kısıtlayıcı ortamdandır, en kısıtlayıcı ortamlara göre farklılaşmaktadır (TEÇEK, 1975). Zihinsel, işitme ve görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, DEHB, duygu ve dav-

ranış bozukluğu olan, fiziksel yetersizlik, süreğen hastalık ve çoklu yetersizlik , üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu ve OSB olan öğrenciler (Diken vd. 2013, s.56), yetersizlik türlerinin derecesine göre Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu kararıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim görmektedirler (ÖEHY, 2018).

Durumlarına uygun olması koşuluyla, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin hem Özel Eğitim Değerlendirme kurulu üyesi hem de BEP birimi üyesi olarak toplantılara katılmaları ve alınacak kararlarla ilgili olarak üyelere hem bilgi vermeleri hem de kararlara katılmaları gerekir (Vaughn ve Bos,2012, s. 12; ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli öğrenciler kendileriyle ilgili olarak alınan kararlarla ilgili olarak gittikçe daha fazla söz sahibi olmakta, okullarda yaşadıkları güçlükler ve eğitim ortamlarında yapılması gereken düzenlemeler hakkında daha fazla görüş bildirmektedirler (Todd, 2007, s.28). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sınıflarında giderek daha fazla dâhil edildikçe, daha bağımsız çalışmaları, müfredatta daha fazla talepte bulunmaları ve öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaları beklenmektedir (Spinelli, 2002, s. 414).

2.3.1.3. Aileler

Toplumsal yapının ve aynı zamanda eğitimin en temel boyutlarından biri olan ailenin özel eğitim uygulamalarındaki katılımı, genel eğitim uygulamalarına aile katılımının da ötesinde bir öneme sahiptir (Öz, 2020, s.38;Vaughn ve Bos, 2012, s.130). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için ailelerin gönüllü desteğinin olması en temel ön koşullardan biridir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yararına ve etkililiğine inanmış bir ailenin sürece katkısı artacak, bu da sürecin başarılı olmasını sağlayacak, aksi takdirde başarısızlık kaçınılmaz olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 44).

Ailelerin, özel eğitimde temel aktörlerden biri olarak ön plana çıkması, ABD’ 1975 tarihinde yayınlanmış TEÇEK’e dayanmaktadır. Yasa ile okullardan, ailelerin çocuklarının eğitim etkinlikleri hakkında bilgilendirilmeleri, çocuklarının eğitimleri ile ilgili kararlara katılımlarının sağlanması, ailelerin özel eğitim istememe kararlarına saygı duyulması, ailelerin, yasal süreçler hakkında bilgilendirilmeleri ve anlaşmazlıklarda yasal başvurularda bulunmalarına yardımcı olunması istenmiştir (Smith vd. 2014, s.48; Baglieri, 2012, s.82). Benzer şekilde Türkiye’de 573 sayılı KHK ‘da

“Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır”, “Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır.” Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür” (573 sayılı KHK)

İfadeleri ile aile katılımının ağırlanmasına ilişkin yasal yükümlülükler getirildiği görülmektedir. Ailelerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımları, yasal zorunluluk olarak uygulanmakta olan BEP’lerin hazırlanması ve uygulanması süreçlerine eşit katılımcılar olarak yer almaları yoluyla sağlanmaktadır (Vaughn ve Bos, 2012 s. 12).

Aile desteğine sağlanabilmesi için özel gereksinimli çocuklara sahip olan ailelerin tepkilerine ilişkin bilgi sahibi olmak da son derece önemlidir (Spinelli, 2002, s. 104) Yapılan pek çok çalışma birbirlerinden farklı tepkiler verebilmeleri rağmen, özel gereksinimli çocukların ailelerinin genelde, şok inkar, acı çekme ve depresyon aşamalarının yaşandığı birinci evre; suçluluk kızgınlık ve utanç aşamalarının yaşandığı ikinci evre; pazarlık etme, kabul ve uyum aşamalarının yaşandığı üçüncü evre olmak üzere üç evreden oluşan tepkiler verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Özen, 2019, s.145) Özel gereksinimli çocuklar için aileleriyle işbirliği içinde çalışmak zorunda olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ailelerin bu özelliklerini dikkate alıp, iyi bir dinleyici olarak ve sade bir dil kullanarak; etkili iletişim kurmaları, kabul edici ve cesaretlendirici olmaları bununla birlikte savunucu bir tutum içinde olmaları ve odaklı kalabilmeleri beklenir (Öz, 2020, s.38;Spinelli, 2002, s. 104). Ayrıca aileleri ve özel gereksinimli öğrencileri oldukları gibi kabul etmeleri ve ailelerin haklarına saygı duymaları gerekir (Vaughn ve Bos, 2012 s. 130).

2.3.1.4. Okul yönetimleri

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olmasını sağlayacak önemli unsurlardan biri de okul yönetimidir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğine ve gerekliliğine inanmış bir okul yönetiminin bu tutumu şüphesiz ki süreçteki diğer unsurların yaklaşımını etkileyecek ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkili bir şekilde uygulamasına katkı sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 44). BEP birimi başkanı olarak okul yöneticileri, genel eğitim müfredatının yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler için kullanılacak kaynaklar ve hizmetler hakkında yeterli donan-

nıma ve özel eğitim hizmetlerini denetleme ve sürece rehberlik etme becerilerine sahip olmalıdır (Vaughn ve Bos, 2012 s. 7).

Sınıflardaki fiziki uyarlamaların pek çoğu okul yönetiminin sorumluluğunda olan yöneticiler tarafından karar verilen uygulamalardır. Bu nedenle okul yöneticileri etkili öğrenme ortamları oluşturacak kararları almaları beklenir (Güner-Yıldız, 2015;Salend, 2015, s.270). Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinden bir diğer önemli rolü olarak okul genelinde, kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasıdır. Bu çerçevede davranış sorunları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve davranışlarını değiştirmek için akran ve yetişkinlerin desteğini sağlayacak çalışmalarını yürütür (Vaughn ve Bos, 2012 s. 79)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını ve genel anlamda özel eğitim çalışmalarını etkili bir şekilde yönetmek için bir politika ve anlayış geliştirirken okul liderlerinin; *Kaynaştırmanın öncülleri, Tıbbi bozukluklar ve psikofiziksel işlev bozuklukları, Kapsayıcılığın çoklu tanımları, Küresel eğilimler ve kapsayıcılık ideolojisi, ilkeler ve hizmet özellikleri, Politika, hüküm ve uygulama için içermenin etkileri, Bireysel ihtiyaçlar, İnsan hakları, sosyal adalet ve ayrımcılık., Okul nüfusundaki çeşitlilik ve farklılık, Örgütsel toplulukta kültür, değerler ve tutumlar, Eğitimsel eşitlik, erişim ve yetkilendirme, Öğrenme altyapısı için kaynak yönetimi ve desteği, Topluluk uygulaması, katılım, etkinleştirme ve ses, Öğrenen topluluğa aidiyet ve esenlik* gibi başlıklarda ortak anlayış geliştirmeyi teşvik etmeleri beklenir (Rayner, 2007, s.11).

Okul yöneticileri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını daha geniş bir kapsayıcı çerçeve içinde konumlandırma ile meşgul olmalıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ilişkin tartışmalar özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ve süreçte karşılaşılan zorluklar hakkında tartışmalar kapsamına indirgenirse, meselenin bu dar alana sıkıştırılması, okul yöneticileri açısından tüm öğrencilerin belirli bir okul bağlamına dahil etmek gibi geniş bir perspektifi kaçırmalarına yol açabilir (Mac Ruairc, Ottesen ve Precey (Eds.), 2013, s. 20).

2.3.1.5. Ortam uyarlamaları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının en önemli rollerinden biri öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılayacak ve genel müfredata erişimini sağlayacak ayarlama ve uyarlamalar yapılmasıdır (Smith vd, 2014, s.186). Bu uyarlamaların başında, sınıf mevcudu, oturma düzeni, boş alanlar ışıklandırma, renklendirme, ısı ve panola-

rın düzeninden oluşan fiziksel ortam düzenlemeleri gelir (Nar ve Cüre, 2019, s. 212). Her sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrenci bulunacak şekilde okuldaki özel gereksinimli öğrencilerin okul genelindeki sınıflara alabildiğince dengeli olarak yerleştirilmesi sınıf mevcutları açısından yapılması gereken temel düzenlemelerdendir (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli öğrenciler, evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenmiş, öğrenme ortamlarını daha güvenli ve erişilebilir hale getirecek, spesifik sınıf içi ortamları düzenlemelerine ihtiyaç duyarlar (Salend, 2015, s.271).

Etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için ortam uyarlamaları yapılırken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir alan da olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Öğrencilerin bir sınıfta sahip oldukları temel ihtiyaçlar arasında aidiyet duygusu, seçim yapma özgürlüğü, değerli hissetme, güvenli bir yerde olma ve sınıfta geçirdikleri zamanın tadını çıkarma yer alır. Bu unsurları bir sınıfta sağlamak, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için son derece önemlidir (Smith vd., 2014, s.150). Olumlu okul iklimi özel gereksinimli öğrencilerin problemlerle ve zorbaca davranışlarla baş etme becerilerini destekleyecek, sınıf içinde akademik ve davranışsal olarak bağımsız olarak hareket edebilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Salend, 2015, s.236).

Öğretim programının öğrenciye uygun olarak düzenlenmesi bir diğer önemli uyarlama gerekliliğidir. Bu amaçla hazırlanacak olan BEP’te öğrencinin ihtiyaç duyduğu noktalar önceliklendirilerek program uygulamalıdır. Bunun için öncelikle öğrencinin güçlü yönlerinin tespit edilmesi gerekir. Bununla birlikte program uyarlaması yapılırken, öğrenci için uygun akademik hedeflerin belirlenmesi, öğrencinin güçlü yönlerinin tespit edilmesi gerekir (DeFrantz, 2016, s.31). Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrenciler için zorlayıcı ama destekleyici ve uzlaşmacı ortamlar eğitim ortamları sağlamaları beklenir (Spinelli, 2002, s. 117).

2.3.1.6. Bireyselleştirilmiş eğitim programı

Özel eğitimin en temel unsurlarından biri olan eğitimin bireyselleştirilmesi anlayışı ABD’de TEÇEK ile yasal bir zorunluluk olarak yürürlüğe girmiştir. TEÇEK ile yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları yoluyla öğrenim görmeleri sağlanmıştır (Public Law 94-142, 1975). Benzer şekilde Türkiye’de 573 sayılı KHK ile özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanması (573 Sayılı KHK).

BEP tanımlanmış olan, özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli uzmanların işbirliğiyle geliştirilen hem bir doküman hem de yerine getirilmesi yasal olarak zorunlu olan bir prosedürdür (Vaughn ve Bos 2012, s.7). BEP birimi, veli, en az bir özel eğitim öğretmeni veya öğrenci genel eğitimde eğitim alacaksa bir genel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, değerlendirme yapacak psikolog veya eğitim uzmanı ve eğer durumu uygunsa öğrenciden oluşur (Baglieri, 2012, s.196). Türkiye’de, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP birimi oluşturmak zorunludur. ÖEHY’ye göre BEP geliştirme birimi “*okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşur*” (ÖEHY, 2018).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitim programının her çocuğun, eğitim ihtiyacını karşılayacak şekilde uygulanmasını sağlar (Baglieri, 2012, s.28), öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarını, öğrenci hakkında ilgili bilgilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine dayanır. Bep öğrencinin eğitim ortamına yerleştirilmesi ile beklenen sonuçları, müfredatı, öğretmen ve personel sorumluluklarını, hizmet programını ve ölçme değerlendirme süreçleri içerir (Spinelli, 2002, s. 37). Bireyselleştirilmiş eğitim planlaması, bireyin anlaşılmasının yanı sıra okulun eleştirel olarak analiz edilmesi ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları engelleyecek veya zorlaştıracak okul unsurların, düzenlenmesini de gerektirir (Baglieri, 2012, s.126). Bireysel planlama çocuğun kabul edilmek için yeteneğini kanıtlaması yerine okulun, çocuğa açık olmasını sağlamak için yapılan düzenlemeleri içerir (Baglieri, 2012, s.126).

BEP yönetimine ilişkin olarak uygulama ilkeleri; yıllık gözden geçirme, okul tefiti ve öz değerlendirme için verilerin alınması, gibi uygulamaya dönük verilerin toplanması yararlı olmakla birlikte, aşırı bürokratik işlemlere boğulmuş ve temel amacın önüne geçmiş uygulamalar yerine asıl probleme odaklanmış bir anlayış hakim olmalıdır. İkinci adım olarak BEP biriminin bütün üyelerinin okul içinde, başarıyı değişimi ve gelişimi yönetebilmek için bir yapı veya çerçeveyi kabul etmelerinin ve birlikte çalışmalarının sağlanmasıdır (Rayner, 2007, s.148).

2.3.1.7. Destek Eğitimi

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel bileşenlerinden biri de destek eğitimidir. 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı KHK’da destek eğitim:

“Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupta eğitim imkânları sağlanır” (573 Sayılı KHK)

ifadesi ile yasal zorunluluk haline gelmiştir. Yine 573 sayılı KHK’ya bağlı olarak çıkarılmış olan ÖEHY’de destek eğitim hizmeti: *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri”* (ÖEHY, 2018) şeklinde tanımlanmıştır.

Görüldüğü gibi, kapsamı, oldukça geniş hizmet alanını ifade eden destek eğitimi özel gereksinimli öğrencilere okullarda sunulan hizmetler çerçevesinde değerlendirildiğinde destek eğitim odası kavramı ön plana çıktığı görülmektedir. ÖEHY’de

“Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır” (ÖEHY, 2018).

ifadesi ile destek eğitim odası da açılması zorunlu hale getirilmiştir. Fiziksel olarak destek eğitim odası öğrencilerin özel eğitim hizmeti almak için kullandıkları sınıftır ancak bunun ötesinde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarından yararlanmasına imkan veren bir araçtır. Birincil öğrenmeleri normal sınıf ortamlarında gerçekleşen, özel gereksinimli öğrenci, normal sınıf ortamında başarılı olması için, destek eğitim odasında çeşitli yollar ve araçlarla desteklenir (Mc Namara, 1989, s. 2).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu çalışma kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde inceleneceğinden, ilgili araştırmalar olarak hem öğretimsel liderlik hem de kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları kapsamında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretimsel liderliğin oldukça farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir.

Kumbasar (2022, s. 1-12) tarafından Bursa’da, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinden olmak üzere toplam 72 resmi okulda, hem öğretmen hem de yöneticilerden oluşan 394 katılımcı ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tarama deseninde yapılmıştır. Çalışma sonucunda beş yıldan az

kıdemi olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmede en yüksek olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsun (2007, s. 61-80) İstanbul'un Kartal ilçesinde okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rolleri ve iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılmıştır. 24 ilköğretim okulunda 435 katılımcı ile gerçekleştirdiği ilişkiyel tarama desenindeki çalışmada, öğretmenlerin Şişman, (2004) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeğinin bütün boyutları için ara sıra algısına sahip olduklarından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Işık (2008, s. 235-249) Aydın İlinde 182 sınıf ve 176 branş öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Eğitim yönetimi ve öğretim programının yönetimi boyutları kıdem ve branş değişkenine göre farklılaştığı ayrıca hizmet içi eğitime katılmanın bütün boyutlarda farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıöğen (2000, s. 67-73) Temel Eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla 444 sınıf öğretmeni-nin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretimsel liderlik davranışlarının altı boyutta toplandığını belirlemiştir. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunda, öğretmenleri mesleki gelişim için teşvik etme; öğretimsel iklim geliştirme boyutunda, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirme; iletişim boyutunda iyi bir dinleyici olma; öğretimi denetleme boyutunda denetimi güvenilir ölçütlere dayandırma; amaç tanımlama boyutunda, ilköğretim amaçlarının anlaşılması ve doğru yorumlanması ve öğrenci gelişimini izlemek boyutunda ise öğrenci performansındaki gelişimleri izlem davranışlarının ön olana çıktığı görülmüştür.

Kış ve Konan (2014, s. 1-17) tarafından öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre algılarını belirlemeye dönük olarak metaanaliz çalışması yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen 38 çalışmada yer alan 7236 erkek ve 8044 kadın olmak üzere 15280 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda erkekler lehine pozitif ve anlamlı etki büyüklüğü bulunmuştur.

Yörük, ve Akdağ (2010, s. 66-92) gerçekleştirdikleri çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının 2005 yılında uygulamaya konulmuş olan öğretim programlarını uygulamada etkililik düzeylerini belirlemek için ölçek geliştirme ça-

lışması yapılmıştır. Çalışmaya Afyonkarahisar ilinde görev yapan 120 ğretmen katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma ile geliştirilen 60 maddelik bir ölçeğin çeşitli istatistiksel yöntemlerle güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Derbedek (2008, s. 45) tarafında Bursa il merkezinde okul mdrlерinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öz yeterlik düzeylerinin ğretmen algılarına belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya 372 ğretmen katılmıştır. Çalışma için iki ölçek uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda, göre okul mdrlерinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öz yeterlik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur.

Sağır ve Emişoğlu, (2013, s. 39-56) tarafından 2008-2009 eğitim ğretim yılında karma araştırma yöntemiyle İstanbul’da gerçekleştirilen çalışmada, tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiş olan 102 katılımcıya önce, şişman, (2004) tarafından geliştirilen ölçek uygulamış, ardından en çok sorunla karşılaştığını belirten 10 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerin en fazla sorunu “Eğitim Programı ve ğretim Sürecinin Yönetimi”, en az sorunu ise “ğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve şayır (2014, s. 253-279) tarafından Erzurum ilinde gerçekleştirilen çalışmada ğretmen algılarına göre ğretim liderliği ve örgüt iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubu 249 öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmada, okul mdrlерinin ğretim liderliği davranışları anketi ve örgüt iklimi ölçekleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretimsel liderlik boyutlarının örgüt iklimi boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koşar ve Buran (2019, s. 1232-1265) tarafından okul mdrlерinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirildiği durum çalışması desenindeki çalışmaya maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme göre farklı kademelerden 15 okul müdürü ile katılmıştır. Araştırma sonucunda ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapıcı bir yaklaşımla yapılması gerektiği, ders denetimi ile ilgili değişikliğin olumlu olduğu, okul mdrlерinin ortak bir vizyon oluşturmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gümüşeli (1996) alışmasında öğretimsel liderliği incelemiştir. ğretimsel liderlikle ilgili çalışmaların ne zaman ve nasıl başladığı, öğretimsel liderliğin kapsamı ve boyutlarının neler olduğu, öğretimsel liderliği etkileyen faktörlerin neler olduğu konuları ele alınmıştır. Çalışmada bürokratik ve yasal sınırlamaların, kaynak yetersizlikleri-

nin,, cesaretsizliğin, ve zaman darlığı gibi faktörlerin öğretimsel liderlik davranışı gösterme etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal ve Çelik (2013, s. 239-258) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık ile ilişkisi incelenmiştir. Konya ilinde gerçekleştirilen ve 365 ilköğretim ve 346 ortaöğretim öğretmenin katıldığı çalışma sonucunda, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olduğu, öğretim liderliği boyutlarından öğretimi ve öğrenimi geliştirme boyutu dışında diğer boyutların örgütsel vatandaşlık ile ilişkisinin bulunmadığı bulunmuştur.

Gültekin, Menekşe ve Eren (2022, s. 193-204) tarafından öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçladıkları, durum çalışması deseninde gerçekleştirilen çalışmada Batman merkez ilçede görev yapan görev yapan lise öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Beş kadın ve beş erkek öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda katılımcıların, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik boyutlarının hiçbirinde öğretimsel liderlik rollerini yeteri kadar yerine getirmedikleri görülmüştür.

Kiraz (2022, s. 198-216) tarafından tarama deseninde gerçekleştirilmiş olan çalışmada farklı okul türlerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin genel öğretimsel liderlik yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmaya 252 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyleri “ara sıra” olarak çıkmıştır. Demografik özellikler bakımından bakıldığında ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Sucu (2016, s. 1-132) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkileri incelenmiştir. İlişkisel tarama desenindeki çalışmanın örneklemini Malatya ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan 305 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri orta seviyede bulunmuş, okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Altunay (2017, s. 19-44) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme deseni-
deki çalışmada sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik özellikleri ile ilgili
yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin nasıl öğretimsel
liderler olacağını gösteren öğretimsel liderlik modeli, öğretmen davranışlarına uyarlanı-
rak açıklanmaya çalışılmıştır.

Özel eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının genel anlamda lider-
lik özellikleri ve özel anlamda öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi ile ilgili yapı-
lan alanyazın taramasında, bazı araştırmalarda sadece yöneticilerin bazı araştırmalarda
ise yöneticilerle birlikte öğretmen aile ve öğrencilerin katılımcı oldukları çalışmalara
ulaşılmıştır.

Tatlılıoğlu ve Okyay (2012, s.1045-1060) tarafından Gaziantep’te gerçekleştiri-
len çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri,
özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürleri örnekleme üzerinden incelenmiştir.
Çalışmaya Gaziantep il merkezindeki 8 resmî özel eğitim kurumu dahil edilmiş, bu
okullarda görev yapan toplam 128 öğretmen ve 8 okul müdürü çalışmanın örneklem
grubunu oluşturmuştur. Araştırmada özel eğitim okullu müdürlerinin öğretimsel liderlik
rollerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve çalışma sonucunda “okul amaçlarının
belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki sonuçlar “çoğu zaman” ; “eğitim programı ve
öğretim sürecinin yönetimi” aşamasında ise “çoğu zaman”; “öğretim süreci ve öğrenci-
lerin değerlendirmesi” boyutunda ise “ara sıra” olarak belirlenmiştir.

Yılmaz (2015, s.1-101). Özel eğitim, rehabilitasyon merkezlerinde çalışan ku-
rum müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre liderlik davranışlarını incelediği çalışmada
kullanılan liderlik ölçeği alt boyutlarına göre yaş, cinsiyet, branş, medeni durum, mezu-
niyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulamazken üretim alt boyutunda ise
anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, katılımcıların yöneticilerinde tespit ettikleri en be-
lirgin liderlik özelliği üretim odaklı olarak çalışmaları şeklinde çıkmıştır.

Kargı, vd. (2003, s.55-76) yönetici, öğretmen ve velilerin kaynaştırma uygula-
maları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 509 okul
yöneticisi, 907’si sınıf öğretmeni ve 1140’ı kaynaştırma öğrencilerinin anne babaları
olmak üzere toplam 2566 kişiden veri toplanmış ve araştırmanın okul yöneticileriyle
ilgili bölümünde yöneticilerin genel olarak kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz
düşündükleri, okullarının kaynaştırma için uygun olmadığı, özel gereksinimli çocukla-
rın okula kaydedilmeden önce bilgilendirilmiş olmaları ve buna bağlı olarak yeterli ha-

zırlıkların yapılmamış olması ve uygulamalar sırasında yöneticilerin yeterli destek alamaması gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Kaya (2003, s.1-185) İlköğretim okullarının yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarını inceledikleri çalışma sonucunda katılımcıların, kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sahibi oldukları, çalışmaların yetersiz olduğu ve bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna varmıştır. Yine Çinko, (2004, s. 1-179) tarafından, ilköğretim okullarındaki yöneticilerin, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları, problem çözme becerisi ile ilişkili olarak incelenmiş, çalışma sonucunda kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum düzeyi arttıkça problem çözme beceri düzeyi azaldığı görülmüştür.

Yıkılmış ve Sazak (2005, s. 1-16). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin, kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve kaynaştırma uygulamaları sırasında yapılması gereken işlemlerle ilgili gerekli bilgilere yeterli düzeyde sahip olmadıkları, bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2009, s.1-98) tarafından İstanbul'daki, ilköğretim okullarında gerçekleştirdikleri çalışmada, okul müdürlerinin yürütülen kaynaştırma uygulamalarındaki rolleri ve okul müdürlerinin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada 17 okul müdürü ile görüşülmüş, kaynaştırma uygulamalarının istenilen seviyede başarılı şekilde yürütülmediği, uygulamada çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2014, s. 1-225) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin zihin engelli çocuklar için yapılan kaynaştırılma uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları sorunların, kaynaştırmanın tanımlanması ve kapsamın belirlenmesi, kaynaştırma kapsamına alınacak öğrencinin belirlenmesi, kaynaştırılma kapsamına alınan öğrencinin ailesi için eğitim, denetim ve rehberlikle ilgili prensiplerin belirlenmesi, kaynaştırmaya ilişkin yasal altyapının yeterli olmaması, kaynaştırma öncesi yeterince hazırlık yapılmaması ve öğrenci için öğretim programının uyarlanması zorluğu konularında yoğunlaştığını göstermiştir.

Ereş ve Canaslan (2017, s. 553-570) tarafından gerçekleştirilen ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunları inceleme-

yi amaçlayan çalışmada, kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrencilerin, okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve sınıf arkadaşlarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası literatüre bakıldığında Parker ve Day (1997, s. 83-89) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminde müdürlerinin engelli bireylerin gelişimlerini, bireyselleştirilmiş eğitim planlarında özelleştirilmiş hedeflerini, gözlemek zorunda oldukları ileri sürülmüştür. Onlara göre bazı müdürler bireylerin veya grupların karşılaşmalarının veya birbirlerinden farklarının ne şekilde belirleneceği ile ilgili olarak yaygın bir anlayış geliştirmek için çalışanlara ihtiyaç duyarlar. Öğretimsel liderler olarak müdürler; kapsayıcı eğitimi yönetirken. Misyonu müzakere etmek, eğitimi ve müfredatı yönetmek, öğretmenleri denetlemek, Öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek, öğretimsel iklimi güçlendirmek fonksiyonlar ifa ederler.

2017 Yılında California Üniversitesinde yapılan nitel bir araştırmada eğitim liderleri, kapsayıcı eğitim programlarındaki rollerini öncelikli olarak işbirlikçi, problem çözücü ve kolaylaştırıcı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, tüm eğitim liderlerinin birincil rollerinin, çalışanlar için uygun profesyonel eğitimler sağlamak ve geliştirmek olduğu belirtilmiştir (Romanuck, Murphy, 2018, s. 1-246).

Mastropieri ve Scruggs (2001, s. 265-274), Akademik karmaşıklık, öğretimin hızı, öğretmen tutumları ve yüksek riskli sınavların olası sonuçları sebebiyle ortaokullarda etkili, kaynaştırma eğitimini araştırmışlardır. Çalışmada etkili kaynaştırma sınıflarının özellikleri belirlenmiş, ardından bu özellikler ortaöğretim öğrencileri için referans olarak kullanılmıştır. Çalışmada, akran eğitimi, birlikte öğretim ve strateji öğretimi gibi yöntemler kullanılarak, İngilizce, matematik ve biyoloji derslerine uyarlanmıştır. Çalışma sonucunda tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır

Eylül 2021’de yayınlanan bir çalışma da Zimbabvede kapsayıcı eğitim uygulamaları yapılan 3 okulda gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin katıldığı çalışmada katılımcılar okullarındaki öğretimsel liderlikle ilgili oluşmuş algının çok boyutlu, paydaş odaklı ve eşitlik temelli sosyal aktiviteler (Muresherwa ve Jita, 2021, s. 1742-1755). Olarak gördükleri ifade edilmişlerdir.

Bays ve Crockett (2007, s. 143-161). Tarafından gömülü teori deseninde gerçekleştirilen çalışmada üçü bölge okulu olan 11 ilkokul incelenmiştir. ABD ‘nin güneydoğusunda gerçekleştirilen çalışmada. Özel eğitim okulu müdürlerinin özel eğitime destek sağlama. Öğretmenlere mentorluk, koordinatörlük yapma öz değerlendirmelerine katkıda

bulunma gibi özellikleri ön plana çıkmıştır. Okul Müdürlerinin gözlem ve değerlendirme süreçleri, açık iletişim ve merakı yönetme fonksiyonları olduğu belirtilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde ilk olarak çalışma için kullanılan yöntem hakkında bilgiler verilmiş, çalışmanın deseni tanıtılmış, çalışma kapsamında incelenen okulların genel özellikleri ve çalışmaya katılan kişilerin demografik bilgileri hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci olarak da verilerin hangi araçlarla ve ne şekilde toplandığı ve çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için ne tür çalışmalar yapıldığı açıklanmıştır.

3. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olan bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemi, bir program uygulama ya da ortamın derinlemesine araştırılması için kullanılır (Mertens, 2019, s. 225). Nitel araştırma, dünyayı görünür kılan bir dizi yorumlayıcı, maddi uygulamalardan oluşur. Bu uygulamalar dünyayı saha notları, görüşmeler, fotoğraflar, çeşitli kayıtlar ve benliğe ilişkin notlar da dâhil kullanarak gözler önüne sererler. Nitel araştırma dünyaya karşı yorumlayıcı, doğal bir yaklaşımı içerir. Bu da, nitel yöntemle olayları doğal çevrelerinde inceleyen araştırmacıların, fenomenleri insanlar tarafından onlara yüklenen anlamlar açısından yorumlamaya çalıştıkları anlamına gelir (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 43). Derinlemesine araştırılması gereken konular için nitel yöntemler daha elverişlidir, önceden konulmuş sınırlar olmaksızın yapılacak nitel bir çalışma araştırmanın ince ayrıntılarının derinliğini ortaya çıkarır (Bütün ve Demir, 2014).

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni, araştırma sorularını cevaplamak ya da hipotezleri test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018, s. 180). Bu araştırma nitel araştırma yönteminin çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması: gerçek yaşamda bir durumun ya da sınırlandırılmış bir dönemde birden fazla durumun, gözlem, görüşme, çeşitli materyaller ve dokümanlar ve raporlar gibi çoklu veri kaynakları yoluyla ayrıntılı kökenine inmeye çalışılarak, betimlenmeye ve temalarının ortaya konulmaya çalışıldığı bir nitel desendir. Durum çalışmasında tek ya da birden fazla durum çalışılabilir (Creswell, 2018). Aynı durumun görüldüğü çeşitli özellikleri bakımından birbirin-

den farklı mekânlarda çoklu durum çalışması yapılabilir. Burada durum deneysel çalışmalara benzetilebilir. Elde edilen verilerin birbirleriyle benzerlik gösterip göstermediği karşılıklı olarak araştırılıp raporlaştırılır (Akar, 2019, s. 165).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada Büyükşehir statüsünde olan bir ilin merkez ilçelerinden birindeki ortaokullardan, okuldaki derslik sayıları, derslik başına düşen öğrenci sayıları, öğretmen sayıları ve okulların bulundukları bölgelerin sosyo ekonomik düzeyleri gibi ölçütlere göre maksimum çeşitlilik örneklemesine göre birbirinden farklı üç okul belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme çalışılan konunun tarafı olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır. Maksimum örnekle çeşitliliğinde amaç genelleme yapmaktan çok çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguları tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.118). Örneklem belirlemede ikinci adım olarak, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Bölümü kayıtlarından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak, belirlenen okullarda, Özel öğrenme güçlüğü tanısı ile, tam zamanlı kaynaştırma kapsamında, öğrenim gören 7. sınıf öğrencisi 3 erkek öğrenci belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere göre veya önceden hazırlanmış ölçüt listelerine göre belirlenmiş olan durumlar çalışabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.120). Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlenmiş olan bu öğrenciler için okullarda oluşturulan BEP hazırlama birimi üyesi, okul müdürleri, müdür yardımcıları, okul rehber öğretmenleri, öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleri, her okuldan öğrencinin dersine giren bir branş öğretmeni olarak Türkçe öğretmeni (Her üç okulda da ders öğretmeni olarak en fazla ders saati olması sebebiyle Türkçe branşı tercih edilmiştir), öğrencilerin velileri ve öğrencilerin kendileri oluşturmaktadır.

Tablo 3. 1.*Katılımcı Demografik Bilgileri*

Katılımcılar	Okul	Yaş	Cinsiyet	BEP Birimi Rolü	Mesleki Kıdem (Yıl)			Öğrenim Durumu
					Öğretmen Olarak	Yönetici Olarak	Okulda Çalışma Süresi	
M1	O1	44	Erkek	Müdür	3	18	8	Lisans
MY1	O1	34	Kadın	Müdür Y.	8	3	3	Doktora
MY1.2	O1	39	Erkek	Müdür Y.	6	10	3	Lisans
RÖ1	O1	32	Kadın	Rehber Öğrt.	10	-	2	Lisans
SRÖ1	O1	40	Kadın	Snf. R..Öğrt.	22	-	2	Lisans
TÖ1	O1	38	Erkek	Türkçe Öğrt	15	-	5	Lisans
V1	O1	42	Kadın	Veli	-	-	-	Lisans
Ö1	O1	13	Erkek	Öğrenci	-	-	-	-
M2	O2	41	Erkek	Müdür	14	6	2	Lisans
MY2	O2	44	Erkek	Müdür Y.	15	8	4	Lisans
RÖ2	O2	32	Kadın	Rehber Öğrt.	11	-	4	Lisans
SRÖ2	O2	39	Kadın	Snf. R..Öğrt.	16	-	9	Lisans
TÖ2	O2	40	Kadın	Türkçe Öğrt	20	-	3	Lisans
V2	O2	35	Kadın	Veli	-	-	-	Ortaokul
Ö2	O2	13	Erkek	Öğrenci	-	-	-	-
M3	O3	47	Erkek	Müdür	6	19	1	Lisans
MY3	O3	39	Erkek	Müdür Y.	9	9	4	Lisans
RÖ3	O3	42	Erkek	Rehber Öğrt.	11	-	3	Lisans
SRÖ3	O3	43	Kadın	Snf. R..Öğrt.	21	8	4	Lisans
TÖ3	O3	36	Kadın	Türkçe Öğrt.	10	3	4	Lisans
V3	O3	41	Erkek	Veli	-	-	-	İlköğret.
Ö3	O3	13	Erkek	Öğrenci	-	-	-	-

Çalışma grubunda yer alan okullar ve çalışma grubunda yer alan katılımcılar yukarıda da ifade edildiği gibi çeşitli yönlerden birbirinde farklılaşmaktadır. Bu nedenle okullar ve katılımcılar hakkında genel bir bilgilendirme yapmak yararlı olacaktır. Ayrıca bu bölümde katılımcıların özel eğitim ile ilgili olarak aldıkları eğitimler kişisel deneyimleri hakkında bilgiler de verilmektedir.

3.2.1. Okul 1

Okul 1 merkez ilçede hizmet veren bir ortaokuldur. Katılımcılar tarafından, başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü sosyo-kültürel olarak iyi durumda olarak ifade edilen ailelerden gelen öğrencilerin yoğunlukta olduğu, tercih edilen bir okul olarak tanınmaktadır. Okul 1’de toplam 604 öğrenci öğrenim görmekte, 43 öğretmen bir okul müdürü ve iki müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Okul 15 derslikli, iki katlı fiziki imkânları nispeten iyi olan bir okuldur(1. nolu gözlem, 09/03/2023-10.30). Okul müdürü okulda 8 yıldır görev yapmaktadır. Okul müdürünün branşı İngilizce öğretmenliğidir. Üniversite eğitimi sırasında herhangi bir özel eğitim dersi almadığını, MEB tarafından okul müdürleri için açılmış olan bir yöneticilik eğitiminin bir bölümünün özel eğitimle ilgili olduğunu bunun dışında özel eğitim alanıyla ilgili bir eğitime katılmamış olduğunu belirtmektedir. Okul müdürü ailesinde herhangi bir özel gereksinimli birey bulunmadığını belirtmiştir.

Okul 1’de görevli iki müdür yardımcısından biri olan MY1 Okulda 3 yıldır görev yapmaktadır. Branşı matematik öğretmenliğidir. Çalışma grubunda lisansüstü eğitim almış olan tek katılımcıdır. Üniversite eğitimi sırasında genel anlamda özel eğitim bilgilerinin verildiği iki saatlik bir özel eğitim dersi aldığını belirtmiştir. Ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunduğunu, 11 yıl matematik öğretmenliği yaptığını ve bu dönemde 17 özel gereksinimli öğrenci ile çalıştığını belirtmiştir. MY2 Okulda 3 yıldır yönetici olarak görev yapmaktadır. Branşı teknoloji ve tasarımıdır. MY2 üniversite eğitimi sırasında özel eğitimle ilgili ders almadığını, ailesinde özel gereksinimli birey bulunmadığını ve öğretmen olarak herhangi bir özel gereksinimli öğrenci ile çalışmadığını, yöneticilik döneminde ise 4 özel gereksinimli öğrenciyle çalıştığını belirtmiştir.

Okul 1’de iki rehber öğretmen görev yapmaktadır. Çalışma kapsamında durumu inceleme Ö1’in bulunduğu sınıftan sorumlu olan RÖ1, Üniversite eğitimi sırasında 3 saatlik özel öğrenme güçlüğü ve yine 3 saatlik özel eğitim dersi aldığını, Ailesinde özel gereksinimli birey bulunmadığını belirtmiştir. Ö1 bulunduğu sınıfın sınıf rehber öğret-

menin bransı Beden eğitimidir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında sınıfta görevlendirilmiştir. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili herhangi bir ders almamıştır. MEB bünyesinde de herhangi bir özel eğitim konu hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığını, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni Ö1'in hem sınıf ortamında hem de destek eğitimi ortamında Türkçe dersini okutmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili herhangi bir ders almadığını, özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitime de katılmadığını belirtmiştir. Özel eğitimle ilgili olarak önceden çalışmış olduğu bir Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda deneyim edinmiş olduğunu belirtmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencinin velisi, öğretmendir. İkiz çocuklarının sağlıklı olarak doğduklarını, öğrencinin yetersizliğini okul öncesi dönemde fark ettiklerini, ilköğretim döneminde tıbbi tanı aldıklarını, ilköğretim öğretmenin destekleyici tutumu nedeniyle ilköğretim süresince eğitsel tanıya ihtiyaç duymadan ilerlediklerini, ortaokulla birlikte öğretmen sayıları artıp dersler güçleşmeye başlayınca kendi girişimiyle eğitsel tanılama sürecini başlattığını belirtmiştir. Veli, öğrencinin gelişimini yakından takip etmektedir, okul çalışanlarıyla işbirliği yapmakta, süreci yakından takip etmektedir.

3.2.2. Okul 2

Okul 2 ilçenin dış mahallelerinden birinde yer alan 426 öğrencinin öğrenim gördüğü ve 32 öğretmenin görev yaptığı bir okuldur. Okulda bir müdür ve bir müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Okul 12'derslik olarak inşa edilmiş olmasına rağmen derslik ihtiyacından dolayı laboratuvar, kütüphane vb. gibi amaçlarla yapılmış olan bölümler dersliğe dönüştürülerek 16 derslikli olarak hizmet vermektedir (2. nolu gözlem 09/03/2023-13.00).

Okul çoğunlukla civar il ve ilçelerden, yurt içinden ve yurt dışından göçle gelen ailelerin çocuklarının devam ettiği, katılımcılar tarafından sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olarak ifade edilen bir okuldur. Öğrencilerin tamamı yürüyerek okula gelip gitmekte, büyük çoğunluğu öğle yemekleri arasında yemeklerini evlerinde yiyip dönmektedir. Okul bölgede oturan ekonomik durumu nispeten daha iyi olan bazı veliler tarafından tercih edilmemekte, bu ailelerin çocukları şehrin sosyoekonomik olarak daha iyi bölgelerindeki okullara devam etmektedirler.

Okul müdürü 2 yıldır okulda görev yapmakta, daha önce çalıştığı okullardan 6 yıllık yöneticilik deneyimi bulunmaktadır. Branşı sosyal bilgiler öğretmenliğidir. Üni-

versite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili herhangi bir ders almadığını ve özel eğitimle ilgili bir eğitime katılmadığını belirtmiştir. Okul müdürü ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmadığını da ifade etmiştir. Okulun müdür yardımcısının 8 yıllık yöneticilik deneyimi bulunmakta ve okulda 4 yıldır görev yapmaktadır. Branşı matematik öğretmenliğidir. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili olarak bir ders almadığını, özel eğitimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını belirtmiştir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

Ö2'nin devam ettiği sınıfın sınıf rehber öğretmeni 9 yıldır okulda görev yapmaktadır branşı İngilizce öğretmenliğidir. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili bir ders almadığını ve özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılmadığını, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni 3 yıldır okulda görev yapmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim alanıyla ilgili herhangi bir ders almadığını ve özel eğitimle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını belirtmiştir. Ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmamaktadır. Okulun rehber öğretmeni 4 yıldır okulda görev yapmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili olarak eğitime katıldığını, üniversite eğitimi sırasında özel eğitim dersi aldığını ve özel eğitim uygulama stajı gördüğünü ifade etmiştir. Ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmamaktadır. Okulda çalışan öğretmenlerin büyük bölümü üç yıldan fazla süredir okulda çalışmaktadır Bu nedenle öğretmenler arasında yoğun bir etkileşim ve işbirliği gözlenmektedir.

3.2.3. Okul 3

Okul 3 merkezi sayılabilecek bir konumda olmasında rağmen, katılımcılar tarafından nispeten düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencilerin devam ettiği, fiziki ve ekonomik olarak kısıtlı imkânlarla sahip bir okul olarak nitelenmektedir. Öğrencilerin çoğu okul yakın çevresinde oturmakta yürüyerek okula gidip gelmektedirler. Okul toplam 236 öğrencinin öğrenim gördüğü, iki katlı ve 10 derslikli bir okuldur. Okul 3'te 23 öğretmenle birlikte bir okul müdürü ve bir müdür yardımcısı görev yapmaktadır (3 nolu gözlem10/03/2023-13.50).

Okul müdürü uzun yıllar yöneticilik yapmış olmasına çok olmasına rağmen okulda ilk yıldır. Okul müdürünün branşı fen bilimleridir. Üniversite eğitimi sırasında iki saat özel eğitim dersi aldığını, bununla birlikte, MEB tarafından düzenlenen, özel eğitim semineri, özel yetenekliler, destek eğitimi odası farkındalık semineri ve kapsayıcı-

cı eğitim yöneticilerinin eğitimi kursu gibi çeşitli hizmet içi eğitimlere katıldığını, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmadığını ifade etmektedir. Okulun müdür yardımcısı, okulda 4 yıldır görev yapmaktadır, branşı Türkçe öğretmenliğidir. Üniversitede 3 saatlik bir özel eğitim dersi aldığını, bununla birlikte MEB tarafında düzenlenen kaynaştırma bütünleştirme eğitimi seminerine katıldığını ifade etmiştir. Çocuğunun dil ve konuşma güçlüğü tanısıyla özel gereksinimli olduğunu ifade etmiştir.

Ö3'ünün devam ettiği sınıfın sınıf rehber öğretmeni, daha önce okul müdürlüğü yapmıştır. Okulda 4 yıldır görev yapmaktadır. Branşı beden eğitimidir. Üniversite eğitimi sırasında bedensel engelli bireylerle ilgili özel eğitim dersi almıştır. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır. Türkçe dersi öğretmeni de sınıf rehber öğretmeni gibi önceki yıllarda okul yöneticiliği yapmıştır. Okulda 4 yıldır görev yapmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim dersi almadığını ancak MEB tarafından düzenlenen, özel yetenekliler destek eğitimi odası semineri ve özel eğitim hizmetleri gibi seminerlere katıldığını, ailesinde özel gereksinimli birey olmadığını belirtmiştir. Okul rehber öğretmeni, 3 yıldır okulda görev yapmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında özel eğitim ile ilgili ders almadığını ailesinde de özel gereksinimli birey olmadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel veri toplama araçları

Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmeciye araştırma konusu ile ilgili olarak önemli gördüğü konulara odaklanmasına imkân veren ve araştırmacının bilgi üretme amacına hizmet eden bir veri toplama aracıdır (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 1002-1003). Araştırma için ilk etapta çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler için dört farklı görüşme formu hazırlanmıştır. İkinci aşamada hazırlanan bu formlar birincisi özel eğitim alanında ikincisi nitel araştırmalar konusunda deneyimi bulunan iki uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Üçüncü olarak uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda formlar yeniden düzenlenerek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde bir diğer aşama olarak, görüşme soruları yine çalışmanın yapıldığı bölgedeki bir başka ortaokulda pilot uygulamalar yapılarak denenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

ile birlikte görüşmeler öncesinde araştırmaya katılanların demografik bilgilerini elde etmek için demografik bilgi formu hazırlanmış ve görüşmelerden önce uygulanmıştır.

Bu çalışma için kullanılan ikincil veri toplama aracı gözlemdir. Gözlem araştırmacının araştırma ortamında çeşitli araçlar kullanarak olguları bilimsel amaçla kaydetmesi sürecidir. Gözlem süresince ortam bütün yönleriyle duyu organları aracılığıyla takip edilerek amaca uygun olan veriler kaydedilir (Creswell, 2018, s. 168). Bu çalışma için, araştırmacılar tarafından 09 Mart ve 27 Nisan 2023 tarihleri arasında her okulda biri sınıf ortamı, diğeri destek eğitimi ortam olmak üzere ikişer, toplamda ise 6 gözlem gerçekleştirilmiştir. Hem sınıf ortamı hem de destek eğitimi ortamında gerçekleştirilen gözlemler sırasında not tutulmuş elde edilen notlar kullanılarak her gözlem için ayrı ayrı olmak üzere toplam 6 gözlem raporu hazırlanmıştır.

Doküman incelemesi araştırılan konunun ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Eğitim alanında yapılan çalışmalar bakımından eğitim ile ilgili kitaplar, resmi yazışmalar, toplantı tutanakları, rehberlik kayıtları öğrenci dosyaları gibi belge ve yayınlar doküman olarak incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189-190). Son olarak araştırma yapılan okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde öğrenciler için hazırlanmış olan BEP'ler, öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının planlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili maddeleri; Öğrencinin önceki yıllarda aldığı destek eğitimine ilişkin kayıtların yer aldığı dokümanlar incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından 17 Ocak 2023 ve 27 Mart 2023 tarihleri arasında Okul 1'e altı, Okul 2 ve Okul 3'e beşer ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretler sonucunda Okul 1'de sekiz Okul 2 ve Okul 3'te yedişer olmak üzere toplam 22 görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler sonucunda 776 dakikalık görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca her okulda biri sınıf ortamında, ikincisi destek eğitimi ortamında olmak üzere ikişer gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler bir ders saati (40dk), sürmüş ve toplam 240 dakikalık gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında notlar alınmıştır. Okullara yapılan ziyaretler sırasında öğretmenlerden ve Müdür yardımcılarından öğrenciler ile ilgili, BEP, devamsızlık kayıtları, toplantı tutanakları gibi dokümanlar temin edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen görüşme kayıtlarının ilk etapta yazılı dökümleri oluşturulmuş elde edilen metinlerin maddi hataları ve imla yanlışlıkları düzenlenmiştir. İkinci olarak metinler araştırmacılar tarafından okunmuş ve yargı bildiren, önemli ve çarpıcı olduğu düşünülen bölümler Excell programı üzerinde bir tabloda ilk sütununda katılımcı isimleri yerine kullanılan kodlar ikinci sütunda metinler ve üçüncü sütunda alınan ifade için muhtemel görülen kodlar yazılmıştır. Tablolaştırma işlemi bittikten sonra metinler yeniden okunarak benzer ifadeleri oluşturulan tablolardan alınarak fark ayrı ayrı tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan bu tablolar araştırmacılar tarafından bir kez daha incelendikten sonra bir araya gelinerek taslak halindeki kodlama ile ilgili olarak görüş alışverişi yapılmış, bu toplantıda ilk etapta belirlenmiş olan benzer kodlar daha sonra tema başlıkları olarak belirlenmiştir.

İkinci toplantıda “Okul amaçlarının belirlenmesi teması altında olması tasarlanan “planlama” ve “veli katılımı” kodlarının öğretim programının yürütülmesi temasına alınması, öğretim programının yürütülmesi temasına altında bulunan “yönetici tutumu ” kodunun okul iklimi temasına alınması, işbirliği kodunun benzer ifadelerle birlikte koordinasyon kodu olarak belirlenmesine. Öğretim programının yürütülmesi temasına altında bulunan “eşgüdüm” kodunun “işleyişi takip” kodu ile benzer olması nedeniyle “işleyişi takip konu ile birleştirilmesine karar verildi. Yine “ortak kanaat” kodunun “koordinasyon” kodu ile birleştirilerek amaçlar temasına alınmasına ve öğretim programının yürütülmesi temasına altında bulunan “öğrenciye değer verme” kodunun olumlu öğrenme iklimi teması altında “ kapsayıcı anlayış kodu ile birleştirilmesine karar verildi.

İkinci toplantıdan sonra araştırmacılar tarafından veriler üzerindeki düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan bir hafta sonra gerçekleştirilen üçüncü toplantıda; Okul amaçları teması altındaki “odak kişi” kodunun “uzman kişiye sormak” olarak değiştirilmesine, “öğrenciye göre amaç” ve “sosyal beceri kazandırma kodlarının “özel gereksinimli öğrenciye göre amaç kodu altında birleştirilmesine; öğretim programının yönetimi teması altında bulunan “denetimin paylaşılması” kodunun “yetki devri” olarak değiştirilmesine, “işleyişi takip” ve “iş yükü fazlalığı” kodlarının “işleyişi takip” kodu altında birleştirilmesine, “ortak çaba” ve “görüş alışverişi kodlarının “görüş alışverişi” kodu olarak birleştirilmesine, “planlama çalışmaları kodunun” “bep ve destek eğitiminin

planlaması”, uyarılma kodunun “öğretimin uyarlanması” olarak değiştirilmesine, “güçlü yönlerini öne çıkarma” kodunun “öğrencinin güçlü yönlerini öne çıkarma”, “kapsayıcı eğitim ortamları” kodunun “kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma” olarak değiştirilmesine, öğrenci gereksinimi odaklı anlayış” kodunun okul amaçlarını belirleme temasına alınmasına, “öğrenciye değer verme” kodunun okul iklimi temasına alınmasına, “ders verimliliği” kodunun çıkartılmasına, olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi teması altındaki “olumsuz öğretmen tutumu” kodunun öğretmen tutumu olarak değiştirilmesine, “öğretmenler için bilgilendirici materyaller” kodunun “öğretmen eğitimleri” kodu ile birleştirilmesine, “bürokratik iş yükü”, kodunun “fiziki görünürlük” kodu ile birleştirilmesine, “destekleyici yönetim” kodunun “ihtiyaç halinde görünme” kodu ile birleştirilmesine, “ekonomik özendiricilerin yetersizliği” kodunun “ekonomik özendiriciler”, “küçük hediyeler” “kodunun küçük ödüller”, “motivasyon düşüklüğü” kodunun “motivasyon”, olarak değiştirilmesine ve “artırımlı” ek ders kodunun “ekonomik özendiriciler” kodu ile birleştirilmesine,” destek eğitimi ve fiziki koşullar” kodlarının “destek eğitiminin nitelikli yürütülmesi kodu olarak birleştirilmesine” ve “olumlu öğrenme iklimi” kodunun “kapsayıcı anlayış” kodu ile birleştirilmesine karar verilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen veriler kullanılarak yaşanan olay veya olgunun ne anlama geldiği ve nasıl yorumlandığı belirlenmeye çalışılır bu sebeple geçerliliğin sağlanabilmesi için kullanılan araçla ulaşılmaya çalışılan bu amaca ulaşılması, onun dışına çıkılmaması beklenir (Batdı ve Oral, 2020, s. 130). Yine nitel araştırmalarda güvenirlik de nicel araştırmalardan farklılaşır. Nitel araştırmalarda tutarlılık sağlamlık anlamına gelir bu sebeple araştırmacılar verilerini gözlem, fotoğraf, görüşme, doküman vb. gibi çeşitli yollarla toplamalıdır (Neuman, 2014, s. 286). Bununla birlikte mümkün olduğunca anketler, görüşmeler ve belgesel analizler gibi farklı yöntemler bir arda kullanılmalı, alanda, farklı katılımcılardan gelen veriler çelişkili olduğunda çapraz sorgulama teknikleri kullanılmalıdır (Guba, 1981, s. 86). Veri kaynaklarını çeşitlendirme, katılımcıların bireysel deneyimlerinin diğer katılımcıların deneyimlerine göre doğruluğunu sınamaya da imkân verebilir (Shenton, 2004, s. 66). Farklı araştırmacılar tarafından, farklı perspektiflerle, farklı veri kaynaklarından, farklı yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin karşılaştırılması güvenirliğin sağlanması için önemlidir. İki veya daha fazla yöntem, birinin zayıflığı diğerinin güçlü yönleriyle telafi edilecek şekilde bir araya

getirilerek çalışmada güvenilirlik artırılır. Ancak, farklı yöntemler kullanılarak benzer sonuçlar bulunursa, kararlılık durumunun da güçlendirildiği açıktır (Guba, 1981, s. 85).

Bir olgunun anlaşılması tek başına yürütülen büyük bir çalışmadan ziyade, birden fazla çalışma yoluyla kademeli olarak kazanılır. Birbirinden farklı çalışmaların sonuçları birbiriyle tutarlı olmasa bile bu araştırmaların sonuçlarının yanlış olduğu anlamına değil, birden fazla gerçekliğin varlığı anlamına gelir (Shenton, 2004, s. 71). Destekleyici veriler incelenen grubun davranış ve tutumlarının arka planlarının ortaya çıkarmak veya elde edilen görüşme verilerinin, doğruluğunu sınamak için çeşitli belgelerden yararlanılabilir (Shenton, 2004, s. 66).

Veri toplama çeşitliliği güvenilirlik için gerekli olmasına rağmen nitel araştırmacılar, aynı araştırmanın farklı kişilerce tekrarlanması durumunda farklı sonuçlar elde edilemeyeceğini de baştan kabul ederler bunun nedeni nitel araştırmanın etkileşimli bir süreç olması ve aynı koşulları yeniden sağlamanın imkânsızlığıdır (Neuman, 2014, s. 286; Guba, 1981, s. 86). Buna rağmen bulguların benzer diğer ortamlarda ne ölçüde doğru olduğunu bulmak için veya araştırma konularının farklı yüzlerini ve farklı boyutlarını görmek için araştırmaları yinlemek de yararlıdır. Diğer bir ifade ile nitel çalışmalarda, bulgular elde edildikleri çevreye ve kişilere ait olduklarından sonuçların diğer durumlar için veya benzer çevreler için uygulanabilir olması mümkün değildir (Shenton, 2004, s. 69; Neuman, 2014, s. 286).

Bir diğer önemli nokta da çalışmanın, bulgularının araştırmacıların, özellik ve eğilimlerinin dışında, katılımcıların bilgi ve deneyimlerinin sonucu olması için yeterince çaba gösterilmesidir. Bu nedenle araştırmacının yanlılığının etkisini azaltmak için de üçgenlemeye başvurmak gerekir. (Guba, 1981, s. 86;Shenton, 2004, s. 72). Araştırma ekibi mümkün araştırmacıların algılarının karşılaştırılabilmesi için bölünmeli, alternatif açıklamalar elde edebilmek için farklı teoriler getirilmelidir (Guba, 1981, s. 86). Katılımcıların görüşlerinde dürüstlüğün sağlanması için ise yalnızca gönüllü katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesi ve çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilme fırsatının verilmesi gerekir (Shenton, 2004, s. 66).

Bu çalışmada güvenilirlik ve geçerlilik boyutuyla değerlendirildiğinde önemli başlıklar şu şekilde sıralanabilir.

1.İlk veri toplama çalışmaları başlamadan önce kuruluşlarla bir aşinalığın gelişmesi, hem araştırmacının incelenen organizasyonun yapısı hakkında bir anlayış kazanması hem de taraflar arasında güven ilişkisinin kurulması açısından önemlidir (Shenton,

2004, s. 65). Bu sebeple çalışma için belirlenen okulların yöneticileri ile veri toplama süreci başlamadan önce görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi verilmiş, sözlü onayları alındıktan sonra çalışmaya başlamıştır.

2. Çalışma için hazırlanmış olan görüşme formları, biri nitel araştırma konusunda çalışmalarını olan ve diğeri özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından incelenmiş, sunulan öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek uygulanmıştır.

3. Asıl araştırmadan önce pilot çalışma yapmak, araştırma yöntemlerini asıl çalışmaya benzer örneklem grubuyla, benzer veriler elde edip benzer analiz yöntemleriyle değerlendirme fırsatı sağlar (Merriam, 2009, s. 270). Bu amaçla çalışma için öncelikle çalışma yapılacak okullarla aynı bölgede yer alan bir ortaokulda hazırlanan görüşme sorularını test etmek, amacıyla 10 Ocak 2023 ve 15 Ocak 2023 tarihleri arasında BEP birimi üyesi katılımcılarla 5 pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen toplam 110 dakikalık görüşme kaydı bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından yeniden incelenerek görüşme formlarına son şekli verilmiş ve asıl görüşmeler için hazırlıklar tamamlanmıştır.

4. Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması büyük ölçüde etik ilkelere uyma ile sağlanabilir (Merriam, 2009, s. 205). Veri toplama sürecinde araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişki, hem verilerin toplanması hem de bulguların yayımlanmasını kapsar, bu ilişki katılımcının araştırmacı tarafından, çalışmanın gerçek amacı hakkında ne kadar bilgilendirildiği gizliliğin ne kadar sağlanabileceği ve katılımcıların muhtemel zararlardan ne kadar korunacağını içerir (Merriam, 2009, s. 230). Bu nedenle çalışma grubundaki kişiler çalışma hakkında bilgilendirme metni ile bilgilendirilmiş çalışma öncesinde yazılı onayları alınmıştır yine sınıf ve destek eğitimi sınıfı gözlemlerinden önce ders öğretmenleri ile görüşülmüş, öğretmenler bilgilendirilmiş, öğrencilerin velilerinden gözlem için yazılı onay alınmıştır.

5. Farklı veri kaynaklarından veri elde edilmesi nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarına ilişkin inandırıcılığı sağlamak için kullanılan önemli stratejilerden biridir. Veri çeşitlenmesi, farklı zamanlarda, yerlerde ve kişilerde incelenen farklı veri kaynaklarının birleşimini ifade eder (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 43). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerden birinden elde edilen verilerin diğeriyle kontrol edilmesi güvenilirlik ve geçerliği arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.87). Buradan hareketle, çalışma için belirlenmiş olan okullardaki BEP birimleri üyeleri olarak okul yöneticileri, öğretmenler veliler ve öğrencilerle görüşülerek veri kaynağı bakımından da olabildiğince

ce çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. . Bulguları doğrulamak için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemler birlikte kullanılarak veri toplama teknikleri bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilirken, farklı katılımcıların aynı olay olgu ve durumlara ilişkin verdikleri cevaplar karşılaştırılarak değerlendirilmiş böylece katılımcılardan elde edilen görüşme verileri bakımından da çalışmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

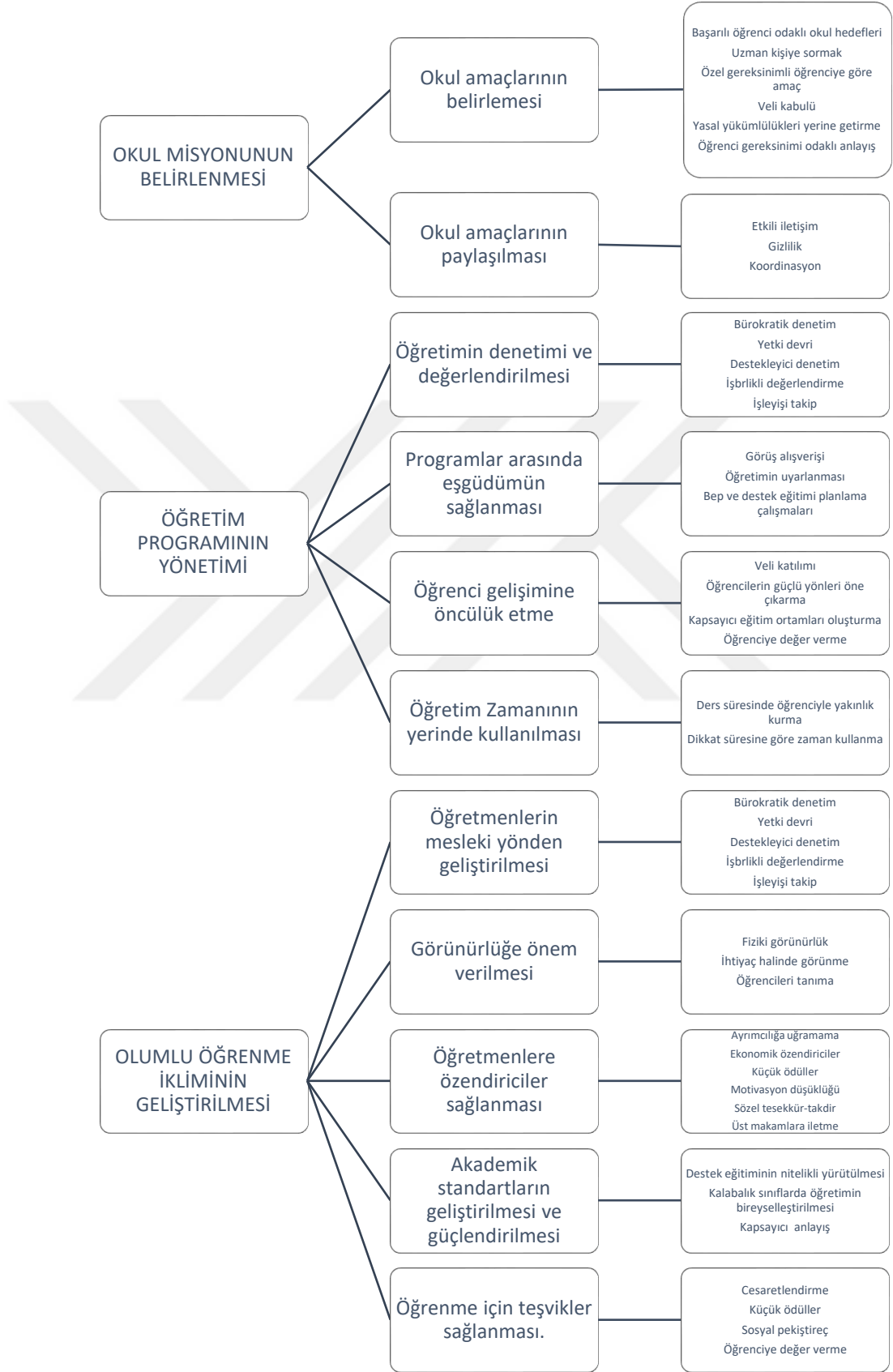
6. Görüşmeler için yaklaşık 40 günlük bir süre ayrılmış, çalışma grubundaki kişilerden önceden uygun olacakları saatlerde randevu alınarak, görüşmelerin süre baskısı olmadan gerçekleştirilmesine çalışılmıştır. Bir günde ikiden fazla görüşme gerçekleştirilmemiştir.

7. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve rehber öğretmen görüşmeleri, katılımcıların odalarında gerçekleştirilmiş; öğretmen veli ve öğrenci görüşmeleri için okul 1’de görüşme odası, okul 2’de okul müdürü odası ve okul 3’te rehberlik servisi ve müdür yardımcısı odası kullanılmış ve görüşmelerin tamamı yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

8. Kişilerarası geçerlilik toplumsal sınıf, cinsiyet, ırk ve etnik köken, dil, engellilik veya cinsel yönelim gibi kişisel özelliklerin veya koşulların, kişilerarası etkileşimleri şekillendirmede ne gibi etkilerinin olduğu, inançlar ve değerlerin değerlendiricinin verilerin analizini ve yorumlanmasını ne şekilde etkilediğini dikkate alır (Mertens, 2019, s. 86; Denzin ve Lincoln, 2018, s. 779). Bu sebeple çalışmada veri analizi araştırmacı ve uzman tarafından ayrı yapılmış daha sonra karşılıklı değerlendirme yapılarak ortak kod ve temalara ulaşılmıştır.

Şekil 3.1.

Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Ulaşılan Boyut, Temalar ve Kategoriler



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim gören öğrencilerin öğretim süreçlerinin öğretimsel liderlik çerçevesinde araştırıldığı bu çalışmada her okuldan BEP birimi üyesi katılımcılardan elde edilen veriler her okul için ayrı ayrı olarak şekilde analiz edilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ulaşılan bulgular üç okul için ayrı ayrı sunulmaktadır.

4.1. Okul 1

4.1.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun belirlenmesi

Şekil 4.1.1.

Okul 1 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Temalar ve Kategoriler



4.1.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi

Elde edilen veriler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde okul amaçlarının belirlenmesi teması çerçevesinde değerlendirildiğinde Okul 1 genel olarak başarılı öğrenci odaklı amaçların hâkim olduğu bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler için hedeflerin öğrenci özelliklerine göre belirlendiği bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Okulda amaçları belirlenirken yasal yükümlülükleri, yerine getirmenin öncelikli olarak düşünüldüğü ve müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenlerin

uzman olarak okul amaçlarını belirlenmesinde etkili oldukları görülmektedir. Okul amaçları belirlenirken en çok vurgulanan unsurlardan bir diğeri de velilerin öğrencilerin yetersizlikleri ile ilgili kabullerinin amaçların belirlenmesinde etkili olduğudur. Okul müdürü, okul olarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik hedef belirleme temasına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir.

Şimdi her öğrencinin tanısı farklı tanıları benzer olan öğrencilerin de durumları farklı. Şimdi özel öğrenme zorluğu diye gönderilmiş diyelim, iki farklı öğrenci iki farklı öğrenciye de siz şu metotta davranın demek yanlış, mesela çocuk kaynaştırma öğrencisi öğrenme zorluğu yaşıyor ama en ufak iletişimde sıkıntı yok... (M1)

Okul amaçlarının belirlenmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alındığına ilişkin olarak Türkçe öğretmeni öğrencilerin yetersizliklerinin derecesinin öğrencilerin öğretimlerinin planlanmasında önemli görmektedir. Bu noktada görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

... ortaokulundaki kaynaştırma öğrencilerinin öyle çok alt seviyelerde öğrenciler olduğunu düşünmüyorum. Şu an çalıştığımız iki tane öğrenci var, okumada, yazmada anlamada aslında hiçbir problemleri yok. Tek şey anladıklarını kalıcı olarak kullanamıyorlar. Yani bireysel eğitim alınmalarının sebebiyle herhalde dikkatsizliklerinden dolayıdır. (TÖ1)

Okul 1’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde, okul amaçlarının belirlenmesi teması çerçevesinde ulaşılan bir diğer önemli veri de amaçlar belirlenirken, okulda uzman olarak görülen farklı görevlerde kişilerin ön plana çıktığıdır. Okul 1’de uzman olarak görüşüne başvurulmuş kişi olarak müdür yardımcısı, okulda bulunan, özel eğitim sınıfında görevli olan özel eğitim öğretmenleri ve okul rehber öğretmenler sayılabilir.

Takibinde valla M1.2 hocayla herhalde ikimizi söyleriz. En azından rasyonel süreçlerin takibi açısından...rehber öğretmenlerimize gitmeyeceğini düşünüyorum, bana veya MY1.2 hocama gideceğini düşünüyorum. İlk etapta, çözemezse de müdür beyle gideceğini düşünüyorum. (MY1)

İşin merkezinde müdür yardımcısı, oradan sorumlu olan müdür yardımcısı hangi şubede ise mesela bizde işte 2 tane müdür yardımcısı var, birisi 5 ve 7, diğeri 6 ve 8’lerden sorumlu o olur yasal mevzuat olarak ve aslında ders işleriniz olarak

okuduğumuzda özel eğitim öğretmenleri olduğu için özel eğitim öğretmenleri... (TÖ1)

...Şöyle Ö1 ile ilgili konuları müdür yardımcımız ya da müdürle görüşmedim, rehber öğretmenimle daha çok evet görüşüyorum. (SRÖ1)

Özel gereksinimli öğrencilerin tanılanma süreci sonrasında okuldaki işleyişin, okuldaki çeşitli uzmanların katılımıyla ve işbirliği içinde yürüdüğü görülmektedir. Öğrencilerin akademik performansın belirlenmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle birlikte rehber öğretmenin de sürece dahil olduğu görülmektedir.

Örnek veriyorum, okuma yazma, beşinci sınıfa geldi, hâlâ harfi ile birleştiremiyor. Sayılarda şöyle bir sıkıntı yok gibi tabi bunları da ve rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmen öğrendikten sonra biz planlamasını yapıyoruz. Nerede sıkıntı var okuma yazmada o zaman Türkçe öğretmenlerimi destek, eğitim odası yönlendirerek biraz daha o eksikliğini gediğini tamamlaması konusunda yardımcı olmaya çalışıyoruz. (M1)

Okulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin yürütülmesinde müdür yardımcılarının etkin rol oynadığını ifade eden katılımcıların bulunmasının yanı sıra okul rehber öğretmenlerinin de çeşitli yönleriyle süreçte etkin rol oynadıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Tabi ki rehber öğretmenimize özellikle bu süreçte daha fazla ihtiyaç duyuyoruz ki onun da ana branşı onun bildiği konular. O yüzden genelde onun üzerinden hareket ediyoruz. Bu (BEP) planları da tamamıyla rehber öğretmenimiz ve öğretmenler birlikte yürütüyorlar. Bizim bu konuda hiçbir dahlimiz olmuyor. Niye yapmıyoruz, rehber öğretmen işin uzmanı diye ona bırakıyoruz o işi. (MY1.2)

Rehber öğretmenimiz bir sürü çalışma yapıyor aslında ama birebir bize hani bilgi vermeden, bilgi vermeden derken ara ara alıyor. Öğrencimizle görüşüyor, velisiyle görüşüyor, bizlerle konuşmalar oluyor. Rehber öğretmen arkadaş ne destek gerekiyorsa o daha çok olayın merkezinde o da bizi yönlendiriyor. (SRÖ1)

Okul 1 özel gereksinimli öğrenciler açısından genel anlamda değerlendirildiğinde öğrenci odaklı bir anlayış olmakla birlikte başarılı öğrenci odaklı bir anlayışın da birlikte var olduğu ve değerlendirme yapılırken başarılı öğrencilere ilişkin amaçların da göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

Tabii şimdi sınıfın genelinde düşünmeniz gerekiyor. Bazı sınıfların benim 40 kişilik öğrencilerim olan sınıflarım var ve akademik beklentisi yüksek olan bir okulu verinin beklentisi yüksek öğretmenin beklentisi yüksek ister istemez hem o çocuğumuzun menfaatini korumak hem diğer çocuklarımızın da eğitim öğretim konusunda aksamasını engellemek için. Öğretmen arkadaşlarımla farklı anlayışları oluyor. Zaten destek eğitim odasında gerekli takviyeler de yapılıyor. Artı zaten yazılılarda çocuğumuza farklı yazılı kâğıdı uygulanıyor. (M1)

Okul 1’de amaç belirleme teması çerçevesinde değerlendirilebilecek bir diğer görüş de yasal yükümlülükleri yerine getirme zorunluluğudur. Özellikle uygulayıcılar olarak öğretmenlerin ve sürecin planlama ve denetlenme boyutunda yöneticilerin yasal yükümlülüklerin yerine getirilmesini öncelikledikleri görülmektedir.

Bu çocukların böyle bir hakkı var, işte veli istiyor mu istiyor; O zaman resmen bizim yapmamız gerekiyor ve yapacağız, hani böyle bir durum. (RÖ1)
...angarya gibi değil, hani geliyor, hani çok böyle hani istekli olmuyor öğretmenler ama yapmayan da yok yapıyorlar. (RÖ1)

Yani genel ne yapılması gerekiyorsa onu yapmaya çalışıyoruz, işte ekstrasdan hani bu öğrenciler için şöyle yapalım, böyle yapalım gibi bir şey yok. Öğretmenlerin kendi talepleri oluyor işte hani hocam, şu öğretmen öğrencinin. (RÖ1).

4.1.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması

Çalışmada elde edilen veriler okul amaçlarının paylaşılması teması çerçevesinde değerlendirildiğinde, okul 1’de öğrencilerin tanınması, BEP planlarının oluşturulması ve uygulanması, destek eğitimlerinin planlanması, destek eğitimlerinin uygulanması gibi pek çok konu başlığında katılımcılar tarafından koordinasyon ve işbirliği vurgusu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar tarafından okul paydaşları arasında etkili bir iletişimin olduğu ve gizlilik ilkesine dikkat ettiği vurgulanmıştır.

Okul paydaşları arasındaki koordinasyonun ilk olarak öğrencilerin tanınmak üzere sevk edilmesi sürecinde ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin gerek tıbbi olarak tanınması ve gerekse devamında eğitsel değerlendirme için Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirilmesi sürecine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

... öğretmen arkadaş belli bir süre geçtikten sonra çocuğun hal ve hareketlerini, davranışlarını, eğitim durumlarını inceleyip belli bir süreden sonra işte velilerle

görüşmeler yaptıktan sonra en son bize diyor ki, hocam işte bizim şu öğrencimizle şu isimli öğrencimiz de bir sıkıntı var, Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirmemizde fayda var veya okulumuzun rehber öğretmenlerinden ilk etapta yardım alınıyor ve o tarzda bir tanı koyulma ihtimali var ise çocuğumuzun kaynaştırma öğrencisi olma ihtimali varsa, ondan sonra süreç hala devam edip işte öğretmen arkadaş, çocuğun RAM'a gitmesi konusunda eğer bir fikir birliğine varılırsa ve elinde tabi bu konuda veli izni alma çok önemli, velinin izni onayı olmadan bizim çocuğu yönlendirme şansımız yok. (M1)

Genelde sınıf öğretmenlerimiz tespit ettiği zaman, sınıfta derse giren öğretmenlerimiz tespit ettiği zaman, Rehber Öğretmenimize yönlendirme yapılıyor. Biz sürecin sadece evrak kısmında kalıyor gibi durumdayız... Rehber Öğretmenimiz gerektiği görüşmeyi yapıyor, ondan sonra gerekli yazma işlemlerini de biz yapıyoruz. (MY1.2)

Okul paydaşları arasında koordinasyon olgusunun vurgulandığı diğer bir konuda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçleri yürütülürken yapılan toplantılardır. Okul 1'de çeşitli yönetmelik ve yönergelerle düzenlenmiş olan öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu veya BEP toplantıları gibi toplantıların düzenli olarak yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Tabii ki öncelikle bir dönem başında bir kurul toplantısı yapıyoruz. Bu öğrencilerimizin listesini alıyoruz. Bireysel özellikle hani eğitime ihtiyacı duyan ihtiyaç olan öğrencilerle ilgili hani üzerinde durarak BEP planı hazırlamasını istiyoruz öğretmenlerimizden, bazı öğrencilerimiz çok iyi durumda oluyor ya da hani velileriyle tabii ki velileri de bu süreçte sürece katıyoruz. (MY1)

Mevzuat gereği yapılması zorunlu olan toplantıların yanı sıra okul yöneticilerinin kendi aralarında zaman zaman değerlendirme toplantıları da yaptıkları görülmektedir.

...her kurulu yapmadan önce ben müdür yardımcısıyla kurul gündem maddelerini alırım, hatta burada da vardı. Bir yerde gündem maddelerinden bir tanesi de işte kaynaştırma öğrencileri işte, Rehberlik Servisi vardır. Bunları kendimiz, dördümüz üç yönetici, müdür yardımcısı arkadaş, ben onun üzerinden geçeriz, birinci madde arkadaşlar bu konuda sıkıntı var mı, var nerede şurada burada kaynaştırma, bütünleştirme öğrencileri veya işte rehberlik servisi nerelerde sı-

kıntı avantajımız, artı yönlerimiz, eksi yönlerimiz, eksiklerimiz, onların ilk başta kendi değerlendirmemizi yapıyoruz. (M1)

Okul 1’de özel gereksinimli öğrencilerin öğrencim süreçlerinin zaman zaman bazen BEP toplantılarında bazen de Şube Öğretmenler Kurulu toplantılarında görüşüldüğü görülmektedir ve velilerin bu toplantılara çağırılarak görüşlerinin alındığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

...çocuğun ve ailenin neler istediğini, çocuğun ne kadar hangi aşamaya gelmesini, onun da bir taramanız gerekiyor. Hani bazı aileler ya benim için önceliğim şunlar, şunlar, şunlar, şimdi sonuçta çocuğu da topluma kazandıracağız. Öğretmen arkadaşlar 1 Rehberlik Servisine yönlendirilmesi, 2 işte Şube Öğretmenler Kurulunda, ortaokul için söylüyorum ben ya öyle arkadaşlarının istekleri 3 öğrenci ve velinin isteklerini ortaya çıkartarak bir çalışma yapmaya çalışıyorlar. (M1)

BEP birimi toplantılarının ise çoğunlukla eğitim öğretim yılı başında veya öğrenci için tanılama süreci tamamlanıp öğrencinin yerleştirme kararı okula ulaştıktan sonra yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir..

...hemen bir BEP toplantısı planlıyoruz, görevi olan tüm arkadaşlar katılıyorlar. Nasıl bir plan çizmeleri gerektiğini, oradaki kaba değerlendirmede öğrencinin neler yapabileceği üzerinde duruyoruz. Öğrencinin potansiyelini şu an neye ihtiyacı var? Onların hepsi konuştuktan sonra öğretmen arkadaşlar Kendileri plan hazırlıyor çocuğa yönelik. (RÖ1)

Okul 1’de BEP birimi toplantılarının resmi zorunlulukların bir gereği olarak yapılmasının ötesinde, toplantıların işlevsel olması için okul rehber öğretmenleri ve müdür yardımcılarının işbirliği halinde çaba gösterdikleri söylenebilir.

Bu planın önemli olan gerçekten işlevsel olması, hani oradan buradan alıp kullanmamızın bir amacı olmadığını, hani bir sayfa bile olsa önemli olan çocuğun gerçekten ne yapabileceğini odaklanıp bir plan yapmak gerektiğini altını uyluyoruz ve bunun arkadaşlar plan oluşturuyor. Sonra biz veli de ortamda oluyor, bu arada eşlik ediyor, veli de söylüyor, evde neler yapılıyor, nasıl bir çalışma takip ediyor? Biz de ona tavsiyelerde bulunuyoruz. (RÖ1)

Toplantıyı yöneten müdür yardımcısı, rehberlik öğretmeniyle müdür yardımcımız katıldı. Rehberlik öğretmenimiz de katıldı, annesi böyle bir istekte bulunduğu için bizi planlama yaptık ve destek eğitime başladık. (TÖ1)

MY1.2 bey vardı şey müdür yardımcısı, sonra matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni fen öğretmeni, RÖ1 öğretmen, rehber öğretmeni benden Ö1 ile ilgili dinlediler. Hani onlar zaten tanıyorlar ama hani ekstra, hani benim anlatacaklarım tekrar dinlediler. Sonra kendileri hani derslerinde gerektiğine karar verdiler. (V1)

Okul 1’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili çalışmaların genel anlamda görüşüldüğü platform okul öğretmenler kuruludur. 2022-2023 eğitim öğretim yılı öğretmenler kurulu tutanaklarında yapılan incelemede kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğrenci rehberlik hizmetleri kapsamında yapılacak çalışmalar başlığı altında ele alınarak görüşüldüğü görülmüştür (1 nolu doküman).

Özellikle BEP birimi üyelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde işleyişin koordinasyon içinde yürütüldüğünü ifade ettikleri önemli bir başlık olarak öğrenci için destek eğitiminin planlanması ve yürütülmesi konusudur. Bu noktada öğrenciler için çeşitli toplantılarda karar bağlanan destek eğitimlerinin okul 1’de müdür yardımcıları tarafından planlandığı, sınıf ortamında ve destek eğitimi ortamında dersleri yürüten öğretmenlerin işbirliği ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum görüşme kayıtlarında ifade edilmekle birlikte destek eğitimi ve sınıf ortamında da gözlenmişti(1 nolu gözlem 09/03/2023-10.30)

Şimdi şöyle oluyor, destek derslerindeki öğretmenler bana sınav yapıyor, sonra yaptıkları kağıtlara normal dersinde şeylerine (öğretmen) veriyorlar onlar devlete gidiyor. (Ö1)

...bu süreç genelde bizim üzerimizden rehber öğretmenle birlikte yürüyor. Okul müdürü sadece destek eğitim kapsamında alınan kararlarda gerekli yönlendirmeleri yapıyor, planlamaları yapıyoruz ,birlikte, O şekilde ilerliyor. Okul müdürünün bu sürece kadar olan kısmı da hiçbir şeyi etkisi yok. (M1.2)

Öğretmenlerimizin ders programına göre destek eğitim odasındaki saatleri ayarlanır. (MY1.2 yazılarını yazıyor işte hani, programını ayarlamaya çalışıyor. Bunu yaparken olabildiğince herkesi memnun etmeye çalıştığını söyleyebilirim....Hani uygun olmayan bir öğretmene vermek istemez ya da veliyi almasına gerek yok ya da almasına gerek var gibi ikna çabasına girmez. (RÖ1)

Okul 1’de okul amaçlarının paylaşılmasına ilişkin olarak ortaya çıkan bir başka durum da özel gereksinimli öğrencilerin kişisel bilgileri ilgili olarak gizlik ilkesine dikkat edildiğidir. Veli ile öğrencinin yetersizliği hakkında görüşülmeden önce BEP birimi

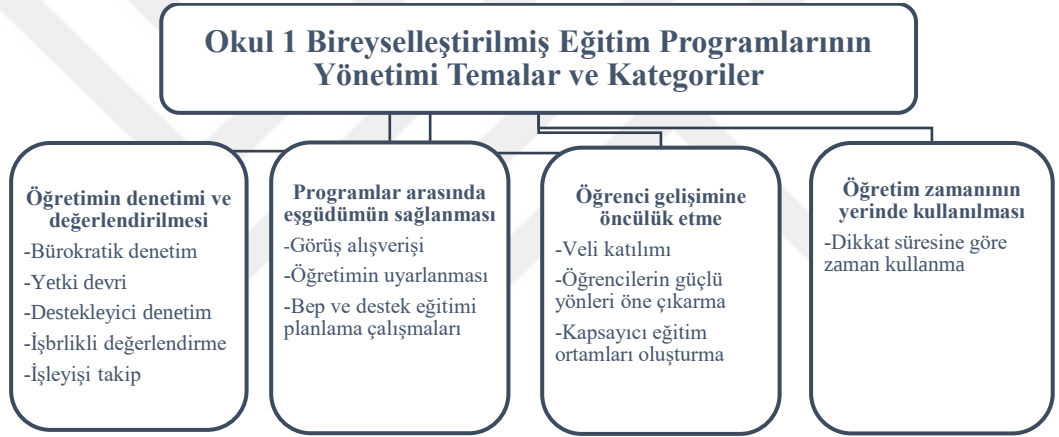
kendi aralarında değerlendirme yapıp belirli bir kanaate ulaşıldıktan sonra konunun veli ile paylaşıldığı görülmektedir.

İlk politika zaten, hani rehberliğin en önemli ilkesi, ben bütün toplantılarda söylerim. En önemli kriteri gizlilik yani sonuçta senin veliyle konuştuğunu, öğrenciyle konuştuğunu kimsenin bilmemesi lazım, bir şekilde öğrencinin sana güvenmesi lazım. Velinin sana güvenmesi lazım Hani en önemli kriterimiz burada kaynaştırma, bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerimizin diğer öğrenciler veya öğretmenler ne diyeyim işte farklı bir gözle bakmaması. (M1)

4.1.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi

Şekil 4.1.2.

Okul 1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yönetimi Temalar ve Kategoriler



4.1.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi

Okul 1’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde hazırlanmış olan BEP’lerin uygulanmasının denetimi ve değerlendirilmesine ilişkin olarak elde edilen veriler incelendiğinde Okul yöneticileri uygulayıcılar olarak öğretmenlere süreç içinde çok fazla müdahale etmemekte, uygulamalarını desteklemektedirler. Öğrencilerin hem ders değerlendirmelerinin hem de eğitsel değerlendirmelerinin BEP üyeleri tarafından işbirliği içinde yapıldığı görülmektedir.

Öğrencinin ilerleyişini toplantılardaki velinin ve öğretmenlerinin dönüşlerine göre hareket ediyoruz. Olumlu ilerleme varsa dediğim gibi derslere devam ediyoruz. Bazı derslerde yeterli düzeye geldiğini belirtiyorlar. Daha fazla verim alınamayacağını söyledikleri zaman da o dersleri İptal edilir. Öğretmenlerin verim alamadığı durumlarda bu öğrenciden kaynaklanıyorsa veliye gerekli bilgi-

lendirmeleri yapıyoruz yani verimli olmadığını söylüyoruz. Destek eğitimini o öğrenci için o dersten iptal edebiliyoruz ya da farklı bir öğretmenle bir deneme daha yapabiliyoruz. (MY1)

Okul 1’de öğrencilerin eğitsel olarak değerlendirilmesi ve gerektiğinde tıbbi tanı ve eğitsel tanı için ilgili kuruluşlara yönlendirilmesi sürecinde, gerekli hassasiyetin gösterildiği katılımcılar tarafından öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi ile ilgili ifade edilen bir başka durumdur.

Bazen hani çocuğun bazı konuları algılamakta ki sıkıntısını öğretmen arkadaş çok erken karar verip ailenin de çocuğun psikolojisini bozacak bir şeye gelebilir, o yüzden rehberlik servisi artı öğretmen arkadaşların şu öğretmenler, Rehber öğretmenlerinin ilkokulda Sınıf öğretmenlerim, çocuğun belirli bir gözlem aşamasından sonra oluştuktan sonra rehberlik araştırma merkezine yönlendirmesini yapıyoruz. (M1)

Okul 1 BEP planlarının uygulanmasıyla ilgili olarak işleyişin denetlenmesi çerçevesinde değerlendirildiğinde denetlemelerin farklı boyutlarıyla paydaşlar arasında paylaşılmış olduğu görülmektedir. Kimi yöneticiler, bürokratik işlemler dışında kalan uygulamaların uzmanlık alanları olması sebebiyle rehber öğretmenler tarafından yapılmasının uygun olacağını düşünmektedirler.

... yani tamamen hani aslında işin uzmanı, rehber öğretmenlerimiz hani bu konuda hani gerekli görüşmelerde çocuğa BEP uygulanıyor mu veya bunun takibinde bile aksaklık varsa bizi idare olarak da uyarması gerekenin hani onlar olduğunu düşünüyorum ve arkadaşlarla zaman zaman görüşüp işte veya o bireysel eğitim gören öğrenciyi çağırıp hani sen ne yapıyorsun. Destek eğitim odasından faydalıyor musun, nasıl gidiyor, verimli geçiyor mu veya sınıfında işte... (MY1)

Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili olarak okul yöneticilerinin zaman zaman bazı fırsatları değerlendirerek öğretmenlerin çalışmalarını takip ettikleri ve öğretmenlerle öğrencilerin gelişimlerini değerlendirdikleri de görülmektedir.

Onların ilerlemeleri ile ilgili de ara ara bizden rapor yani yazılı olarak değil ama sözlü olarak bizim görüşlerimizi alıyor. Kendi yapabileceği şeylerin olup olmadığını ya da arada aksaklıklar oluyor mu? Gelişimlerinde ilerleme var mı bunun gibi karşılıklı olarak fikir alışverişinde bulunuyoruz müdürümüzle. Sınav-

lar konusunda da kesinlikle ve kesinlikle onlara ayrı sınav yapılması gerektiğini bildiriyor.(TÖ1)

Okul 1’de gözlenen bir diğer olgu da BEP’ler için karar almada yetkinin rehber öğretmenler ve ders öğretmenleri tarafından birlikte kullanılmasıdır. Okul yöneticileri, uygulayıcılar olarak öğretmenlerin ve uzman olarak rehber öğretmenlerin görüşlerine göre hareket etmektedirler.

Yani orada aslında rehberlikle ve ders branş öğretmenin bir görüşmesine dayalı olarak biz kesinlikle bir dayatma yapmıyoruz işte iki saat olmaz, üç saat olmaz. Biz daha çok onay veren merci şeklinde oluyoruz işte iki saate iki saat o noktada gerekli yazışmaları yapan merci olmuş oluyoruz. İdare olarak o kararlar, rehber öğretmenler ve branş öğretmenlerimiz arasında oluyor. (MY1)

Okul 1’de okul müdürü ve müdür yardımcıları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin denetimiyle ilgili olarak, okuldaki işleyişin kontrol amaçlı olmaktan çok resmi iş ve işlemlerin takibi şeklinde yapıldığını ve işleyişin müdür yardımcılığı tarafından denetlendiğini ifade etmektedirler.

... denetimleri daha çok müdür yardımcısı arkadaşlar üzerinden yapıyoruz ama bu denetim boyutunda da şimdi okulda benim sekiz sene geçirmem müdür yardımcısı arkadaşlarımızın senedir burada olması öğretmenlerle uzun senedir çalışmamızı, hani öğretmen arkadaşların neyi ne kadar yapacaklarına bildiğimiz için hani birebir böyle hani gidelim derslerini takip edelim denet diyelim tarzında değil işte eksiklikler görüldüğü zaman daha çok uyarı tarzında yapılan denetimler. (M1)

Tabii ki öğretmenler üzerine hani idari olarak çok yani takip ediliyor mu edilmiyor hocam, müdür yardımcısı olarak bizlerin ders denetleme yetkisi yok. Ama müdür bey, yani ben burada olduğumdan beri illaki bir senede bir sefer girer. Hani bakar gayri resmi de olsa bir takibi vardır. Hani notlar da alır bir eksiklik aksaklık gördüğü, zaman yani şöyle söyleyeyim, müdür yardımcısı olarak bizlerin işte destek eğitim odasındaki defterlerin düzgün işlenip işlenmediği işte yok olmasının alınıp alınmadığı işte eksik gün varsa daha çok rasyonel boyutuyla biz idareci olarak ilgilenmiş oluyoruz. (MY1)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin işleyişlerinin denetiminin bürokratik düzeyde kaldığı, resmi işlemlerin evrak üzerinden takip edildiği görülmektedir.

... evrak boyutunda hazırlanması gereken işte BEP'ler olsun, şeyler olsun onu zaten müdür yardımcısı arkadaşlar arkadaşlardan alıyorlar. (M1)

Tabii onların zaten ayrı bir defter tutuyoruz, destek, eğitim, sınıf defterleri gibi farklı bir defterimiz var. Öğretmen giriyor, işlediği konuları yazıyor, imzalarını atıyor, o şekilde takip ediyoruz. ..ama bunlar uygulamada takip açısından takibini yapıyor muyuz? hani gidip de o çocuğun işte gerçekten orada oturuldu, çok kontrol ediyor ediliyor mu? Bunlar biraz eksik kalan konular. (MY1)

Ö1'in okul kayıtlarından edinilmiş olan dokümanlar üzerinden ortaokul dönemi boyunca almış olduğu notları değerlendirildiğinde: Öğrencinin eğitsel olarak tanınmamış olduğu ve tam zamanlı kaynaştırma kararının bulunmadığı 5. sınıfta bazı derslerden yazılı sınav notlarının nispeten düşük olduğu, tam zamanlı kaynaştırma kararından sonraki dönemlerde notlarının yükselmiş olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenci 5. sınıfta Türkçe dersinden yapılan yazılı sınavda 71 matematik dersinden yapılan sınavda 70 almışken 7. sınıfta yapılan sınavlarda ise hem Türkçe hem de matematik dersi yazılı sınavlarında 100 almış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tanılama öncesi dönemle kıyaslandığında öğrencinin notlarında genel anlamda bir yükselişin olduğu da görülmektedir (8 nolu doküman).

4.1.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması

Okul 3'te çalışma sonucunda elde edilen veriler, BEP'lerin uygulanması sırasında programlar arasında eşgüdüm sağlanması teması çerçevesinde incelendiğinde, öğretim programlarının uyarlanması, farklı programları uygulayan öğretmenler arasında görüş alışverişi ve BEP ve destek eğitimi planlamaları başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Okulda program uyarlamalarına ilişkin yapılan çalışmalar katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmektedir.

Normal konulardan gidiyorlar ama Ö1'e indirgeyerek hani daha basitleştirerek...(V1)

Normal arkadaşlarıyla normal sınavlarının oldu, ayrıyeten onlar BEP sınavına ayrıca yaptılar, arkadaşlarının görmediği yerlerde diğer sınavlar özel olarak yaptılar çünkü Ö1 çok farkında bir çocuktur. ... (V1)

...Yok, şu anda sınıftaki konudan tık daha geriden gidiyoruz tekrar ederek gidiyoruz, evet anlayalım diye daha iyi anlayalım diye. (Ö1)

BEP planının uygulandığı için Ö1'in sınıf sınavları farklı oluyor. Zaten öyle olduğu için gayet de iyi notlar alıyor ve kendini değersiz hissetmiyor diye düşünüyorum. (SRÖ1)

Destek eğitimi sınıflarında öğrenci için öğretimin planlaması çalışmasının okul 1'de müdür yardımcıları tarafından yapıldığı görülmektedir. Planlama yapılırken okulun haftalık ders saatleri çizelgesi ve öğrenciye uygulanan programdaki toplam ders saatlerinin dikkate alınması zorunluluğu bulunduğundan planlamada zaman zaman zorluklar yaşandığı görülmektedir.

Destek eğitiminde daha çok planlanma boyutuyla hani ben ilgileniyorum işte öğretmenlerimizin atıyorum, o gün 7 saatlik ders programında nöbetçi olmadığı günü olmasına dikkat ediyoruz, verimli olması adına işte 3 saat dersi var veya daha az dersinin olduğu... (MY1)

MY1.2 hocam tek tek gidip ben hani burada gelen arkadaşlardan biri benim aile dostum. Ö1'e de, destek dersleri, veren öğretmenlerden biri, Onun söylediği tek tek hani gidip gezdiğini, tek tek bütün öğretmenleri hani Ö1 için destek dersi vermek ister misiniz? Diye sorduğumda, hani ilgilendiği çok iyi biliyorum. (V1)

Programların uygulanması sırasında, günlük işleyiş içinde öğrenci hakkında görüş alışverişi şeklinde değerlendirmeler yapıldığı, katılımcılar tarafından programlar arası eşgüdüm sağlanması başlığında ifade edilen bir başka olgudur. Farklı katılımcıların konu ile ilgili şu şekildedir.

Ders katılımıyla ilgili alıyorum ama işte çok çabuk unuttuğunu, işte ilerledik ama yine de hani bir dahaki haftaya yine aynı şeyi yapıyoruz, çabuk unutuyor hocam dediklerini biliyorum. O yüzden destek eğitime devam edeceklerini ve devam etmeleri gerektiğini de söylüyorlar (SRÖ1)

Kendi aralarında sadece gözlem olarak yaptıkları bir değerlendirme var. Yoksa bir kriter olarak bir evrak olarak hazırladıkları bir değerlendirme çalışması şu ana kadar görmedim (MY1.1).

Ama sınıf dışı olarak baktığınızda işte ona ayrı ödevlendirmeler yapabiliyorum ya da yaptığı ödevleri kontrol ediyorum, (Ö1) ile yaptığımız en güzel şeylerden bir tanesi kitaplar üzerine sohbet etmek güzel kitap okuyor, yani bunun da sınıf dışında uygulayabiliyoruz. Yani ders içerisinde onların olağan bir şekilde diğer öğrenciler gibi davranmalarını bekliyoruz. (TÖ1)

4.1.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme

Okul 1 Öğrenci gelişimine öncülük etme başlığı altında incelendiğinde, katılımcıların öğrencinin güçlü yönlerini ön plana çıkarma, kapsayıcı eğitim ortamları, oluşturma ve veli katılımına ilişkin görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerini ön plana çıkarma temasında özellikle kültürel ve sportif etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Mesela bir öğrencimiz var... Kaynaştırma öğrencisi, öğrenme zorluğu yaşayan bir öğrencimiz... Voleybol takımına biz aldık öğrencimizi, almamdaki amaç ekip ruhunu yaşasın, işte farklı yetenekleri de olabiliyor hani akademik olarak değil de sportif olarak bu öğrencimiz de desteklemeye çalıştık. (M1)

...koroya giden öğrencilerimiz var, belki şarkıyı çok iyi ezberleyemiyor ama koroda içerisinde yine ekip ruhunu yaşıyor 30 kişilik bir koroda. Mesela zekâ oyunları oynuyor, öğrenme zorluğu yaşıyor ama çok güzel satranç oynuyor, ...hani muhakkak herkesin farklı bir farkı şeyi vardır, yeteneği vardır, gizli kalmış, çocuğa alternatif sunmanız gerekiyor. (M1)

Özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizliklerinden dolayı akranlarının gerçekleştirdikleri etkinliklerden farklı bir takım etkinlikler yapmaları veya bu etkinliklere katılamamaları durumunda yetersizlik duyguları yaşamamaları için bir takım tedbirlerin de alınmış olduğu görülmektedir. Bu tedbirler BEP'te karar altına alınmamış olmasına rağmen ihtiyaç halinde okul yöneticileri tarafınızdan spesifik durumlar için uygulamaya konular pratik tedbirlerdir.

Deneme sınavına gelmek istemiyordu, daha sonrasında değerlendireceğini söyledik geldi yapabildiği kadar yaptı, ona göre sınavını değerlendirdik ve ona söyledik. (SRÖ1)

Ha şöyle burada, Rehber öğretmenle görüştim. Öncesinde zaten öğretmenlerine söyledim. Böyle bir tanısı var ama raporumuz yok. Sınıf öğretmenimiz tüm öğretmenleriyle görüşti. Ben görüştim, sağ olsunlar hepsine çok güzel döndüler yani ellerinden geleni yaptılar, destekleyici bir tavırları var. Hani ne yapabiliriz ve beni de hep dinlediler. (V1)

Okulda özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı dışlanmaları ya da akranlarının olumsuz davranışlarına maruz kalmaları durumu ile ilgili olarak müdür yardımcısının görüşleri şu şekildedir.

Yani çokta rahatsız edici bir boyut olduğunda hani olduğuna ben birebir şahit olmadım. Hiçbir kaynaştırma öğrencisi özel eğitim öğrencisi de dahil gelip, işte benimle alay edildi. Bana şöyle yapıldı, denildiğini duymadım. Burada görev yaptığımdan beri ama hani? Onun dışında normal öğrencilerimizle alakalı dahi böyle bir durum olduğunda tabii ki direk müdahale ediyoruz. O noktada rehber öğretmenimiz devreye sokmaya çalışıyoruz. Bizlerde gerekli uyarıyı yapıyoruz ama burada olumlu bir iklim var tamamen (MY1.1)

Okul 1’de öğrenci gelişimine öncülük etme teması çerçevesinde veli katılımına özellikle değinmek gerekmektedir. Daha önceden de değinildiği gibi okul 1 öğrenci velilerinin okul süreçlerine yoğun olarak destek verdikleri ve öğrencilerin gelişiminin veliler tarafından yakından takip edildiği bir okuldur. Aynı zamanda Okul 1’de öğrenci velilerinin taleplerinin dikkate alındığı bir yaklaşımın hâkim olduğu da söylenebilir

Veli illa tutulursa yani ben benim çocuğuma bireysel plan yapılacak, ona göre işlenecek var öyle velilerimiz yani çocuk belki 7 düzeyde ama hani notları düşük olmasın hocam deyip illaki, bireyselleştirilmiş eğitim programına göre çocuğunun eğitim almasını isteyen veliler ona göre olmuştur. Aslında burada yani rehberliğin görüşünden ziyade de veli tutumunun etkili. Olmuş oluyor aslında kim yönlendiriyor diyelim bizleri işin özüne baktığınızda uygulama olarak benim gözlemim velinin yönlendirmesi yönünde (MY1.)

4.1.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması

Okul 1’de Ö1 için yapılmış olan sınıf gözlemi sırasında, öğretim zamanının yerinde kullanılmasına ilişkin olarak, öğretmenin dersin başlama saatinde sınıfta hazır bulunduğu ve dersin zil ile birlikte sonlandırıldığı görülmüştür. Ders sırasında bu araştırma kapsamında durumu incelenen Ö1’e yönelik bir çalışma yapılmamış, öğrenci yalnızca sınıf ortamındaki dersi takip etmiştir (1 nolu gözlem, 09/03/2023-10.30)

(Ö1) de hatta öyle bir şey ki çok alt düzeyde dediğimiz öğrencilerden daha iyi bana göre yani birebir ders esnasında (Ö1) ilgili yani 40 dakikanın ben 5 dakikasını onu ayırıyorum desem bu yalan olur, ki ben bunu da söylemek istemiyorum. Yani sınıfta kaynaştırma öğrencisiyle ilgili birebir yaptığım hiçbir şey yok. Ama sınıf dışı olarak baktığınızda işte ona ayrı ödevlendirmeler yapabiliyorum ya da yaptığı ödevleri kontrol ediyorum. (TÖ1)

İkinci olarak destek eğitimi dersi gözlemi sırasında, öğretmenin dersin başlama saatinde, öğrencinin bulunduğu sınıfa gelerek, öğrenciyi çağırmış, birlikte destek eğitimi sınıfına gidilmiştir. Dersin başında öğrenciyle küçük bir sohbet yapıldıktan sonra derse başlanmış, öğrencini ders sırasında, ilgisi azaldıkça öğretmen öğrenciyle farklı konularda kısa süreli sohbetle gerçekleştirerek tekrar konuya dönmüş, ders süresinin sonuna doğru işlenen dersle ilgili bir özet yapmış, bir sonraki ders için öğrenciye ödev vererek dersi sonuçlandırmıştır (4 nolu gözlem, 27/03/2023-13.40).

Destek eğitimi aslında 40 dakika oluyor ama bizim öncelikle o 40 dakikanın 10 dakikası kesinlikle konuşmaya ayrılıyor... Ö1 Güncel olaylar üzerine de konuşmayı sever, o hafta güncel olarak ne yaşanmışsa onunla ilgili bir yorumumuz olur, ki zaten Türkçe dersinin temel amaçlarından bir tanesi, konuşma hatta, konuşan öğrenciyi biz daha çok severiz konuşabilen öğrenciyi, daha sonrasında kazanımlarımız da ne varsa 20 dakika yaklaşık olarak bu kazanımlara ayırıyoruz. (TÖ1)

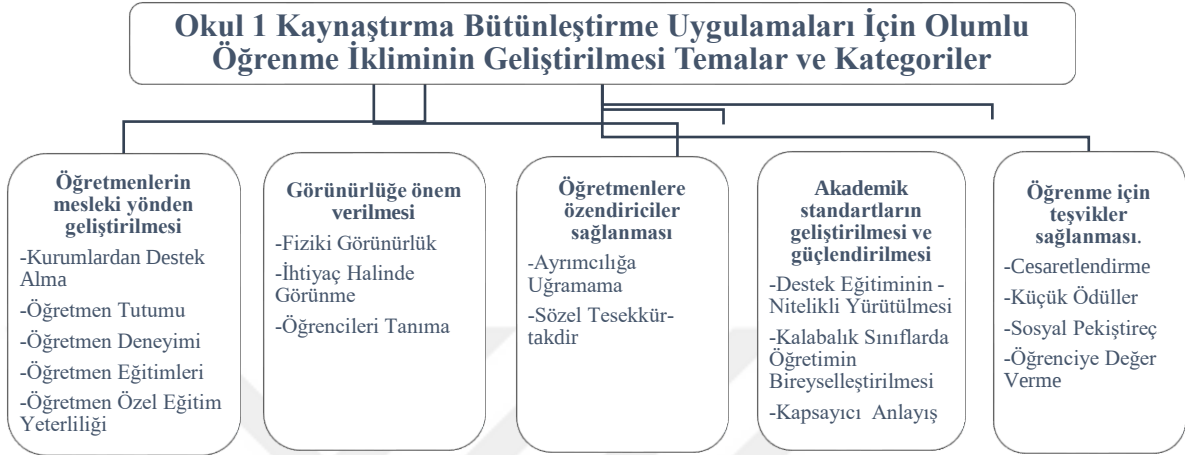
Hani birebir yani atıyorum o gün gerçekten denklemler konusu işleniyorsa çocuğun seviyesi $2 + 2$ ise önüne 2 artı ikilik kağıt koyan öğretmenimiz de var ama bu ne kadardır? Bizim okulumuzda yarı yarıyadır diyebilirim. Benim gözlemim belki %50 yüzde atmıştır. Hani %40 arkadaşımızın zaten hani müfredat yetiştirme kaygısı var. (MY1.1)

Öğretim zamanının yerinde kullanılması teması çerçevesinde Ö1'in okula devam durumu, okuldan elde edilen devamsızlık kayıtlarına ilişkin dokümanlar üzerinden incelendiğinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde 33 günü raporlu ve izinli olmak üzere toplam 38 gün devamsızlık yaptığı görülmüştür (7 nolu doküman).

4.1.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları için olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi

Şekil 4.1.3.

Okul 1 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler



4.1.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

Okul 1’de öğretmenlerin mesleki yönden gelişimi ile ilgili olarak elde edilen verileri analiz edildiğinde katılımcıların, Öğretmenler özel eğitim yeterlilikleri, ihtiyaç halinde kurum dışından destek alma, öğretmenlerin özel eğitim tutumları, öğretmen deneyim ve öğretmen eğitimleri gibi başlıklarda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Hani böyle bir sıkıntımız var, bu konuda biz doğru mu yapıyoruz, yanlış mı yapıyoruz gibi o arkadaşlar da sağ olsunlar daha uzmanlar, arkadaşlara yol gösteriyorlar, yol gösteriyorlar. Takıldığımız yerlerde soruyoruz, rehberlik araştırma merkezine. (M1)

Okul içinde öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları karşı tutumları, birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler uygulamaların yararlı olduğunu düşünürken bazı öğretmeneler özellikle sınıf içi uygulamalar bakımından yararının olmadığını düşünmektedirler.

Pek faydası olmadığını düşünen öğretmenlerimiz de var. O yüzden görev almak istemiyorlar. Kimi öğretmenimizle faydalı olabilirim belki diyerek özellikle ben alabilirim hocam diyor, ilgileniyor, destek oluyor, sağ olsun, yani öğretmenden öğretmene değişiyor maalesef. (MY1.2)

Okul 1’de öğretmenlerin özel eğitim yeterlilikleri bakımından gelişmesiyle ilgili olarak ifade edilen görüşlerden bir diğeri de mesleki deneyimdir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili olarak eğitim yerine sahadan elde ettikleri deneyime vurgu yapılmaktadır.

Ya şöyle söyleyeyim, 15 yıllık öğretmenim öyle diyeyim. Üniversiteden mezun olduğumda ben kaynaştırma öğrencileriyle ilgili hiçbir eğitim almadım. Yani kaynaştırma öğrencilerine karşı. Tavrımız ya da tutumlarımız ancak yaşayarak öğrendik. Bu kadar söyleyeyim yani ben belki ilk görev yerim YİBO olması sebebiyle orada her şekilde öğrenciyi gördüğüm için kendime göre bir deneyim kazandım. (TÖ1)

Öğretmenlerin özel eğitim alanında gelişimlerine ilişkin olarak okulda sistematik bir çaba olmamakla birlikte zaman zaman okul yöneticilerinin kişisel çabalarıyla okulda bazı mesleki gelişim amaçlı eğitimler de düzenlenmektedir.

Özel eğitimle alakalı bir profesörün gelip hani bir söyleşi verdiğini, hatırlıyorum ama bunda sadece kaynaştırma öğretmenlerimiz gelmedi. Özel eğitim öğretmenlerimiz ve hani bu noktada eğitim eksiği olduğunu düşünürüm. Okul olarak planladık, yani bir tanıdığımız, benim tanıdığım bir hocayı buraya çağırdık. Bir söyleşi hoş bir şey oldu ama onun dışında farklı şeyler yapılabilir mi? Yapılabilir ama onlardan talep gelmedikçe biz de bir şey yapmıyoruz (MY1.1)

Okul 1’de özel eğitim yeterlilikleri teması ile ilgili olarak, öğretmenlerin bazı yetersizlik tür ve özelliklerine hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının hem planlama hem de uygulama aşamalarında güçlüklerle sebep olduğu şeklinde görüşler ifade edilmektedir.

Karıştırıyorlar hocam, tanıları, yani özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin normal zekâda olduğunu mesela bilmiyorlar, kabul etmiyorlar ya da hani bir yerden duymuştum ama öyle bir şey yok diyorlar....normalde her sene başında yani öncesinde hazırlamış olan planlar, öğretmenlerimiz tekrardan bize nasıl hazırlayacağız ya da bu süreç nasıl işliyor diye tekrar tekrar soruyorlar. (RÖ1)

Eğitim etkinlikleri dışında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde, çeşitli yetersizlik tür ve düzeylerinde hazırlanmış ve öğretmenlere uygulama sırasında yol gösterecek kavuzların öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı ve yararlı olacağı, öğretmenlerin özel eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi için önerilen bir başka düşüncedir.

...kaynaştırma dediğimizde her öğrenci özel ama bunlarla ilgili çok böyle bir kılavuz kitaplar yok, bildiğim kadarıyla yani tamamen bu işi öğretmene bırakıyorlar. Belki çocuğun seviyesi hani normale biraz daha yakın ama artık öğretmen ne yapıyor, bıkmış bir vaziyette. Bir yandan yazılı kâğıtları bekliyor, o çocuğu yazılı yapması lazım, ne yapıyor inanın yani bunu yapıyor. Matematik öğretmeni bile televizyon resmi çiziyor, bu ne diye soruyor işte bisiklet resmi çiziyor, Türkçesini soruyor, hâl bu ki çocuk o seviyede değil ve o çocuk o sınavdan 100 alıyor. Örneğin bu gerçek, bir bu sınavın geçerliliğini, güvenilirliğini her şeyini geçtik, yani o sınav olmamış oluyor, burada da bir şey yok ,bir kılavuz eksikliği var zaten. (M1.1)

4.1.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi

Okul 1’de okul yöneticilerinin okul süreçlerinde görünürlüğüne ilişkin olarak elde edilen veriler değerlendirildiğinde fiziki olarak görünür olmak, ihtiyaç halinde görünür olmak ve öğrencileri tanıyarak olmak gibi üç başlık ortaya çıkmıştır. Farklı katılımcıların okul yöneticilerinin ihtiyaç halinde görünür olduklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir.

...istediğiniz konuda destek alabiliyoruz okul yönetimiyle ilgili bu konuda gerçekten sıkıntı yaşamıyoruz. Şanslı güzel okullardan birindeyim bu konuda hangi alanda, özel eğitim, kaynaştırma hangi alanda destek istersek bize her türlü desteği sağlıyorlar. (SRÖ1)

Biz sürece şu şekilde katılıyoruz, genelde resmi evrak boyutunda belki de sürecin içindeyiz ya da sorunlar olduğu zaman destek babında sürecin içerisindeyiz. Onun dışında genelde öğretmenlerimizin ve rehber öğretmenimizin dönütlerine göre hareket ediyoruz. Çok fazla sürece müdahil olmuyoruz. (MY1.2)

Bir kere görüşmüştüm (okul müdürü) sadece O da hani şey (MY1.1) şunları şunları, ben aktaracağım, destek dersleriyle ilgili bir sorun, çok hatırlamıyorum, yanlış bir şey söylemeyeyim, daha çok şeyle (MY1.1) ve, MY2 zaten oraya yönlendirmişti. (V1)

Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde görünür olarak aktif rol oynamasının ve bu yönde yaklaşım sergilemesinin diğer paydaşları da etkileneceği ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının daha etkili yürütülmesini sağlayacağı farklı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

... okul idaresi olumlu, yapıcı veya işte siz bu çocuklarla ilgileneceksiniz madunda olursa bir şeyler katacaksınız, madunda olursa bunun da takibini rehberlik yaparsa o öğretmen illaki bir şey yapacaktır. Öbür türlü vicdanına kalmış bir şey artık. (MY1.1)

Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili süreçler yürütülürken okulda fiziki olarak görünür oldukları, zaman zaman çeşitli fırsatları değerlendirerek öğretim faaliyetlerine katıldıklarına ilişkin görüşler ders öğretmenleri tarafından şu şekilde ifade edilmektedir.

Yani şöyle söyleyeyim, okul müdürümüz hatta birkaç defa geldi mesela biz ders esnasında işte hani bizim o destek eğitiminde özellikle söyleyeyim, 40 dakikanın 20 dakikası, geçen sene sonunda olmuştu. Biz son 10 dakika işte çay alıp dışarı çıkıyorduk, sohbet etmek için, yani sağ olsun müdürümüze bazı zamanlarda bizi gördüğünde o da çayını alıp yanımıza geldi, kaynaştırma öğrencileriyle birebir sohbet etti, onlarla tanıştı. (TÖ1)

(MY1.2) hocayı görürüm, MY1.2 hocayı bir de müdür ara sıra görüyorum, başka görmüyorum böyle, okulda gezerken ya da öğlen yemeğini dışardan lahmacunu alıp okula gelirken ya da cuma günü. (Ö1)

Yani şöyle söyleyeyim, okul müdürü, kaynaştırma öğrencilerine hâkim çünkü.

Okul 1’de okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde görünürlükleri değerlendirildiğinde çoğunlukla öğretmen veli ve öğrencilerin günlük işleyiş içinde ihtiyaç halinde yöneticilere ulaştıkları görülmektedir. Okul yöneticilerini destekleyici ve sorun çözücü bir tutum içinde oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Okul 1’de gerçekleştirilen gözlemlerde MY1.1’in odasının okulun hemen girişinde ve erişilebilir olarak çok uygun bir yerde olduğu, odanın tam karşısında çeşitli görüşmelerin yapıldığı bir görüşme odasının bulunduğu görülmüştür. MY1.2. ve okul müdürünün odası da okulun birinci katında dersliklerin yoğun olarak bulunduğu bir koridorda bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin, belirli bir sistematik içinde olamasa bile fırsat buldukça okul içinde çeşitli fırsatlarda okul içindeki süreçleri takip ettikleri görülmektedir. (1 nolu gözlem 09/03/2023-10.30)

4.1.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

Okul 1’de öğretmenlere özendiriciler sağlanması konusunda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin başarılı uygulamalarının okul yöneticileri tarafından sözlü olarak takdir edildiği görülmektedir. Okul 1’de, okul yönetimi tarafından ayrımcılığa uğramama ve öğretmenlerin mesleki motivasyonları çeşitli katılımcılar tarafından ifade edilen diğer temalardır. Özellikle, öğretmenlerin çeşitli platformlarda sözlü olarak takdir edildikleri görülmektedir.

...bu tarz öğretmen arkadaş güzel bir etkinlik yapı yaparsa maddi manevi bizim de arkasında durmamız gereken, bir şey varsa kesinlikle yapıyoruz, duruyoruz, hoşumuza da gidiyor tabii ki. (M1)

Evet, şunu söyleyebilirim, mesela atıyorum e twinning ile ilgili çok hani başarılı çalışmalar yapmış? Bir öğretmenimiz her seferinde hani onore edilir? Öyle söyleyeyim ama özel eğitimle ilgili hani ekstradan böyle çok büyük çalışmalar yapıp başarıya ulaşılmış bir. Uygulama olmadığı için onunla ilgilide müdür beyin söylediğini falan hatırlamıyorum açıkçası. (RÖ1)

Okulda, okul yönetiminin uygulamalarına, öğretmenlere özendiriciler sağlanması teması çerçevesinde bakıldığında okul yöneticilerinin tutumlarının örgütsel adalet bağlamından değerlendiren görüşlere de rastlanmaktadır.

Okul idaresi tarafından hani yani biz şuna bakıyoruz kendi adıma, söyleyeyim, ben bir okulda çalışıyorsam işimi de doğru yapıyorsam okul müdürü, tarafından da hiç bir ayrımcılığa uğraşıyorsan bu bana ödüdür ki bu konuda çok şanslıyız. Yani 15 yıllık öğretmenim son 5 yılımı burada geçirdim ki bunu samimi şekilde söylüyorum. (TÖ1)

Okul 1’de Öğretmenlere okul çalışmalarında özendiriciler sağlanması, konusunda başarılı çalışmalar toplantılar sırasında gündeme alarak, örnek teşkil etmesi bakımından yöneticiler tarafından takdir edilmektedir. Özellikle rutin işler dışında yapılan çalışmaların daha çok takdir dildiği görülmektedir, Özellikle özel gereksinimli öğrencilerle yapılmış olan çalışmalar ilgili olarak öğretmenlere yönelik olarak yapılan özendirici bir uygulamaya elde edilen veriler çerçevesinde rastlanamamıştır.

4.1.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi

Okul 1 akademik standartların geliştirilmesi teması çerçevesinde değerlendirildiğinde özellikle okulda özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı bir anlayışın

olduğu katılımcılar tarafından yaygın olarak ifade edilmiş bir durumdur. Bu durumun çeşitli bakış açılarından açıklayan katılımcı görüşleri şu şekildedir.

...yani yapılan bütün toplantılarda okul idaresi, bu konuda bir görüş bildiriyor ve özellikle okul müdürümüzün söylediğini söyleyeyim, bir kesinlikle kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde farklılığını çok fazla belirtmemeye çalışalım diye bildiriyor. Yani evet, ders dışında yapabileceğiniz etkinlikler olabilir ama öğrencilerin özellikle diğer arkadaşlarının onun farklı ya da anlayamayan yapıda olduğunu bilmemesini istiyor ki bizim de zaten ortak görüşümüz. (TÖ1)

Özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında yapılan uyarlamaların akranları tarafından kabul edilmesi de okul içinde öğrencinin akademik standartlarının geliştirilmesi için oldukça önemlidir.

İşte (Ö1)ile özel ilgileniyorsunuz, neden onunla özel bir ilgi hani bilmiyorlar. Sonrasında tabii öğreniyorlar, öğrenince biraz (Ö1) o arada birkaç arkadaşıyla ilgili biraz hırpalandı. Hani psikolojik olarak çok üzüldü, bunu saklamak istedi destek dersine gitmek istemedi, sınavları ayrı olsun istemedi, dönem çok uzun değil bu arada bir ay falan sonra sınıf öğretmenimiz sağ olsun hemen velilerle görüştü, çocuklarla görüşüldü. (V1)

...deneme sınavlarını günleri önce gelmiyordu, izin yazıyorlardı, sağ olsunlar idare sonra güneye gelmek istedi, ben de müdür yardımcıları MY1.1. hanımı arayıp rica ettim. Dediler, şey yapalım gelsin, sınava yapsın, sonra biz kağıdı göndermeyelim. Bu anlamda gerçekten hani okuldan ben öğretmenlerden, okuldan idare eden her türlü desteği gördüm. Okulla da ilgili okulların hepsini ben biz şanslıydık ama herkes şanslı olmaz çocuğu dışlamıyorlar, sahipleniyorlar. (V1)

Okul içinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları okuldaki olumlu öğrenme iklimi, veliler tarafından bir bütün olarak algılanmaktadır. Bu durumun örneği olarak (V1)'in okul müdürünün kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili yaklaşımı hakkındaki görüşü verilebilir.

Müdür beyle ilgili bilmiyorum, hani ne olumlu, ne olumsuz bilmiyorum, ama sanırım olumsuz olsaydı durum bu şekilde işlemez diye düşünüyorum. Hani o da çok fazla hani birebir o anlamda görüşmediğimiz için ama muhtemelen olumlu olmasaydı silsile yoluyla o da geriye dönük herhalde bu şekilde olumlu yürü-

mezdi hani? En azından idarecilerden bu kadar olumlu yürümez diye düşünüyorum. (V1)

Okul 1’de hem genel eğitim hem de özel eğitim bakımından değerlendirildiğinde çalışma grubundaki katılımcıların tamamı çeşitli şekillerde ve farklı örnekler vererek okulda olumlu bir öğrenme iklimi olduğunu vurgulamaktadırlar.

...farklı yazılı kâğıdı ama onu da şey yapmıyoruz, sınıf içerisinde mesela yazıları, ölçümlerini, değerlendirmelerini yaparken de hani sen gel seni ayrı tarzında çocuğu ayırtırmak veya ötekileştirmeden, en alttaki kağıt çocuğun kağıdı oluyor, ben normal bir şekilde veya öğretmen arkadaşları dağıtıyor, dağıtıyor çocuğun, olduğu yere geldiği, zaman oradan veriyor, tekrar dağıtıyor. (M2)

Okulumuzdaki öğrenme iklimi çevre değerlendirildiği zaman öyle veli profili değerlendirildiği zaman gayet başarılı bir öğrenci kitlesine sahibiz. ...O yüzden iklim olarak güzel bir öğrenci eğitim öğretim iklimi var. (MY1.1)

Okulda görev yapan öğretmenlerin, olumlu okul iklimine katkılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir, öğretmenler zaman zaman kendileri çeşitli şekillerde inisiyatif olarak hem tipik gelişim gösteren öğrenciler için hem de özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli uygulamalar yapmakta, destekler sağlamaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu tutumu hizmetten yararlananlar olarak velilerin taleplerini karşılama noktasında da kendini göstermektedir.

Hem sınıftaki normal zekâ düzeyine ya da yeterlilik düzeyine sahip öğrencilerin kabul etmeleri için yani hani zenginlik, çünkü hani o öğrencinin orda olması, hem onlar için hem de yetersizlik yaşayan öğrenci için, gerçekten olması gerektiğini ve işe yaradığını düşünüyorum. (RÖ1)

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak kapsayıcı anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Bu anlayış zaman zaman öğretmenlerin kendilerinin inisiyatif olarak bazı uygulama ve düzenlemeler yapmaları şeklinde de kendini göstermektedir.

...önde olursa hani eğer uygunsu tabii sınıf ortamı hani dikkati dağılmaması açısından, bir ta en başında bir ricada bulunmuştum zaten. Hani öğretmenleri, hani hiç oraya kalmadan kendileri güneyin daha böyle şey olabileceği dikkatini daha az dağıtabilecek... O yüzden genelde önde oturdu zaten Ö1 sınıf ortamında. (V1)

Çok geri planda kalmıyor, arkalara oturmasını istemiyoruz ama bunu da çok böyle göze sokarak değil, çaktırmadan birazcık daha önde oturmasını istiyoruz. Öyle ayarlamaya çalışıyoruz. (SRÖ1)

Okuldaki bu olumlu öğrenme ortamının okuldaki yardımcı personel tarafından da desteklendiği ve yardımcı personellerin, özel gereksinimli öğrencileri tanıdıkları ve sürece destek verdikleri ifade edilmektedir.

Öncelikle şu bu okulda çalışan herkes kaynaştırma öğrencilerini kimler olduğunu biliyor.. Yani çok basit bir şekilde söyleyeyim. Size başka bir sınıfta olan kaynaştırma öğrencimiz yaklaşık bir ay önce falan hizmetimizin bir tanesinin üzerine doğru kolunu sallamış, ama kadına da bayağı kolu morarmış gibi olmuş, okul personeli onu bildiği için herhangi bir sözünü çıkartma.(TÖ3)

Yine paydaşlar tarafından sınıfların kalabalık olması ve özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlikleri sebebiyle öğretmenlerinden yakın ilgi görmeleri veya arkadaşlarından farkı etkinlikler yapmaktan rahatsızlık duymaları sebebiyle özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamaların yeteri kadar gerçekleştiremediği vurgulanmaktadır.

Yani sınıf içerisinde dersiniz sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmamak en büyük problem, çünkü hani şu, 40 dakikanın 10 dakikasını ya da 5 dakikasını onları ayırmaya kalktığınızda birebir bir kesinlikle o zaman diğer öğrencilerin gözünde şu oluyor. Bunu (Ö1) ilk başta destek eğitime geldiği zaman bile çok korkuyordu, arkadaşları onun farklı olduğunu düşünecekti yani benim. En çok karşılaştığım problem bir çocuk o sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğunu hissetmelerini istemiyor. (TÖ1)

Okulda özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi uyarlamaların yeterince yapılamamasının bir diğer sebebi de okul amaçlarının belirlenmesi temasında da görüldüğü gibi okulda hedeflerin başarılı öğrenci odaklı olarak hazırlanmış olması olarak görülebilir.

Öğretmenlerimizin iş profesyonelliği açısından ama mevcutlar kalabalık yani kaynaştırma öğrencisi dediğimizde öğretmen bir yandan dersini anlatırken ona normalde farklı bir şey uygulaması gerekiyor. Hani bu ne kadar yapılabilir? o gün gerçekten denklemler konusu işleniyorsa çocuğun seviyesi iki artı iki ise önüne iki artı ikilik kağıt koyan öğretmenimiz de var ama bu ne kadardır? Bizim okulumuzda yarı yarıyadır diyebilirim. (MY1.1)

...yani birebir ders esnasında (Ö1) ilgili yani 40 dakikanın ben 5 dakikasını ona ayırıyorum dersin bu yalan olur, ki ben bunu da söylemek istemiyorum. Yani sınıfta kaynaştırma öğrencisiyle ilgili birebir yaptığım hiçbir şey yok. (TÖ3)

Sınıf ortamında gerçekleştirilen gözlem sırasında bu durumu destekleyen verilere ulaşılmıştır. Ders sırasında öğretmen sınıftaki öğrencileri alıştırma çözmek üzere istekli olanlardan başlayarak tahtaya çağırmış ancak ne Ö1 tahtaya çıkma için istekte bulunmuş ne de öğretmen tarafından tahtaya çağırılmıştır (1 nolu gözlem 09/03/2023-10.30). Okulda sınıf içi uyarlamalara dair katılımcı görüşleri birbirini destekler niteliktedir.

Okul 1’de destek eğitimi sınıfından faydalanan öğrencilerin destek eğitimi sürecinin yürütülmesine ilişkin olarak katılımcıların görüşlülere, öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların destek eğitimine ilişkin görüşleri şu şekildedir.

Topluluk içine girdiğinde biraz da kalabalık sınıf olduğu için bize anlatırken onlar için çok çabuk dikkati dağılıyor. Ama bire bire geldiğinde çocukların algılamasında hiç bir problem olduğunu düşünmüyorum. Çok rahat anlıyorlar, eğlenceli vakit de geçiriyoruz hatta ama bir vakitten sonra alışkanlık haline getiriyorlar. Öyle bir şey de var Çünkü o çocuklar özellikle kalabalık sınıflarda yok oluyorlar. (TÖ1)

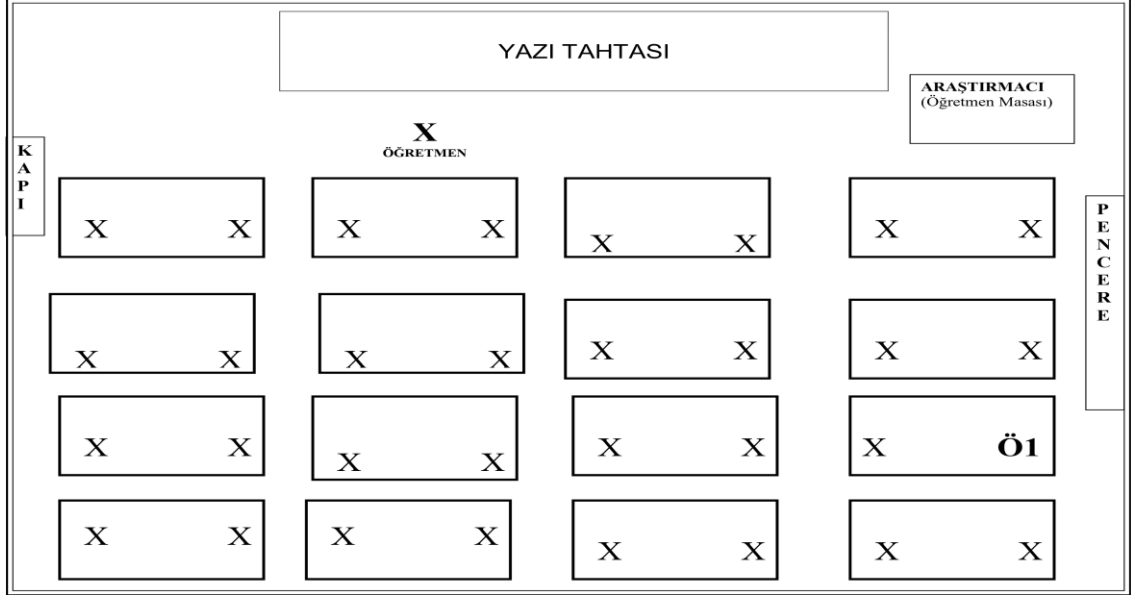
Öğretmenimizin direk öğrencimizle birebir, etkinlikler yaptığı, derslerine katkı sağlayan bir süreç aslında ama için maalesef şu sıkıntılarımız var, destek eğitim odası yeterli düzeyde değil. Olması gereken eşyalar, evraklar vesaire maalesef tamamlamış değil. Onları tamamladığımız zaman belki daha verimli, daha etkili bir destek eğitme odası olur. (MY1.2)

09.03.2023 tarihinde Okul 1’de öğrencinin sınıfında gerçekleştirilen ders gözleminde. Öğretmen daha önce anlattığı konularla ilgili önce kendisi alıştırma yapmış ve ardından öğrencileri de tahtaya kaldırarak onlara da yaptırmıştır. (Ö1) Dersin ilk dakikalarında öğretmenin tahtaya yazdıkları ile ilgilenirken. İlerleyen dakikalarda ilgisi azalmış, bazen etrafı izlemiş, bazen elindeki kalem çanta, küçük oyuncak gibi nesnelerle oynamıştır. Ö1’dersin 20. dk. izin alarak sınıftan çıkmış 2 dk. sonra sınıfa dönerek sırasına yeniden oturmuştur. Öğrencinin ders katılmak, öğretmenin de öğrencinin katılımını sağlamaya dönük bir girişimi olmamıştır. Öğrencinin de öğretmenin de derse

katılımla ilgili bir rahatsızlığı gözlenmemiştir. Sınıfta genel anlamda olumlu ve rahat bir sınıf iklimi gözlenmiştir (1 nolu gözlem, 09/03/2023-10.30).

Şekil 4.1.4.

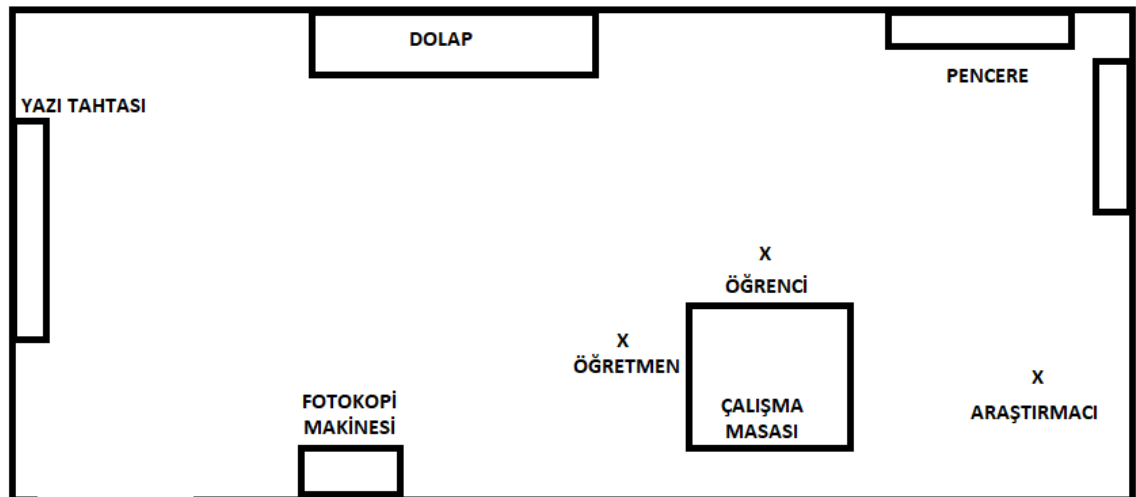
Okul 1 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi



Destek eğitimi odası gözleminde, matematik öğretmeni ve Ö1 40 dk. boyunca destek eğitimi odasında gözlenmiş, öğrenci ile öğretmen uzunluklar konusunu birlikte çalışmış, öğretmen konuyu anlatmış, öğrenciyle birlikte alıştırmalar çözmüş zaman zaman dikkati azalınca kısa süreli aralar verilerek derse devam edilmiş, ders öğretmen tarafından öğrenci bir sonraki hafta için ödevlendirilerek sonlandırılmıştır. Öğrencinin öğretmenle iletişiminin oldukça iyi olduğu, ders esnasında oldukça rahat ve mutlu olduğu gözlenmiştir (4. nolu gözlem 27/03/2023-13.40).

Şekil 4.1.5.

Okul 1 'destek Eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi



4.1.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması

Okul 1’de görüşme verileri değerlendirildiğinde, öğrenme için teşvikler sağlanması temasının cesaretlendirme, küçük ödüller, sosyal pekiştirici ve öğrenciye değer verme gibi alt temalardan oluştuğu görülmektedir. Okul 1’de öğrenci velisi Ö1’in okuma yazma sürecinde zorlandığında herkesin farklı olduğunu söyleyerek cesaretlendirdiğini ifade etmektedir.

...herkes farklıdır, her çocuk farklıdır, tabii ki kardeşinden de farklı olacaksın, arkadaşlarından da farklı olacaksın. Yani elbette herkes aynı olmayacak, vesaire, ama hani özellikle o okuma yazmayı öğrenene kadar süreçte duygusal bir çocuk üzüldüğünü biliyorum. (V1)

MY1.1 Okul yöneticileri olarak öğrencilerin başarılarını bireysel uygulamalarla çeşitli şekillerde teşvik etmeye çalıştıklarını, öğrencilerin başarılarını bazen küçük ödüller alarak bazen törenlerden önce çeşitli şekillerde takdir ettiklerini belirtmektedirler.

...bizde kaynaştırma öğrencilerine şöyle bir şey var hani belki bundan Müdür Bey’in haberi bile olmaz, hani ben ne yapıyorum götürüyorum, çocuğu kantine bir tost alıyorum, bir ayran alıyorum. Bu şekilde bir ödüllendirme oluyor. Yani bir maddi ödüllendirmeden ziyade, hani bir abla kardeş ilişkisi şeklinde, onun o başarısını teşvikleyici ufak bir şey yapıyoruz. (MY.1.1)

Genelde ederler hocam işte ya kendileri küçük böyle bir ödül alırlar. Bu şekilde arkadaşlarım yapıyor ya da işte söylediğim gibi İstiklal Marşı’ndan önce çıkartıp alkışlatmak. O öğrenciyi arkadaşlarının önünde onura etmek gibi bu şekilde davranışlar gerçekleşiyor.

M1 özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını takdir etmede başvurdukları yollarından biri olarak öğrencilerin başarılı çalışmaları sonucunda ürettikleri ürünlerin okul panosunda sergilenmesi sırasında özel gereksinimli öğrencilere çeşitli ayrıcalıklar tanınmasını örnek göstermektedir.

Görsel olarak çok güzel bir resim yapmış bir öğrenci ne yapıyoruz? Bir pano düzenleniyor, 10 tane resim koyacaksın, merkezi yere o öğrencinin resmi koyuyor aslında ondan daha güzel yapan öğrencilerin de var ama merkezi yere şimdi 10 tane resmi yan yana koyulduğu yerde tam odak noktası vardır, insanların baktığı o koyuluyor ismim yazılıyor. (M1)

V1, okulda Ö1 için başarılarının takdir edilmesine ilişkin somut bir uygulama yapılmadığını ancak, durum böyle olmasına rağmen, bunun eksikliğini de hissetmediklerini ifade etmektedir.

Yani sözel olarak ettiklerini düşünüyorum ama hani idare yani hani ödül anlamında bir şeyse ya da ayrı bir öne çıkarmaysa öyle bir şey olmadı. Ama ben de bunu bu zamana kadar hiç düşünmedim, hani niye olmadı diye. Çünkü ...(diğer çocuğu) de yok mesela hani sonuçta? Öğrenciler hani bazıları sivrilir, bazıları sivrilmez, hani çokta böyle çocukların da çok sanırım ihtiyaç duyduklarını hissetmedim. (V1)

SRÖ1, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını, özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak şekilde takdir ettiklerini bu konuda özel gereksinimli öğrenciler için farklı bir uygulama yapılmadığını belirtmektedir.

Ben bu konuda gerçekten yeterli olduklarını düşünüyorum, hani öğrenci de o şeyi gördüklerinde, branş öğretmenlerinde elimden geleni yapıyorlar. Biz işte mesela bundan öncesinde bir turnuva yaptık, özellikle merdivenlerin biz bizim çok ünlüdür, oraya çıkartıp alkışlattık. Başarı elde eden ve Ö1’de vardı, evet, sınıf olarak bir başarı elde ettiler. Hepsi birlikte merdivene çıktı, alkışlandılar. Bu tarz şeylere teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum ve bu şekilde yapılıyor okulumuzda. (SRÖ1)

V1 öğrencilerin öğrenmeleri için teşvikler sağlanması temasını değerlendirirken, genel anlamdan okulun hem öğrenciye hem de veliye değer verdiğini ve bunu hissettirdiğini ifade etmektedir.

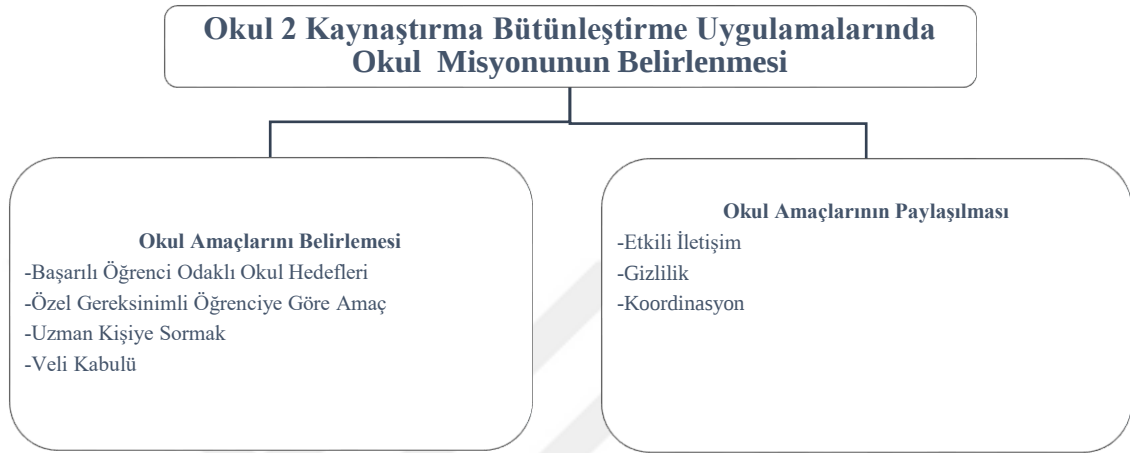
...değer verdiklerini düşünüyorum işte benim bildiklerim öğrenci odaklı olduklarını, değer verdiklerini düşünüyorum. Benim söylediklerime de değer verdiklerini düşünüyorum hiçbir söylediğim hani geri dönmedi, yani dönüş dönütlerinin hepsinin olumlu olması, hani veliyi de önemsediklerini gösteriyor. Hani bir şeye zorunlu oldukları için ya da üzerlerinde bir baskı olduğu için asla böyle bir şey hissetmedim, hani aksine, hani nasıl yapabiliriz, nasıl daha iyi olabilir... (V1)

4.2. Okul 2

4.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun belirlenmesi

Şekil 4.2.1.

Okul 2 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Temalar ve Kategoriler



4.2.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi

Okul amaçlarının belirlenmesi teması çerçevesinde Okul 2’de amaçların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenmesine ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak akademik beklentilerin yüksek olmadığı, öğrencilerin yapabildikleri ile sınırlı tutulduğu, bazı katılımcıların görüşlere göre öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının daha ön planda tutulduğu görülmektedir.

...onlardan ciddi bir akademik beklentimiz yok, onların sadece olabilir olanlarından 4 işlemi, okuma yazmayı, işte dinlemeyi, kendini ifade etmeyi asgari düzeyde yapabilsinler, bunun için mesela destek eğitim odasında bu öğrencilerle uğraşıyoruz. (M2)

Okul 2’de Okul müdürünün özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak temel yaklaşımının öğrencilerin, akademik olarak desteklenmesinden çok duygusal olarak ve davranışsal olarak desteklenmesi ve yönündedir.

Eğer çocuğun buna bir elverişliliği varsa, bunun yapılması gerekiyor, okuma yazması yoksa okuma yazma öğretilsin. Tabii ki harfler işte sesler, heceler öğretirsin ama eğer çocuk bunları kazanmışsa ya öğretmenim başlı başına o ders sa-

atinde özel olarak onunla ilgileniyor olmasını hissetmesi benim şahsi fikrim, yeterli çünkü o çocuğun çoğunlukla akademik bilgidan ziyade çoğunlukla diyorum duygusal olarak, bilmiyorum, katılır mısınız? yetiyor. (M2)

Okulda özel gereksinimli öğrenciler için amaçlar belirlenirken, akademik beklentilerin temelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yeterli kabul edildiği bunun ötesinde sosyal ve duygusal gelişimlerine daha fazla öncelik verildiği görülmektedir.

...temelimiz olarak İngilizce öğretmenine baştan söylüyorum, bakın hocam bunun önce Türkçe öğrenmesi lazım ki sizinle irtibat bir iletişim kurabilirsin, sonra İngilizceyi gerekirse yaparsın (MY2).

O çocuğa destek eğitim veriyoruz, ama okuma yazma bilmiyor ancak, her şeyi bırakıp okuma yazma çalıştır diyoruz. Bunu MY2 bey de kendi söylüyordur. MY2 hocamla destek eğitimi beraber ayarlıyoruz, onunla da konuşuyoruz, yani RÖ2 hocam bence bu çocuğa sadece okuma yazma çalıştırsalar bence yeterli yönetmeliğe de aykırı değil diyor. (RÖ2)

Yine branşı İngilizce olan sınıf rehber öğretmeni de özel gereksinimli öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının karşılayacak düzeyde amaçların belirlendiği ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

Herkesin seviyesine göre yani bazısının çok çok düşük oluyor, özellikle İngilizce için yani Türkçeyi bilmezken İngilizce için bir şeyler yapmak çok zor oluyor. O yüzden planlarımız düşük tuttuk, hedeflerimiz düşük tuttuk. (SRÖ2)

Ben burada öğrenciyle ya da mesela derste İngilizce olmasına rağmen ona yazı çalışması yazdıran öğretmen de yaptıran öğretmen de gördüm. Burada benim anladığım kadarıyla daha çok öğrencinin neye ihtiyacı var, neye ilgisi var? Nasıl öğrenebilir, nasıl daha kolay öğrenebilir? Bununla ilgili çalışmalar yapılıyor. (TÖ2)

Okul 2’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde gerek iş ve işlemlerin yürütülmesi ve gerekse uzman olarak danışmanlık yapmak üzere okul rehber öğretmenin özellikle önemli, bir rol üstlendiği olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Tabi ki rehber öğretmenimize özellikle bu süreçte daha fazla ihtiyaç duyuyoruz ki onunla ana branşı, onun bildiği konular. O yüzden genelde onun üzerinden hareket ediyoruz (MY2)

Genellikle RÖ2'ye giderler, gidiyorlarsa çünkü plan program konusunda yani plan derken uygulanabilir plan konusunda o daha çok yardımcı oluyor. (MY2)

Okul rehber öğretmenin okulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bakımından uzman olarak kabul edilmesi, süreçte uygulamaların odağına yer almasının bazı iş ve işlemlerin yürütülmesinde rehberlik servisi açısından bir takım güçlüklerle da sebep olmaktadır.

Toplantılara tabii yönetmelikteki gibi olmuyor maalesef toplantıları ben planlıyorum. Sınıf rehber öğretmeni ve ben başkanlık ediyoruz yani BEP toplantısı hocam şöyle bir toplantısını yapıyoruz, fakat tüm branş öğretmenleri katılmıyor. Sınıf rehber öğretmeni ben ve aile bundan haberdar oluyoruz, zaten yaptığımız bir görüşme bu yani. (RÖ2)

İnanılmaz derecede memnun ayrıldım, sağ olsun (RÖ2) hocam her ne zaman arasam ne zaman mesaj atsam her seferinde cevapladı her seferinde detaylı açıkladı. (V2)

Okul 2'de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları planlama sürecinde katılımcılar tarafından önemli olarak görülen bir diğer unsur da velilerin öğrencilerin yetersizliklerine dönük kabulünde zorluk yaşamaları bu sebeple işbirliğinden kaçınmaları olarak ifade edilmektedir.

En büyük sorun ailenin bazen ikna olmaması şimdi çok açık bir şekilde bazen hafif düzey öğrenci oluyor, yani açık bariz bir şekilde ama aileyi ikna edemiyoruz... böyle hani olumsuz aslında kalıplaşmış yargılarla aileye duvar örüyor öyle olunca hocam öğrencilerimizin ihtiyacı olduğunu biliyoruz ama maalesef hiçbir şey yapamıyoruz. (RÖ2)

Bir şey olduğunu hissedip de bunu veliyi anlatamamak, aslına en sık karşılaştığımız sorun. Bunu kabul ettirme kısmı yani burada sanki veli sanıyor ki öğrencisi çocuğu yargılanacak, ötekileştirilecek, ayrılacak işte sınıftan, diğerlerinin içinde belki damgalanacak sanıyor. (TÖ2)

Okul 2'de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaların planlama sürecinde öğretmenler tarafından toplantıların işlevsel olarak görülmediği ve yasal zorunluluk gereği katılım gösterdikleri şeklinde bir durum olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerine göre bu durum değişmesi için zaman ihtiyaç bulunmaktadır.

...toplantılarda genel bir hava var, sanki bu toplantı olmasa da olurmuş gibi bu çok lüzumlu değilmiş gibi ama biz şu anda eski hikâye anlatılır. Köyün

birinde hiç namaz kılan yokmuş, camiye gelen giden yokmuş, hoca da bakmış vatandaş namaz kılmıyor, cemaatten gelen giden yok demiş ki, ya siz niye gelmiyorsunuz, cemaat demiş ki namaz kolay da bu abdest çok zor. O zaman abdest almayın demiş, abdestsiz de namaz kılınır demiş ve cemaati şeye getirmeyi başarmış. Camiye hikâyenin devamını muhtemelen bilirsiniz, yani bizim şu anda yapmaya çalıştığımız bu. (M2)

4.2.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması

Okul 2’de okul amaçlarının paylaşılması teması altında etkili iletişim, gizlilik ve koordinasyon temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tanınması sürecinde paydaşların işbirliği halinde hareket ettikleri görülmektedir. Sürece ilişkin olarak katılımcıların görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

RAM’ a, öğrenci yönlendirme süreci kişisel olarak benim ilgilendiğim bir alan değil ama müdür yardımcımızın yakından takip ettiğini, rehber öğretmenimizin çok sağlıklı takip ettiğini, aileleri gerekli bilgilerin verildiğini biliyorum. Yani koordineli olarak yapılıyor ama ben sıcaklığına bilgi sahibi değilim. Yani şu evrak gider şuraya gelir gibi ayrıntıları bilmiyorum. Ben biraz daha tabiri caizse halkla iletişim ilişkileriyle ilgileniyorum. (M2)

Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında hem öğrencilerin tanılama sürecinde hem de Bireyselleştirilmiş Eğitim programının oluşturup uygulanması sürecinde okul paydaşları arasında etkili bir iletişimim olduğu görülmektedir.

Uyarı yazıları yazıyoruz arkadaşlar, bakın dikkat edin, bu çocuk da var mı bir şey? Muhabbetleri zaten sınıf öğretmenleri açısından kendileri yapıyor öğretmen odasında. Kimi zaman biz kimi zaman (RÖ2) hanım yani rehber öğretmen konuk, oluyor dinliyor, kulak misafiri oluyoruz veya gelip kendileri söylüyor, ardından süreç takip etmeye başlıyoruz. Yoksa sürekli maalesef müdür yardımcısı olarak fırsatımız olmuyor. (MY2)

Sürecin, sınıf rehber öğretmeni, ders öğretmeninin öğrenci hakkındaki gözlemlerini paylaşması ve görüş alışverişinde bulunulması ile başladığı, sürece daha sonar ailenin dâhil olduğu ardından okul yönetiminin özellikle resmi yazışmalar boyutunda devreye girdiği görülmektedir.

...yani mesela çok basit şeylerde bile hani aralarda dolaşırken yazamadığını gördüm. Yani yazdığı şeylerde hani yazılı kağıtlarında değil, sadece normal

derste tahtadan geçirilecek şeyleri bile yapamadığımı gördüm yani hani sonra en son artık ...net bir kanaatim vardı ama hani başkasından da bir şey duymak istedim açıkçası... Süreç bu şekilde başladı Ö2 ile ilgili, sonra işte aileye götürdü doktora sonra bana geri döndüler. (SRÖ2)

Okul rehber öğretmenin tanılama sürecinde de diğer aşamalarda olduğu gibi etkin rol oynadığı hem kendisinin yapmış olduğu çalışmalar sonucunda fark ettiği hem de öğretmenlerin kendisiyle paylaştığı bilgiler ışığında süreci uzmanlık bilgisiyle yönlendirdiği görülmektedir.

Okulumdaki özel gereksinimli öğrencileri eğer ben fark edersem ya da sınıf rehber öğretmeni fark ederse bana söylüyorlar, hemen aile görüşmesi planlıyorum, aileye bu konu hakkında bilgi veriyorum. Süreçle ilgili ya da çocuğum gereksinimiyle ilgili olumlu bir tepki verirse, ilk başta hastaneye gitmesi için yönlendiriyorum. Sevk amaçlı ne hastanedeki süreçler sonlandıktan sonra rehberlik araştırma merkeziyle ilgili yapmamız gerekenleri söylüyorum. (RÖ2)

Okul rehber öğretmenin okul içimde süreci koordine etme rolü tanılama sürecinin ardından BEP hazırlama sürecinde de devam etmektedir. BEP birimi toplantıları, veli görüşmeleri ve öğretmenlerin öğrenciler için hazırlayacakları ders planlarının hazırlaması çalışmaları rehber öğretmen tarafından organize edilmektedir.

Çocuğun raporu geldiğinde de burada okulda yapmamız gereken toplantılara plan eğitim planlarını, veli toplantılarını bireysel görüşmeleri. Bunların ben izliyorum. Öğretmen arkadaşlar öğretim programını yapıyor.

Hemen bir BEP toplantısı planlıyoruz, görevi olan tüm arkadaşlar katılıyorlar. Nasıl bir plan çizmeleri gerektiğini, oradaki kaba değerlendirmede öğrencinin neler yapabileceği üzerinde duruyoruz. Öğrencinin potansiyelini şu an neye ihtiyacı var. (RÖ2)

Tanılama sürecinde BEP birimi üyeleri olarak sınıf rehber öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin yönetmelik gereği kendilerine verilmiş olan görevleri yerine getirirken koordineli bir şekilde hareket ettikleri de görülmektedir. Katılımcıların tanılama süreciyle ilgili görüşleri birbirleriyle yüksek oranda örtüşmektedir.

...çok detaylı bir şekilde (RÖ2) hoca beni bilgilendirdi, ben hemen randevu aldım, ...keşke bana detaylı açıklansaymış. O zaman kaynaştırma öğrencisi olarak ne olacak, nasıl olacak, şekildeki çocuklar, bu kapsama dahil oluyor, bana bir şekilde açıklanma yapılmadı. (V1)

RÖ2 hocam beni yanına çağırdı, işte böyle böyle konuştum bir şeylere yaptık anlaştık, sonra annemi çağırmış, benim haberim yoktu, ondan sonra dedi, böyle böyle işte hastaneye gideriz falan dedi. (Ö2)

Genelde sınıf öğretmenlerimiz tespit ettiği zaman, sınıfta derse giren öğretmenlerimiz tespit ettiği zaman rehber öğretmenimize yönlendirme yapılıyor. Bir sürecin sadece evrak kısmında kalıyor gibi durumdayız tespit, öğretmenler genelde öğrenciden kaynaklı donukluk ya da farklı göz temasından kaçınma gibi durumlarla tespit ediyorlar ve rehber öğretmenimiz gerektiği görüşmeyi yapıyor. ondan sonra gerekli yazma işlemlerini de biz yapıyoruz. (MY2)

Okul 2’de koordinasyon teması altında değerlendirilen çalışmaların özellikle resmi yazışma boyutunda okul yönetiminin etkili olduğu görülmektedir. Okul yönetiminin resmi işlemlerle ilgili rolü tanılama süreciyle sınırlı kalmamakta, tanılama sürecinden sonra öğrenci için BEP oluşturma ve Destek Eğitimini planlama aşamalarında resmi işlemler müdür yardımcısı tarafından yapılmaktadır.

Biz yazışmalar konusunda müdür yardımcısıyla sürekli zaten iletişim halinde oluyoruz. Yazışmalarda gönderilmesi gereken evraklarda bu konuda destek alıyorum. Onlar da sağ olsunlar, destek oluyorlar. (RÖ2)

...Hemen paylaşıyorum ben öğretmenlerle, rehber öğretmenle paylaşıyorum. Buna göre sınavınızı, yönetmeliklere uygun yapılmasını istiyorum. Destek eğitimi ayarlıyorum, eğer mümkünse tabii bu arz talep ilişkisine dönüyor, öğretmenin uygun saati olacak öğrencinin uygun saati %40 evet yönetmeliğe uygunsa Müdür Bey’in onayına sunarım. (MY2)

2022-2023 eğitim öğretim yılında Ö1 için hazırlanmış olan BEP üzerinde yapılan incelemede, plan için MEB tarafından hazırlanmış olan plan şablonunun kullanıldığı görülmüştür. Planda öğrenci ve ailesinin kişisel bilgileri, öğrencini tanısı ilişkin bilgiler, öğrencinin gelişim öyküsü, akademik ve duygusal gelişim özelliklerinin yer aldığı görülmüştür. Planda ayrıca BEP birimi toplantı tutanağı ve bu toplantıda öğrenci için alınmış kararlar da yer almaktadır (2 nolu doküman).

Okul 2’de okul amaçlarının paylaşılması temasında ön olana çıkan bir diğer özellik olarak etkili iletişimden söz edilebilir. Okula yapılmış olan ziyaretlerde öğretmenler odasının geniş bir oda olduğu öğretmenlerin yeme içme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bölümler olduğu görülmüştür. Bu geniş alanda bütün öğretmenlerin aynı ortamda bulunması okul paydaşları arasında etkileşimi de arttırmaktadır. Bazı katılımcıla-

rın da belirttikleri gibi formel toplantılar bir tarafa pek çok konu günlük işleyişte, etkileşim içinde konuşulmaktadır (1 ve 4 nolu gözlemler).

...öğretmenler odasında paylaşıyorum, orası bir, şey ortada o zaman yani böyle paylaşımların olduğu işte derslerin yorumlandığını, öğrencilerin konuşulduğu bir ortam. Toplantıda artık resmiyete dökülme aşamasına geldiğinde ki o da şöyle oluyor, hocam ilk önce sınıf öğretmenleriyle görüşüyoruz. Şöyle mesela Ö2 ilgili söyleyebilirim, böyle böyle bir durum var, hani bunu hissediyordum, hatta (RÖ2) hanım da vardı, yönlendirelim sana istersen bir veliyle de görüşelim, bir gözlem yapalım şeklinde konuştuk. (TÖ2)

Öğretmenler odasında öğrencilerle ilgili görüş ve gözlemlerin paylaşılması, okulda sınıf rehber öğretmenliği uygulamasının sağlıklı yürütülüyor olasından kaynaklandığı düşünülebilir. Okulda zorunlu olmadıkça sınıf rehber öğretmenlerinin değişmediği ve öğrenciler mezun oluncaya kadar sürdürüldüğü görülmektedir.

...sanki diyaloglar, doğal, hani şey gibi daha doğal daha organik bir şekilde süreç ilerliyor gibi Hani yapay ve sevmiyor galiba hocam okul. (RÖ2)

Evet biz öğretmen olarak bunu rehber öğretmenimize, daha doğrusu ilk önce sınıf öğretmenimize paylaşıyoruz. Sınıf öğretmenimize diyoruz ki böyle böyle bir şey fark ettim. (TÖ2)

Okul yönetimi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak beklentilerini öğretmenlere çeşitli toplantılarda verdikleri mesajlar yoluyla iletmektedirler. Öğretmenler Kurulu toplantı gündem maddelerinde kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarına yer verilmektedir. (4 nolu doküman)

Öğretmenlere bu konuda hiçbir yönlendirme yapmıyoruz. Sadece toplantılarda bazen aklımıza geliyor. Muhakkak bu konuya da değiniyoruz onlara diyoruz ki yani, bunlar tabiri caizse, lütfen umarım yanlış söylemiyorum, ama dezavantajlı çocuklar bunlar. O yüzden bunlara nazik olun, kibar olun ve sohbet edin, gülün, eğlenin, onlarla iletişim kurun. (M2)

Okul 2’de öğrencilere yönelik olarak verilen özel eğitim hizmetleri sırasında gizlilik ilkesine riayet edilmesi de katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci velisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

Ben özellikle (RÖ2) hocadan, rica ettim bu durumu dedim, rica ediyorum arkadaşları bilmesin çünkü bilirlerse (Ö2)’nin üstüne, yani bilmiyorum, anlatılsa, çocuklar anlayabilir mi, bu durumda ama çocuklar çok acımasız oluyorlar...

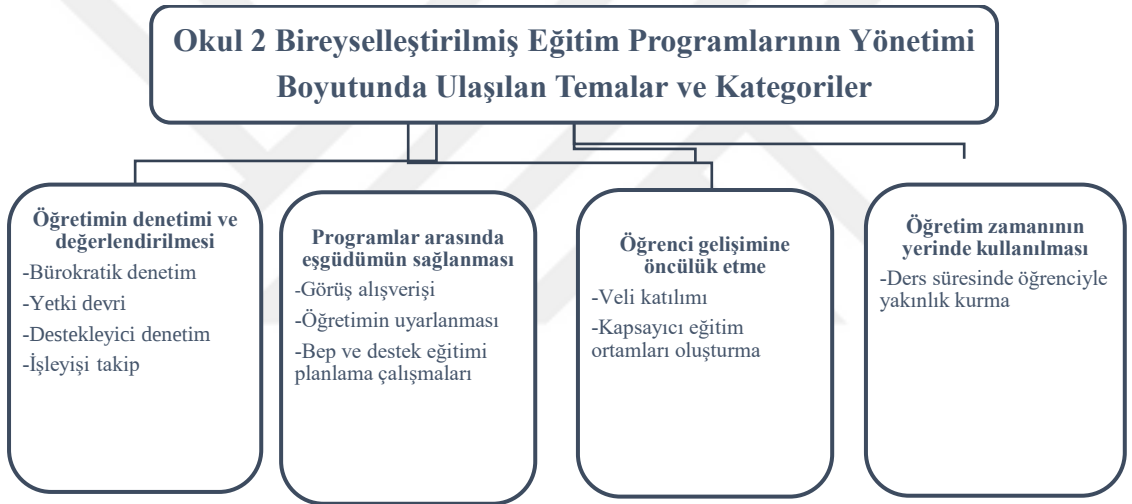
Yani diyeceğim, okulun idaresiyle müdürü, amiri memuru kim derse desin, hani o çocukları o şekilde düzeltebileceğine inanmıyorum. Anne babadan öğrenmiş olmaları gerekir diye düşünüyorum. (V2)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili çalışmaların genel anlamda görüşüldüğü platform okul 1’de de olduğu gibi öğretmenler kuruludur. 2022-2023 eğitim öğretim yılı öğretmenler kurulu tutanaklarında yapılan incelemede kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının toplantı gündemine alınarak görüşüldüğü görülmüştür (4 nolu doküman).

4.2.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi

Şekil 4.2.2.

Okul 2 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yönetimi Temalar ve Kategoriler



4.2.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi

Okul 2 kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin denetimi ve değerlendirilmesi teması çerçevesinde değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sürecin denetlenmesine ilişkin görüşlerinde oldukça fazla benzerlik ve uyuma olduğu göze çarpmaktadır. Denetleme ve değerlendirme teması kapsamında, bürokratik denetim, yetki devri, destekleyici denetim ve işleyişi takip gibi alt temalara ulaşılmıştır. Okul 2’de formal ilişkilerden ziyade informal arkadaşlık ilişkilerin hâkim olduğu bir okul ikliminin var olduğu çeşitli katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Evet hocam siz yaptıysanız doğrudur..., çok sıcakkanlı bir ortam var, hani iyi ilişkiler iyi bağlar kuruluyor, okulda o anlamda bir şeyimiz yok ama hani dediğim gibi başkanlık ya da denetleme gibi bir şey de şu ana kadar olmadı, hani

benim, gözlediğim yer içinde bulunduğu süreç birebir dahil olduğum süreçte yaşadım. (RÖ2)

Okul yöneticilerinin işleyişte öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili uygulamaları için serbestlik tanıdığı ve paydaşlara güvendiği görülmektedir. Okul rehber öğretmenin özel eğitim ve rehberlik alanıyla ilgili çalışmaları bu şekilde yürütmesi okul yönetimi tarafından takdir edilmektedir.

... hani yapabilirsiniz hocam, hani yapmadan önce her şeyi -hocam bu toplantıları ben şu haftaya yapmayı planlıyorum, yapabilirsiniz hocam aynı şekilde devam ediyor. Yani hani yapabilirsiniz kendiniz ayarlayıp istediğiniz gibi şeklinde devam ediyor süreç... (RÖ2)

Okul müdürü öğretmenlerin çalışmalarını gözlemlediğini ve özellikle takdir edilmesi gereken durumları belirli bir süre sonra kalabalık ortamlarda gündeme getirerek takdir ettiğini, bunun da öğretmenlerin çalışmalarında etkili olduğunu belirtmektedir.

Bir, iki, üç ay sonra, küçük bir detayla ilgili öğretmene geri dönüt vermek gibi, öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini, kendisinin unutulmadığını düşündürmek aslında dolaylı yoldan ona bir şey oluşturunuz, yani yaptığı iş gözlemleniyor ve takdir ediliyor. En küçük şey bile kontrol ediliyor. Oradaki kontrol şey değil, gözetlemek anlamında röntgenlemek anlamında değil. Bu pozitif anlamda bir şey... (M2)

Okulun müdür yardımcısı ise öğretmenlerin çalışmalarına dışarıdan müdahale etmek yerine, öğretmenlerinin kendilerinin sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini doğru bulduğunu belirtmektedir.

Fiziksel olarak yani gözlemlemesi, en uygun yeri gene öğretmen bilecek, çünkü müdahil olmak benim tarzım değildir. Sınıfta kapıdan girdikten sonra ben sadece söylerim, yani fikir verebiliriz uygulayıcısı o... Öğretmenin kendinin sorumluluk alıp dersin işlemesi lazım. ...yani insana işini hatırlatmak benim görevim ise anlamsızlaşıyor ya, askeri düzen değil ki, sen işini yaparsın, eksiklik olursa yardım istersin, ben yardım ederim. (MY2)

Okul 2 kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde özellikle resmi, yazışmalar, planlar, raporlar ve ders defterlerinin kontrol edilmesi gibi bürokratik denetim olarak isimlendirilen alt temayı oluşturan işlemlere ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Destek eğitim odalarındaki ders saatlerini takip ediyoruz. Özellikle müdür yardımcımız ciddi derecede takip ediyor bizde bazen.. (M2)

Yok, hayır, tam tersi kontrol tamamen ek dersimizi veriyorsak, bir bakalım şeklinde bir kontrol şeklinde, yani... (SRÖ2)

Denetlemesini yapıyorlar, yani bir destek eğitimi yapıldı mı, yapılmadı mı, o hafta kim yaptı, kim yapamadı, kim ne kadar yaptı bunun takibini yapıyorlar, onu net bir şekilde biliyorum. (TÖ2)

Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi teması çerçevesinde Ö2'nin başarı durumu okul kayıtlarından elde edinilen dokümanlar üzerinden değerlendirildiğinde öğrencinin notlarında tam zamanlı kaynaştırma kararı alınması ile birlikte yükselişler olduğu görülmektedir (10 nolu doküman)

4.2.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması

Okul 2'de programlar arsında eşgüdüm sağlanması temasına bakıldığında, görüş alışverişi, öğretimin uyarlanması, BEP ve destek eğitimi planlama çalışmaları alt temaların olduğu görülmektedir. Okulda programlar arasında eşgüdümün sağlanmasının diğer benzer konularda olduğu gibi, ağırlıklı olarak öğretmenler arasındaki etkileşim ve iletişim üzerinden yürüdüğü görülmektedir.

Şöyle anlatayım, onu da hocam şimdi diyelim ki benim sınıfımdan bir öğrenci alınacak destek eğitimine onu hiç tanımayan bir öğretmen alıyor, Tabii ki ilk önce bana soruyor diyor ki, hani bu öğrenci kimdir, nasıldır, ne neyi eksik, neyi fazla, hani ben nasıl yol almalıyım? Benim ona verdiğim bilgilerle o da kendince bir destek eğitim planı hazırlıyor. Her hafta yapacağı etkinlikleri bazen mesela ben şey yapıyorum, devreye giriyorum bu hafta diyorum. Sınıfta şunu işledim, hani bu konuyu mutlaka tekrar olarak üzerinden özel bir şekilde geçer misin? (TÖ2)

Okul genelinde farklı programlar arasında ve aynı dersi sınıf ortamında ve destek eğitimi ortamında okutan öğretmenlerin öğrenciye uygulanacak programla ilgili olarak zaman zaman işbirliği yaptıkları ve bu işbirliğinin diğer bazı konularda olduğu gibi günlük informal paylaşımlar ve görüşmeler yoluyla yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen arkadaşları zaten ne veya öğrencinin bir normal olması gereken performansı var ya hocam zaten bakıyorum ama çocuk okuma yazma bilmiyor ama tabii ki öğretmenim var, İngilizce öğretmeni var. O çocuğa destek eğitim verdim

ama okuma yazma bilmiyor, her şeyi bırakıp okuma yazma çalıştır diyoruz. (RÖ2)

Okulda BEP'ler uygulanırken öğretmenler arasında zaman zaman spontane olarak geliştirilmiş olan bazı uygulamalar başvurulduğu da görülmektedir. Bu uygulamaları da farklı derslerin programları arasında işbirliği teması altında değerlendirmek mümkündür.

Bazı öğretmenlerimiz şey yapıyor yani hani atıyorum, bir oyun oynadıysa bu bayağı hoşuna gitti, bunu yapalım şeklinde. Biz mesela zümremle aynı seviyede öğrenci alıyoruz. Aynı derste bazen ikisiyle oyun oynatıyoruz. Hani birbirleriyle biraz daha böyle etkileşime giriyorlar hem daha çok hoşlarına gidiyor bu ya öyle, şeyler oluyor. (SRÖ2)

4.2.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme

Okul 2'de öğrenci gelişimine öncülük etme teması bakımından değerlendirildiğinde veli katılımı, öğrencilerin güçlü yönleri öne çıkarma, kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma ve öğrenciye değer verme alt temalarına ulaşıldığı görülmektedir. Okulda süreçlerin, veli ile işbirliği içinde yürütüldüğü görülmektedir. Velilerin hem öğrencilerin tanınması hem de BEP oluşturma süreçlerinde yasal olarak sürece dâhil olmaları katılımın daha da yüksek olmasını sağlamaktadır.

Veli çağırıyoruz, veli görüşüyor, konuşuyor, anlatıyor, durumu izah ediyor. Veli de bilinçli ise daha önceden kaynaştırma öğrencisi olduğunu biliyorsa, talepleri oluyor, şu özellikle derslerden olması tercihimizdir diyor, bazen hep destek eğitim için diyor. (MY2)

...veli de ortamda oluyor, bu arada eşlik ediyor, veli de söylüyor. Evde neler yapılıyor, nasıl bir çalışma takip ediyor? Biz de ona tavsiyelerde bulunuyoruz. (RÖ2)

Bazı velilerin de çeşitli endişelerle, öğrencinin tanınmasına mesafeli davranışları, tanılansa bile okul içinde, öğrencinin eğitimi ile ilgili olarak herhangi bir uyarılama yapılmasını istemedikleri görülmektedir.

Bazı veliler de hocam durumunu biliyoruz. Siz de biliyorsunuz biz sadece istiyoruz ki çocuğumuz destek eğitimi almasın. Sınıftan ayrılmasın, bu şekilde veliler var bir de. RAM'a yönlendiriyoruz, tanıyı görsün durumunu bir daha analiz etsin, belki düzelme var, belki de kötüye gidiyor. Bunun görülmesini dediğimizde

ve hiç uğrayanlar var hiç, bir rapor almış bir kere o raporun üstüne yatmış. (MY2)

Öğrencilerin tanılanması ve çeşitli eğitsel desteklerin sağlanması konusunda velilerin bilgilendirilmesi süreçte önemli unsurlardan biridir. Okul 2’de Ö2 için tanılama süreci sınıf rehber öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından başlatılmıştır. Velinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi ve velinin okulla işbirliği yapması sürecin gerektiği gibi yürütülmesini sağlamıştır.

Bu arada da bir veli toplantısı yapmıştım, özel olarak aradım, mutlaka görüşmek istiyorum sizinle dedim, ondan sonra böyle bir durum var dedim. Baba zaten bunu bekliyormuş gibiydi. İlkokulda ilaç kullandığını söyledi. Baya ağır reçeteli ilaçlar kullandığını sonra bıraktığını işte hani belleğe o etkilerinin olduğunu sonra bıraktıklarını söyledi, hani ne yapabiliyorsak en fazla bu çocuk bu onu yapalım diye gayet olumlu yaklaştı. (SRÖ2)

Öğretmenler arasında var olan iletişim ve işbirliği sayesinde öğrenci için doğru kararın verilebilmesi mümkün olmaktadır. Karar alma aşamasında rehber öğretmenin uzmanlık bilgisi özellikle ailelerin öğrenciler için tanılama sürecinin başlaması noktasında veliler üzerinde etkili olmaktadır.

Bizde sınıf öğretmeniyle beraber aileyi çağırdık, anneye daha uzun soluklu bir görüşme yapalım dedik. Anneye daha önce de bunlar söylenmiş ama anne çok sıcak bakmıyor. (RÖ2) Özellikle ilkokulda ayırımına çok varamıyorlar, aile o noktada bence en önemli faktör burada yine aile çünkü ikna olmasalar bizimle hiçbir şey yapamayacaktık. (RÖ2)

En son (SRÖ2)hoca eşime demiş sizinle görüşmek istiyorum, siz kalırsanız diyor ki, yani Ö1’in sınıf seviyesi, hani şu an yedinci sınıfta ama ikinci sınıf seviyesi kadar düşük, hani bir şeyler yapmamız gerekiyor, hadi sekizinci sınıf seneye sınav var. Bunu da geçse lisede demiş. Mutlaka birinci yıldan sonra kalır, daha sonra kaldığında okuldan atılır demiş. (V2)

Okul 2’de özel gereksinimli öğrencilerin hem sınıf içinde hem de okul içinde kapsayıcı bir anlayışla, çeşitli şekillerde süreçlere dâhil edilmeleriyle ilgili uygulamalar yapıldığı ile ilgili görüşler de ifade edilmektedir.

O tip öğrencileri grup çalışması yapılır, her derste yapılır, bende de çok yapılıyor. Hep böyle etkinlik hazırlarken falan şimdi onları belli gruplara serpiştiriyoruz açıkçası. Başarı duygusunu tatması için onu biraz daha iyilerin grubuna ko-

yuyorum ki, yani hani yapabileceğim bu o şeyi yaşasın diye birazcık açıkçası. Çünkü tek başına yapamayacağı şeyi en azından grup içerisinde alsın diye en azından yani hani bu tip şeyler yapılabiliyor veya arkadaş ilişkileriyle ilgili çok burada mesela çok dışlanan, çok net şekilde ötelenen bir çocuk yok. Kaynaştırma oldukları için hatta bazıları fazlaca popüler öyle söyleyeyim yani. (SRÖ)

4.2.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması

Okul 2’de öğretim faaliyetleri sırasında sürenin etkili kullanımına bakıldığında, dersler zil ile başlayıp sonlandırıldığından süreye uyma konusunda okullarda standart bir uygulamanın olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin özellikle derslerin akademik olarak verimliliğinden çok ders süresi boyunca öğrencilerle duygusal olarak yakınlık kurulmasını öncelikledikleri görülmektedir. Bu çerçevede ders sürelerinin verimli kullanılmasına ilişkin okul yöneticilerini görüşlerini şekilde ifade etmişlerdir.

Ama öğretmenlerin burada ders saatini güvenmek zorundayız, özel bir durumu olan öğrencilerin duygusal olarak problemleri daha yoğun, o yüzden onlara bu hisleri azaltacak, özgüvenlerini arttıracak, onlara da diğer öğrenciler gibi hatta daha fazlası özel bir saat ayrılıp onunla ilgilenildiğini göstermek lazım. Yani orada öğretmenin ben ne kadar mesafe aldığına bakmıyorum, hiç ilgilenmiyorum da öğretmenin o öğrenciyle ilgileniyor olması ve gülüyor olması onunla iletişim kuruyor olması benim için büyük bir kazanım. O yüzden o açıdan hiç değerlendiriliyorum. (M2)

Okul 2’de gerçekleştirilmiş olan sınıf ortamı ders gözleminde öğretmenin ders başlama süresinde sınıfta bulunduğu ders süresi boyunca (Ö2)’nin derse katılımını sağlayacak şekilde yönlendirdiği, öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle aynı oranda ders etkinliklerine gönüllü olarak katıldığı gözlenmiştir. Destek eğitimi sırasında ise yine dersin zamanında başladığı ders süresinin verimli bir şekilde kullanıldığı, öğrencinin dikkatinin azaldığı bölümlerde öğretmenin kısa aralar verdiği ve tekrar konuya döndüğü dersin zil ile birlikte sonlandırıldığı gözlenmiştir (2 nolu gözlem, 09/03/2023-13.00).

Öğretim zamanının yerinde kullanılması teması çerçevesinde Ö2’nin okula devam durumu, okuldan elde edilen devamsızlık kayıtlarına ilişkin dokümanlar üzerinden ince-

lendiğinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde 2 günü raporlu ve izinli olmak üzere toplam 12 gün devamsızlık yaptığı görülmüştür (6 nolu doküman)

4.2.3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları için olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi

Şekil 4.2.3.

Okul 2 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler



4.2.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

Okul 2’de öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konusunda mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin durum, elde edilen veriler ışığında, incelendiğinde görüşlerin Kişisel gelişim çabası, öğretmen tutumları, öğretmen deneyimi, öğretmen eğitimleri ve öğretmenlerin özel eğitim yeterlilikleri başlıklarında toplandığı görülmektedir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir.

Evet, üniversitede her dönem neredeyse bir tane özel eğitime dönük hususi bir ders almadık belki ama eğitim bilimleri içerisinde muhakkak bu konuları da yer verildiğini biliyorum, hatırlıyorum ancak ona rağmen hocam bu konuda çok yetkin olduğumu, hatta asgari düzeyde bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. (M2)

Özel eğitim alanında mesleki gelişim için öğretmenlerin kişisel olarak çaba göstermeleri ve kendi imkanlarıyla bilgi ve becerilerini geliştirmeleri öğretmenler tarafından başvuru yollarından biridir.

Belli yıllarda bize verilen hani ben de bazen bir eğitimle ilgili bazı şeyleri açıp okuyorum. Gerekirse hani o alanda yeni çalışmalar oluyor, açıp okuyorum. Yani herkesin aynı şeyi yapması lazım başkalarından bekleyince süreç tıkanıyor. Yani okulda okul yönetimi olabilir, başka biri olabilir. Hani biraz bence burada bireysel çaba önemli yani (RÖ2)

Okul müdürü, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı süreç içinde tutumlarında olumlu yönde değişimler meydana geldiğini, öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini geliştirme çabasında olduklarını düşündüğünü söylemektedir.

2012 yıllarında müdür yardımcısı olarak çalıştığım okulda bundan haberdar olduğumu ve bununla ilgili çalışma yapılması gerektiğini söylediğimi hatırlıyorum. İş arkadaşlarıma büyük bir dirençle karşılaştık. O zaman zorunlu olmasına rağmen bir dirençle karşılaştık. (M2)

Son on senedir Türkiye'de herhalde bu trendin benim gözlemlerim, on senedir aşağı yukarı bu konularda ciddi çalışılıyor, herkes kendini yetiştirmek ve donatmak zorunda hissediyor. Herkes okumak zorunda olduğunu hissediyor. Benim çevremdeki insanlardan bahsediyorum çünkü buna yabancı olmak artık şey bu konuda eksik bilmek veya acemisi olmak biraz ayıplı. (M2)

Yine okul müdürü uygulayıcılar olarak öğretmenlerin yıllar içinde özel eğitim yeterlilikleri bakımından geliştiklerini, önceleri uygulamalar sırasında zorlandıkları konularda artık zorlanmadıklarını gözlemlediğini belirtmektedir.

BEP planlarıyla ilgili hiç kimsenin neredeyse hiçbir fikri yok. Zorunluydu bir planı yapmak ki destek eğitim odasında BEP planları şeydi. Bir eş gidiyordu yapılan işler. Ama şimdilerde bakıyorum mesela öğretmenler bu planları çok kolay hazırlıyorlar. Nereden destek almaları gerektiğini bilmiyorum. Biz de bilelim, bizde bilelim ki yanlış yapıldığı zaman veya eksik yapıldığı zaman biz de müdahale edelim. Çünkü bunu bilmiyoruz. Biz de layıkıyla bilmiyoruz. O yüzden o bizim için de bir fırsat oluyor ki. (M2)

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili tutumları birbirinden farklılaşmaktadır. Bazı öğretmenler yararlı olabileceklerini düşünerek destek eğitimi çalışmaları için gönüllü olurken bazı öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yararına inanmadıkları için görev almak istememektedirler.

... Okulumuzda da, geçmişe nazaran daha da azaldı talep öğretmenlerden veya öğrenmenin bakışı şey değil yani, karşı tarafa kimi öğretmen şey olarak bakıyor, zavallı, kimi öğretmen uğraşmak istemiyor, evet bakanlar istemiyor hocam acıma yani, veresim gelmiyor yani parasından da değil, bazıları, bazıları sırf maddi açıdan bakıyor, bazıları da uzak duruyor. (MY2)

Öğretmenlerin özel eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli eğitimler düzenlenmesi ve bu eğitimlerin belirli aralıklarla yenilenmesi gerekliliği öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi temasında değinilen önemli bir konudur.

Öğretmen ve aile eğitimi, aileler artık şey olmuş, kabuklaşmış durumda. Her şeyi karşı taraftan bekliyor, bence o yüzden öğretmenlerin, yaz var ara tatil var, şubat tatili var. Yaz tatiline girmeden önceki seminerlerde çocuklarla ilgili eğitimlerin verilmeye başlamıştı, hatırlarsanız 2007 mi 2006 yani o tam destek eğitim çıktığı sıralar, bunun her yıl ya da ikili yılda bir tekrar edilmesi gerekir. (MY2)

Yani artık hani teknoloji çağında olduğumuz için yönlendirme çok fazla olmuyor, açıkçası her şey önümüzde kendimiz istediğimiz şeye ulaşabiliyoruz açıkçası, ama öyle şey olarak bir yönlendirme yok. (SÖ2)

Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili mesleki yeterliliklerinin kişisel deneyimlerinden ve yaşanmışlıklarından da etkilendiğine ilişkin değerlendirmeler de okul 2 ifade edilmiş olan görüşler arsındadır.

Öğretmenleri özel eğitim açısından şimdi birazcık insanın yılların yaşanmışlıkları da önemli. Mesela çevresinde ya da yakın akrabalarda böyle durma yaşayan insanlar sanki daha duyarlı daha fazla acaba ne yapabilirim kaygısıyla endişesiyle dolu. Tam tersi durumlarda da bazen hani o kişiyi tam anlaşılmadığı durumlarda olabiliyor yani. (RÖ2)

4.2.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi

Okul 2’de okul yöneticilerinin öğretim süreçlerinde görünürlüğüne ilişkin olarak elde edilen veriler incelendiğinde, fiziksel görünürlük, ihtiyaç halinde görünme ve öğrencileri tanıma alt temalarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların görüşlerinin birbirine yakın ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okulda okul yöneticilerinin özellikle görünür olamaya ve günlük işleyiş içinde yer almaya çalıştıkları görülmektedir.

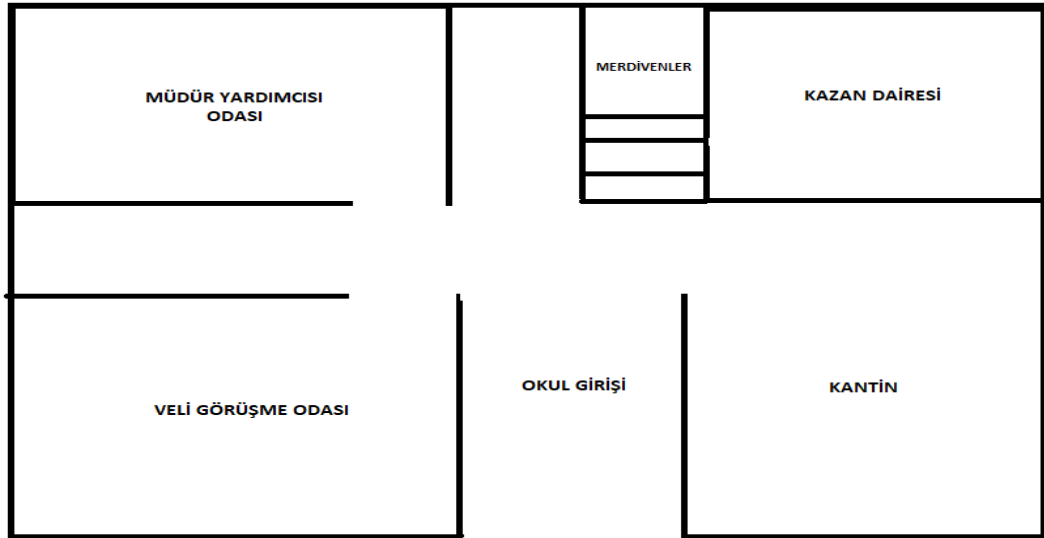
Her zaman görünür değiller aslında, yani bazen biz okulda olduklarını bile hissetmeyiz ama bazen hiç tahmin etmediğimiz bir anda bir ses duyarız meğerse varmış deriz yani, sanki varla yok arası gibi demeyeyim de olması gereken yerde olması gereken zamanda oluyorlar. Ha biz ne zaman bir şey istesek zaten oluyorlar hiçbir zaman, bize karşı kapı duvar değiller. (TÖ2)

Okul 2’de okul müdürü okul içinde bulunduğu sürenin büyük bölümünü okulun girişinde bulunan müdürü yardımcısı odasında geçirmektedir. Bu durumu da özellikle tercih ettiğini belirtmektedir.

...trafiğin en yoğun olduğu yer burası, o yüzden burada esas aksiyon burada oluyor, esas çocukta burada görüşüyorsunuz, burada sohbet ediyorsunuz. Bu arada bizim müdür yardımcımızın kullandığı oda bizim aynı zamanda bir tür rehberlik odamız aslında. Alt katta durmamın sebebi trafiğin burada yoğun olması. (M2)

Şekil 4.2.4.

Okul 1 Okul Girişi Krokisi



Okul müdür yardımcısı, okul içinde görünür olmadığını ve bunun da büyük ölçüden okulun resmi yazışma işlemlerinin yoğun olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Benim o kadar diyalogum olmuyor, öğrencilerle maalesef şu DYS (Resmi yazışma sistemi) çıktı çıkmalı vakit yok, sürekli her koldan yazı geliyor. Yani bu iş yazıları birisi yazsın, ben de bakarım istediğim kadar ilgilenirim, yani bizim amacımız müdür yardımcısına aslında işi müdüre yardımcı olmak değil, Yani statü ve kadro yanlış verilmiş, fırsat bulup da öğrencilerle. (MY2)

Okul yöneticilerinin okul içinde görünürlüklerini değerlendirirken, Okul 2'nin önceden de değinilmiş olan, işleri günlük işleyiş içinde paydaşlar arasında görüş alışverişi yaparak yürütmek olarak tarif edilebilecek özelliği ile açıklamak mümkündür.

...hani planlı programlı, bugün illa ki şu öğrenci ya da şu konu hakkında bir şey konuşacağız yani doğaçlama geliyor hani günün akışına göre gördüğümüz anda şöyle bir şey vardı deyip hemen söyleyebiliyoruz. Ya da mesela bizimle ilgili olan bir şey varsa müdür bey onu işte şöyle şöyle bir şey düşünmüştük, (TÖ2) hocam, onunla ilgili ne düşünüyorsunuz yani? O anda gelişen bir süreç oluyor aslında. (TÖ2)

Okul yöneticilerinin okul içinde görünür olamamalarına ilişkin olarak değerlendirme yapılmasına imkan verecek bir diğer veri öğrencileri tanıyıp tanımamaları olabilir. Katılımcılar okul yöneticilerinin öğrencileri tanımalarını gözlem yapmalarına bağlamaktadırlar.

...Çok ilginçtir ki tanıyorlar öğrencileri, ya ben çok tanımadıklarını düşünürüm, aslında idarecilerin, öğrencilere uzak olduğunu düşünüyorum ama tanıyorlar. Gözlemle herhalde, yani belki bizden daha farklı bir bakış açısıyla. (TÖ2)

Çalışmaya katılan V2 kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreci boyunca okul müdürüyle karşılaşmadığını, sürecin çoğunluk rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni ve ders öğretmenleriyle öğretilmelerle birlikte yürüttüklerini ifade etmektedir.

Müdürle falan hiç görüşmedik, aynen yok. Şimdi açıkçası buradaki müdürün ilk başlangıçta bile müdürü değişmiş bilmiyorum isim olarak şahsen de hiç görmedim. Hani öğretmenlerimizi tanıyorum ama müdürle de hiç görüşmedim. (V2)

4.2.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

Okul 2'de öğretmenlere özendiriciler sağlanması teması çerçevesinde, sözel olarak takdir etmenin ağırlıklı olmak üzere, katılımcılar tarafından, küçük ödüller, motivasyon düşüklüğü, sözel teşekkür-takdir ve üst makamlara iletme gibi alt temalar olarak değerlendirilen birbirinden farklı görüşler ifade edildiği görülmektedir. Okul 2'de öğretmenlerin sözel olarak takdir edilmesine ilişkin Okul Müdürü, uygulamasını kendine özgü bir şekilde yaptığını ve çalışanları takdir ederken, belli noktalara dikkat ettiğini ifade etmektedir.

Bakan için anlamlı, gören için anlamlı yani yoksa oradan geçerken görebileceğiniz bir şey değil biraz, o anın içerisinde dikkatinizi çeken bir mevzu bu. Ben

bunun için özellikle bir ay bekliyorum. 2 ay bekliyorum. 2 ay sonra diyorum ki toplantıda veya bir grupta arkadaşlar tabi kalabalık olmasına özen gösteriyorum. Arkadaşlar 3 ay önce bu arkadaşımız şurada şöyle şöyle, şöyle bir şey yapmıştık, o zaman öğretmen muhtemelen diyorum. Öğretmen kendisini çok önemsendiğini...(M2)

Yani hasılı Sedat hocam şeytan biraz ayrıntıda gizli öğretmenleri gayet tabii takdir ediyoruz ama ben hemen takdir edilecek durumlar hariç muhakkak basit konular için teşekkür etmeyi ihmal etmiyorum. Basit konular büyük konular zaten dikkat çekiyor. Sizin onu reddetme şansınız yok, onu ödüllendirmeme şansınız yok. (M2)

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin çalışanları takdir etmesi ile ilgili olarak görüşleri okul yöneticileri ile paralellik göstermektedir. Özellikle toplantılarda başarılı uygulamaların Okul Müdürü tarafından mutlaka gündeme getirilerek takdir edildiği ifade edilmektedir

Yani böyle bir şey olduğunda ve gerçekten bunun hani farkına varıldığında yeni nesil bir yöneticimiz var, müdürümüz var öyle söyleyebilirim size. Bu bunu kesinlikle şey yapar yani hani ödüllendirir bir şekilde bir, bir takdir eder en azından sözlü olsa bile bir şekilde takdir eder. (SRÖ3)

Evet müdürümüz toplantılarda, genelde başarılı uygulamaları övmeyi sever teşekkür eder, ilk önce tabii ki hani sonra, uygulamanın başka sınıflarda başka öğretmenlerle başka öğrencilerle de yapılması için hani marifet iltifata tabidir misali mutlaka örneği bir isim vererek de söyler. (TÖ2)

Okul içinde öğretmenlerin başarılarının okul yönetimi tarafından takdir edilmesine ilişkin olarak birbirini destekleyen görüşler olmasına rağmen, özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde başarılı uygulamalara yönelik olarak öğretmenlerin takdir edilmesiyle ilgili veriye ulaşılamamıştır.

Öğretmen arkadaşın bu başarısını müdür yardımcısı da biliyordu. Çünkü öğrenci okuma yazma bilmiyor. Hani denemelerde falan anlaşılan bir durum zaten, Hani herkesin anlayabileceği bir durum öğrendiğini, hani o da biliyordu. Hani bunu yeni işte öğretmen arkadaşım kim olduğunu, işte yaptığı çabayı bunları o da biliyordu ama tabi ki bence takdir etmiştir diye düşünüyorum. (RÖ3)

Bununla birlikte okul 2’de okul müdürü, çalışma kapsamındaki diğer okullardan farklı olarak öğretmenleri zaman zaman küçük ödülleriyle ödüllendirildiklerini ifade etmektedir.

Zaten bu arada ödüllendirmelerimiz genelde somut oluyor. Öğretmenlerimize yemek ısmarlıyoruz, çikolata ısmarlıyoruz, pasta ısmarlıyoruz. Öğrencilerimize de öyle yapıyoruz, yani sadece öğretmenlere değil, öğrencilere de yapıyoruz bunu. (M2)

Öğretmenlere özendiriciler sağlanması konusunda başarılı uygulamaların özellikle somut, gözle görülür uygulamalar olmasının daha çok tercih edildiğine ilişkin görüşler de ifade edilmektedir.

İyi uygulamalar yaptıklarında öğretmenler takdir edilir her halde edilmesi gerekir, motivasyon önemlidir. Genel yani iyi uygulamalar soyut oluyor, somut uygulamalar takdir ediliyor, görünür şeyler takdir ediliyor, görünür şeyler. Sanki yani işte ödül olabilir bu? Bir öğretmenin destek eğitimi tamamlayıp öğrenciye okuma yazma öğretmesi daha... her halde takdir edilmek için akla gelmiyor olabilecek, yani daha soyut kalıyor sanırım. (RÖ2)

Öğretmenlerin resmi ödüllendirme mekanizmalarına göre ödüllendirilmesi de okul 2’de kullanılan bir diğer yöntemdir. Özellikle okul müdürü başarılı ve çalışkan olarak nitelendirdiği, okul rehber öğretmenin ödüllendirilmesi için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne resmi yazı yazarak ödüllendirilmesini sağlamıştır.

Biz de yok bizde geçen sene okulumuzda bir tane sadece öğretmene başarı belgesi yazmak istedik. Bunu doğrudan inisiyatifi biz kullandık. Rehber öğretmeni-mize vermeyi uygun gördük, gittik. Milli Eğitimde bunun için çalıştık, uğraştık da ve verdiler de. Bunu sonuna kadar da hak eden bir öğretmen. (M2)

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalarının okul içinde takdir edilmemesi bir yana, bu çalışmalarla ilgili olumsuz değerlendirmeler yapılmasının, zaman içinde öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdü ve çalışmaları olumsuz etkilediği de öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Çünkü biz istediklerimizi hiçbir zaman yapamıyorsunuz, yani öteleniyorsunuz durdurulmak isteniyorsunuz, “hocam ne gerek var ya boş verin” hani? bazen, belki kendi zümre arkadaşların bazen idare saçma buluyor. Yaptığın şeyleri yani hani boşuna vakit kaybetme bu çocuğun zaten hani belli hani sen, yeni öğretmensin falan hani böyle görüşler olur? Yani zorlaşıyor, kesinlikle ısrar etmek

gerekiyor ama işte mesleki tatmini alamadığınız okullarda biraz bu daha da şey oluyor geriliyor. (SRÖ2)

4.2.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi

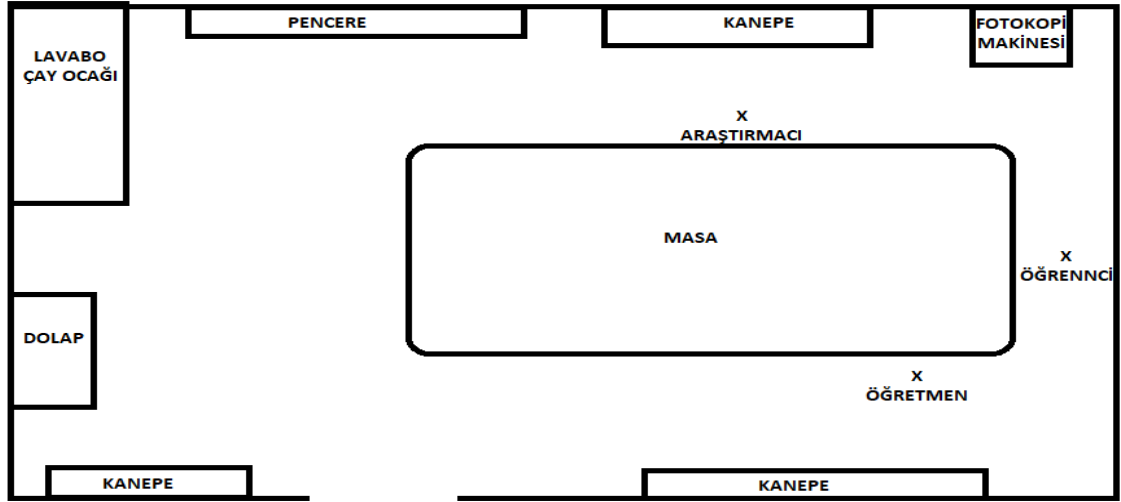
Okul 2’de Akademik standartların geliştirilmesi temasında hem gözlem hem de görüşme verilerine bakıldığında katılımcıların görüşlerinin ağırlıklı olarak destek eğitiminin nitelikli yürütülmesi, kapsayıcı eğitim ortamları ve kalabalık sınıflarda öğretimin bireyselleştirilmesi alt temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Destek eğitimi çalışmalarında özellikle okulun fiziki imkânlarının yetersiz olmasının katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Destek eğitim odası için kullandığımız hususi bir yer yok, hocam ama öğretmenler odası var, genelde sakin ve sessiz oluyor, kütüphanemiz var ve benim odam var, ben çoğunlukla odamı kullanmıyorum, o yüzden arkadaşlara sınırsız olarak, izinsiz olarak, benden izin almalarına gerek yok kullanmaları söylüyorum. (M2)
Yani hani yer sıkıntımız oluyor, çok fazla var BEP’li öğrenci yani, hani bazen böyle yan yana 3 tane farklı ders, 3 tane farklı BEP zaten dikkatleri çok çabuk dağılıyor, Fiziki şartlarımızdaki aynen eksiklikten kaynaklı. Bu yapılan dersler bazen verimli olmayabiliyor. (SRÖ3)

Okul 2’de 27.04.2023 tarihinde gerçekleştirilen destek eğitimi dersi gözleminde de görüşme verilerini destekleyici verilere ulaşılmıştır. Ders öğretmenler odasında yapılmış, bu sırada öğretmenler odasında günlük akış devam etmiş, bazı öğretmenler sohbet ederken bazıları fotokopi çekmiş öğretmenler odasına zaman zaman öğrenciler girip çıkmış ders için uygun ortam oluşturulamamıştır (6 nolu gözlem 27.04.2023-13.00).

Şekil 4.2.5.

Okul 1’de destek eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi



Okul 2’de öğrencilere yönelik olarak sınıf içi uygulamaların, derslerin başarılı öğrenci odaklı olarak yapılması ve ders süresinin yeterli olmaması sebebiyle gerekli düzeyde yapılamadığı da katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Yani şimdi aslında çok fazla mevcudu olan sınıflarımız yok açıkçası, ama sınava hazırlanan sınıflar da var şimdi orada o çalışmayı bırakıp, öbür tarafa ayrı bir şey yapmak..., ders materyali olarak olabilir mesela hani diğerleriyle bir okuma çalışması yapıyorsam ona kelimeleri yazdırıyorum, bunu yapabiliyorum sadece ama bazen bu da dediğim gibi süreden kaynaklı. (SRÖ2)

Okul 2’de katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin öğretim ortamlarında kapsayıcı anlayışın hâkim olması ile ilgili görüşleri de çeşitlilik göstermektedir.

Türkçe dersimizde paragraf okuyorduk bir yerde takıldım, hoca yanlış dedi ve o cümleye geç dedi. Bir tane erkek arkadaşım var, o da arkadan bağırdı hocam. O zaman bu hiç okumasın daha mantıklı dedi, ben de arkama dönüp bağırdım ona senin böyle, nerden bu kadar cesaretim var dedim. Sonra önüme döndüm onun hocam ben okumak istemiyorum dedim. Hoca başkasına geçti. Ondan sonra zaten uzun bir süre okumadım ya baya çok yani gururum kırıldı. (Ö2)

Öğrenci velisi kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin desteklenmesi ile ilgili olarak bazı öğretmenlerin yaklaşımlarının olumsuz olduğunu ve bu yaklaşımların sonucu olarak öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir.

Hani bazı öğretmenler var, evet, çocuk başarısız olduğu zaman biraz daha üstüne gidiyor, ani biraz böyle kenara atılıyor ya işte biraz (Ö1)’in canını sıkıyor, bu

durum sanırım. Yani o yüzden matematikle zaten, o yüzden hepten soğudu, yapacağı varsa da yapmıyor açıkçası öyle diyeyim yani, biraz şeydir ya mesela aferin harika yapmışsın dese. (V2)

Okul müdürünün özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak özellikle duygusal durumlarını ön planda tuttuğu ve öğretmenlerin özellikle özel gereksinimli öğrencilere yaklaşımlarının duygusal temelde olmasını beklediği görülmektedir.

Bu çocuğa karşı daha kibar, daha nazik, daha dost canlısı, daha arkadaş canlısı olmaları gerektiğine dair dilimiz döndüğünce ifade etmeye çalışıyoruz ama bunu muhakkak yapıyoruz. Hem personelimiz öğrenciyi tanıyor. Hem öğrenci personelin kendisini tanıdığını biliyor. Yani kaynaştırma öğrencisi sonra özel eğitim sınıfındaki öğrenciler bunlara dair biraz daha naif olunmasını istiyoruz. (M2)

Okul 2’de öğretmenlerin öğrencilerin tanılması, planlama ve değerlendirme aşamalarında gösterdikleri etkinlik zaman zaman öğretim süreçlerinde bireysel spesifik çabalar şeklinde de kendini göstermektedir.

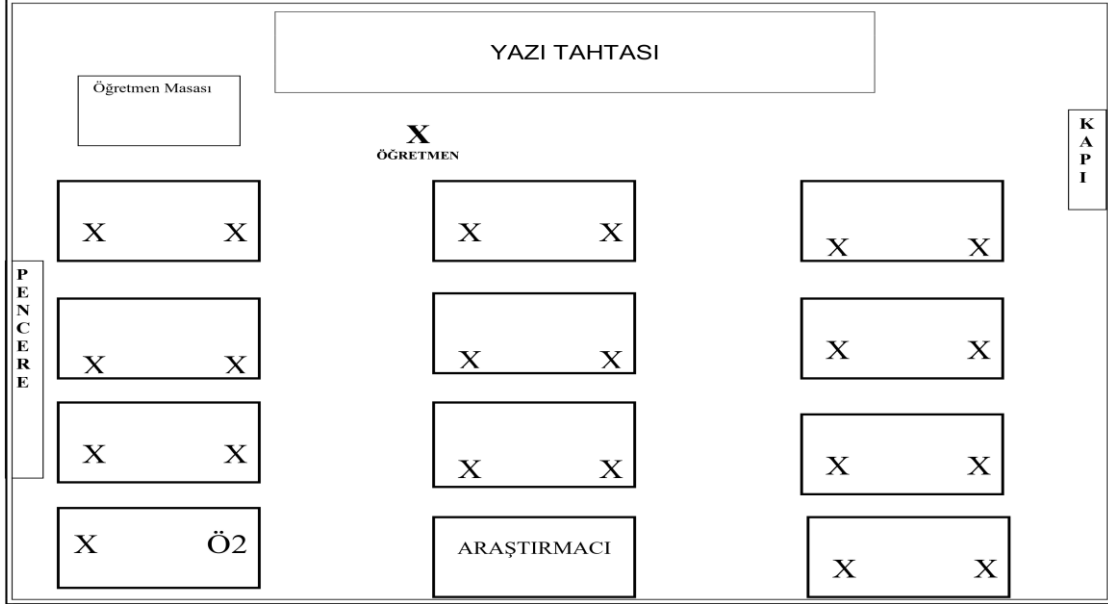
Öğretmen arkadaş ya da ben mesela yönlendiriyoruz yani hani? Eğer çocuğun alamayacak şekilde bir şeyi varsa mesela söyleyeceğimiz şeyleri ulaşamayacak mıyım? Varsa bizi desteklemeye çalışıyoruz. Yani bazen çocuk altıncı sınıf olabilir ama yani üçüncü sınıf kaynağı ihtiyacı olabiliyor. Yani orada kalmış, oradan devam etmek daha doğru. O tarz şeyleri biz sağlamaya çalışıyoruz. (RÖ2)

Okul 2’de 09.03.2023 tarihinde Ö2 için, okul ortamında yapılmış olan fiziksel, sosyal ve psikolojik ortam düzenlemeleri ve uyarlamaları ilişkin veri elde etmek amacıyla gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemde, öğrencinin fiziki ortam düzenlemeleri bakımından çoğunlukla önerilen şekilde ön sırada ve kapı tarafında oturmadığı, öğretmen bakış açısına göre sınıfın sağ tarafında sıra grubunun en arkasında oturduğu gözlenmiştir. Gözlem sırasında öğrencinin ders içi etkinliklere katıldığı, öğretmenin öğrencilerden tahtaya bakarak defterlerine yazmalarını istediği metni, biraz zorlanarak da olsa defterine aktardığı, öğretmenin bu sırada öğrenciye ek süre verdiği, bu sırada bazı sözcüklerin yazılışlarını öğretmene öğretmen uzakta iken seslenerek sorduğu gözlenmiştir. Öğrenci ders sırasında yazdığı metnin doğruluğunu kontrol ettirmek için yerinden kalkarak öğretmenin yanına girmiştir. Yazma sırasında arkadaşlarının başka konularla ilgili sohbetine katılmış, bütün sınıfın duyacağı şekilde bir anısını anlatmıştır. Ders içinde yarım bırakılmış bir metnin tamamlanmasını gerektiren bir etkinlikte yarım kalan metni yine öğretmeni zaman zaman yanına çağırıp destek veya onayını alarak tamamlamıştır.

Parmak kaldırıp söz alarak fikrini ifade etmiş, dersin sonuna kadar derse katılmıştır (2 nolu gözlem)

Şekil 4.2.5.

Okul 2 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi



4.2.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması

Okul 2’de öğrenme için teşvikler sağlanması temasında özellikle öğrenciler için sosyal pekiştireçlerin ön plana çıkmaktadır. V2, Ö2’nin dersteki bir başarısının öğretmen tarafından takdir edilmesinin öğrenciyi çok mutlu ettiğini ifade etmektedir.

Mesela bir kere derste bir şeyleri doğru söylemiş Ö2, aferin Ö2 ya süper çalışmışsın dersine demiş sadece. Bu iki cümle o kadar mutlu geldi ki anlatamam, anne dedi SRÖ2 hocam böyle dedi. Dedim, ben her zaman diyorum, sen çalışırsan sen istersen başarabilirsin. (V2)

RÖ2 okul 2’de farklı konularda da olduğu gibi öğrenci başarısını teşvik etme temasında da sürecin, öğretmen grubu tarafından yürütüldüğünü okul yöneticilerinin ise dışarıdan destek olduklarını belirtmektedir.

..tabii. yani hani şu anlamda mesela kaynaştırma öğrencimiz bir metni okuduğunda hani böyle, bunu her ay belirli gün ve haftalarda okuması için teşvik ederiz yani o öğrencinin okuduğunu gören gerçekten tüm öğretmenler de sevinir yani bunu, ben de hissediyorum. Okul yönetimi tarafından bizzat söylenen bir şey belki ben hani şahit olmamışımdır ama bu tarz şeyler genelde öğretmenler

tarafından gidiyor. Hani öğretmenlerin üzerinden okul idaresi de destekliyor? hani çok güzel düşünmüşsünüz tarzında... (RÖ2)

TÖ2'dersleri sırasında çoğunlukla sosyal pekiştireç kullandığını bununla birlikte zaman zaman küçük ödüller de kullanarak öğrencilere öğrenme için teşvikler sağladığını belirtmektedir.

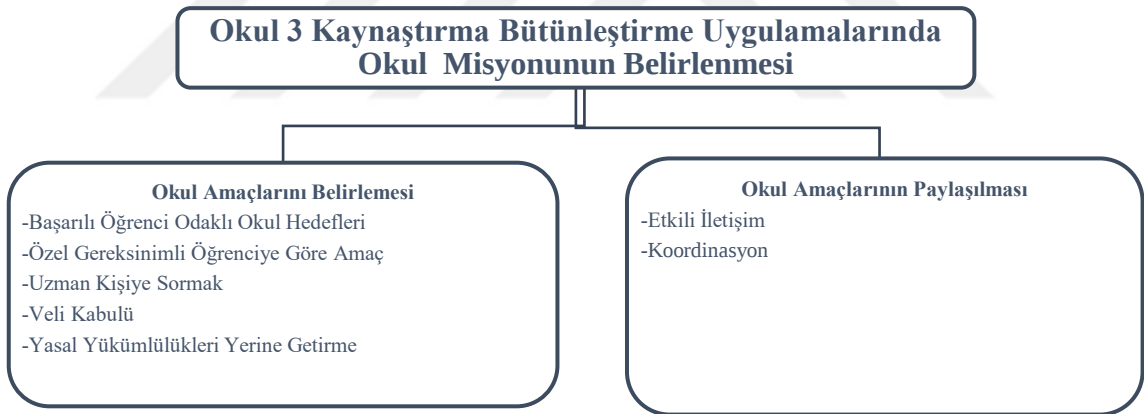
Genelde ben, genelde sözel teşvik kullanıyordum, sözel teşvik ama bazen mesela kitap okumayı çok seven bir öğrencim var, ona kitap hediye ederek de hani bazen onu gözle görülür bir hale getirerek de yaptığım oldu. (TÖ2)

4.3. Okul 3

4.3.1. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul misyonunun belirlenmesi

Şekil 4.3.1.

Okul 3 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarında Okul Misyonunun Belirlenmesi Boyutunda Ulaşılan Temalar ve Kategoriler



4.3.1.1. Okul amaçlarının belirlenmesi

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde okul amaçlarının belirlenmesi temasında başarılı öğrenci odaklı okul hedefleri, özel gereksinimli öğrenciye göre amaç, uzman kişiye sormak, veli kabulü yasal yükümlülükleri yerine getirme alt temalarına ulaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal yaşam da ihtiyaç duyacakları becerileri edinmeleri ve toplumsal yaşama uyumlarının önemli farklı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Önemli olan öğrencinin dışarıya çıktığında, eğitim öğretimi bitirdiğinde, kendisini topluma adapte edebiliyor mu? Bu toplumda yaşayabiliyor mu? Kendi ihtiyaçlarını, ailesinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde mi? Bizim için önemli olan bu aslında onu söyleyeyim. (M3)

Biz bir kere şunu en başta kabul edelim, bu öğrencilere biz nerede, nasıl topluma kazandıracağız?...topluma nasıl daha faydalı olur bu çocuğun yetenekli ve nedir tarzına bir gelecek stratejimiz var mı bilmiyorum. (SRÖ3)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde okul amaçları belirlenirken, işleyişin yasal gereklilikleri de karşılayacak şekilde bir iş akışı ile yürütüldüğü ifade edilmektedir. Bu çerçevede öğrenciler için amaç belirlenirken öğrenciler eğitsel olarak değerlendirildikten sonra amaçların belirlendiği görülmektedir.

Destek eğitimde ilk önce BEP kurulu oluşturuyoruz, sonra öğrencimizin ramdan gelen raporuna bakıyoruz işte neleri biliyor, neleri bilemiyor, neler yapıyor? Daha önceki yıllardan öğretmenlerimiz tanıyorsa eğer o çocuğu her senenin başında tekrardan yapıyor aslında bu, örneğin geçen seneyle bu sene arasında bir farklılık varsa ve biriminde o da değerlendiriliyor. (M3)

Okul 3'te çok yaygın olmasa da okul hedeflerinin hâkim olan yaygın anlayışla başarılı öğrenci odaklı hedefler olarak belirlendiği ve özel gereksinimli öğrenciler için belirlenen hedeflerin bu hedeflerle birlikte yürütülmesinin güç olduğunu ileri süren görüşler de ifade edilmektedir.

Çünkü burası ortaokul ve ortaokuldaki öğretmenler, genellikle LGS 'ye yönelik işte öğrenci başarısını yönelik oldukları için bu tür öğrenciler onların biraz ilgi alanının dışında kalıyor, sadece görevleri olduğu için ya da bu çocuklara da bakılması gerektiği için ilgileniyorlar. (MY3)

Biz bunu nasıl sağlayacağız? Sınıfta ve ki özel bir öğrenci, bireyselleştirilmiş veya kaynaştırma öğrencisine daha bunu nasıl adapte edeceğiz? Normal öğrenciye yapamazken yapmanın mümkünatı yok. (SÖ3)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gerek planlama ve gerekse uygulama boyutlarında uzman olarak ön plana çıkan ve sürecin odağında yer alan paydaşlara ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında okul rehber öğretmenin ön planda olduğu görülmektedir.

Bu konu rehber öğretmenin bu konuda ben bana göre merkezde olup hem yöneticileri ki, yönetici olarak biz de mesela tamam hizmetçi eğitimlere gidiyoruz

ama sonuçta branşımız gereği sonuçta biz de öğretmeniz sonuçta üniversitede bununla ilgili çok fazla biz de eğitim almadık. (M3)

Rehber öğretmenin uzman olmakla birlikte süreçte paydaşlar arasında iletişim ve koordinasyonu sağlamak gibi bir rol de üstlendiği görülmektedir. Bu rol sadece okul içinde paydaşlar arasındaki iletişimle sınırlı kalmamakta hem RAM’la iletişimi hem de veli ile iletişimi de kapsamaktadır.

ilk önce rehberlik öğretmenimize, çünkü o RAM’la iletişim kuruyor ya da aileyle veliyle bu konuyla ilgili o iletişim kuruyor. Mesela (Ö3) için değil de normal bir öğrenci ilk defa geldi. Rehber öğretmenimiz yine hani öğrencimizin raporu yenilendi ya da yeni raporu geldi zaten tabi o bize bildiriyor, sayı arttıysa eksildi ise ya da kaynaştırma ifadesinden çıkarılan, bunları bize rehber öğretmenimiz bildiriyor. (TÖ3)

Uygulamaların merkezinde yer alan kişi olarak rehber öğretmen, rehber öğretmenlerin işin merkezinde yer alması gerektiğini kabul etmekle birlikte süreçlerin işbirliği halinde yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir.

...ben bunun bir takım oyunu olduğunu düşünüyorum yani hocam, yani bütün okullarda aynı olay vardır muhtemelen, sanki rehber öğretmen işin merkezinde olmalı, ancak bu bir takım oyunu olmalı diye düşünüyorum. (RÖ3)

Okulda özel gereksinimli öğrenciler için okul amaçları belirlenirken, bu amaçların yönetmelikler tarafından sorumlulara yüklemiş olan zorunluluklar çerçevesinde ele alındığına ilişkin görüşler de ifade edilmektedir.

Sadece kâğıt üstünde olması gerektiği için gittiğiniz zaman veya baktığınız zaman evet toplantılar gününde yapılmış tarihi tam evraklar, tam imzalar tamam. Ama uygulamaya gelince mesela şöyle düşünün, işte ehliyet alacaksınız, kursa gidiyorsunuz ama hiç araca binmemişsiniz ama sınavlardan 100 almışsınız, motoru biliyorsunuz her şeyi biliyorsunuz, sürmeyi biliyorsunuz, sinyalleri biliyorsunuz ama trafiğe çıkmamışsınız. Durum bundan ibaret, kâğıtlar, teorikte her şey tam ama uygulamada daha trafiğe çıkmış değil. (SRÖ3)

Okulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde planlama çalışmaları yapılırken, karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri olarak, velinin öğrencinin yetersizliğine ilişkin kabulünde yaşadığı güçlükler ifade edilmektedir.

Bir öğrencimizle ilgili öğretmen arkadaşlar hani tanılama yapmaya çalıştılar, Hocam bu çocukla ilgili bir sıkıntı olabilir diye düşündüler yani, çünkü çocuk

beşinci sınıfa gelmiş bazı temel bilgileri alması gerekirken herhangi bir şey yok, bunu sınıf öğretmenleri veya ders öğretmenleri farkına varıyor. Biz rehber öğretmenimizle beraber öğrenciyi tanıyoruz. Bu aşamada veliyle mutlaka irtibata geçiyoruz, veliye durumu anlatıyoruz. Geçmişle ilgili varsa bir durum, bununla ilgili bize söylemesi gereken bazen veriler de bunu saklıyorlar. (M3)

4.3.1.2. Okul amaçlarının paylaşılması

Okul 3'te okul amaçlarının belirlenmesi temasında etkili iletişim ve koordinasyon alt temalarının olduğu görülmüştür. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmesi sürecinde paydaşlar arasında iletişim ve koordinasyon sağlanmasında özellikle toplantıların ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcıların okul amaçlarını paylaşılması temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir.

Mesaj yoluyla öğretmenler odasında iletişim yoluyla bilgilendirmeye çalışıyorum. Toplantılarda da aynı şekilde, hani kim yönetiyor dediniz, yönetirken bazen işte Türkçe dersimize de şu öğretmen giriyor, sizin görüşünüz nedir diyerek onlardan da fikir alıp bunun da bir alışkanlık haline gelmesini de sağlamaya çalışıyorum, veliye de bunun çekici geleceğini de düşünüyorum (RÖ3)

BEP Hazırlama sürecinde müdür yardımcısı ile rehber öğretmenin yakın işbirliği içinde çalıştıkları görülmektedir. Müdür yardımcısı idari olarak üst pozisyonda bulunmasından dolayı toplantılara başkanlık yapmaktadır ancak toplantıyı yürüten kişi okulun rehber öğretmenidir.

Herhalde bütün okullarda buna benzer rehber öğretmen üzerinde olan bir durum bu açıkçası kurul başkanı, okulun müdür yardımcısı ya da müdürüne bilgi veririm ben daha sonra velilere bilgilendiririm. Hangi saatte hangi gün olacağını, konuların neler olacağını bilgilendiririm. Tabi burada veli katılımı da önemli... orada yabancı dil muafiyeti olsa destek eğitim odası talebi olsun bu konularında verilerimizi talebi doğrultusunda müdür yardımcısına sunarım. (RÖ3)

Okulda özel gereksinimli öğrenciler için BEP oluşturmak ve süreci yönetmekle görevli olan BEP birimi toplantılarının, koordine edilmesi, sekretarya işlerinin yapılması okul rehber öğretmeni tarafından yapılmakta, bu hazırlıkların ardından, toplantı müdür yardımcısının başkanlığında gerçekleştirilmektedir.

Müdür yardımcısı başkanlığında işte ya da okul çıkışlarında yapıyoruz, bu toplantıyı, velimizin müsait olduğu zamanları gözetiyoruz, örneğin veli öğleden sonra çalışıyorsa, sabahtan, sabahtan çalışıyorsa öğleden sonra gibi. Öğrenci veli, işte, sınıf rehber öğretmeni veya okul rehber öğretmeniyle beraber bir toplantı şeklinde planlıyoruz. (MY3)

BEP birimi başkanı resmi olarak okul müdürü veya onun görevlendireceği müdür yardımcısı iken, toplantıların okul 3'te müdür yardımcısının katılımıyla ancak, ağırlıklı olarak okul rehber öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirildiği görülmektedir.

Genelde ben oluyorum yani müdür yardımcımızla beraber oluyor. Ben genelde yönlendiriyorum. Mümkün olduğunca öğretmenleri konuşmaya davet etmeye çalışıyorum. Çünkü öğretmenlerin gözlemleri çok önemli, velilerde orada olduğu için daha sonra da velilerimize, destek eğitim odasını tabir olarak açıklıyorum. Ne olduğunu ne işlev gördüğünü olduğunu, yabancı dil muafiyetinin ne olduğunu açıklıyorum,. (RÖ3)

BEP birimi toplantılarının her öğrenci için ayrı ayrı planlanmadığı, öğrencilerin durumlarının aynı toplantı içinde sırayla görüşüldüğü görülmektedir. Bu da çok fazla sayıda özel gereksinimli öğrencisi bulunan okulların uyguladığı pratik bir yöntemdir.

Bir idarecinin mutlaka bulunuyor, hangi öğrenci önce ismini söylüyoruz, şu öğrenciye ne yapmalıyız işte velisi destek eğitimi istiyor mu? Ne kadar vermeliyiz, hangi derslerle vermeliyiz, hangi aşamadan başlamalıyız? Bunda öykü önce dersine giren öğretmenimiz hangi aşamada olduğunu belirtiyor. Destek eğitime gelen öğretmenimiz de onun yönlendirmesiyle, ne yapması gerektiğini planlıyor. (TÖ3)

Okul 3'te BEP üzerinde yapılan inceleme, BEP birimi toplantısının, katılımcıların da ifade ettikleri gibi müdür yardımcısının başkanlığında yapıldığı, toplantıya, okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, öğrencinin dersine giren branş öğretmenleri ve öğrenci velisin katıldığı görülmüştür. Toplantı tutanağında katılımcıların görüşleri ve öğrencinin eğitimi ile ilgili alınmış olan kararlar yer almaktadır (3 nolu doküman).

Özel gereksinimli öğrenciler için belirlenen amaçların paylaşılması, çalışanların, amaçlar için mücadele etmelerini sağlamakta aynı zamanda mesleki doyumları ve motivasyonları açısından da önem arz etmektedir.

Ama hani idareden de sadece yapılmış olsun diye yapılmış değil de gerçekten bir hedef ya da bir amaç konduğu belirtilince işte biz sene başı toplantımızda da

okul yönetimimiz gerçekten bir başarı hedefi konduğunu belirtmesi mesela beni etkilemişti, yani bir şekilde motive de etmişti. Bunlar da önemli diye düşünüyorum. (RÖ3)

4.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yönetimi

Şekil 4.3.2.

Okul 3 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yönetimi Temalar ve Kategoriler



4.3.2.1. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi

Okul 3'te öğretimin değerlendirilmesi temasına ilişkin olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde, bürokratik denetim, yetki devri, destekleyici denetim ve işleyişi takip gibi alt temalara ulaşılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi ne ilişkin katılımcıların görüşleri arasında bazı farklılıkların olduğu da görülmektedir.

Örneğin müzik dersinde ya da öğrencilerimizin fiziki anlamda bir sıkıntısı yoksa örneğin beden eğitimi dersinde diğer öğrencilerle beraber zaten ortak hani gidiyor dersini yapıyor, onlarla ilgili hiçbir şekilde sıkıntı çekmiyor. Değerlendirmeyle yani şekilde fiziksel anlamda çok büyük sıkıntı yoksa yine aynı şekilde öğretmenimiz ona göre değerlendiriyor ama hani diğer derslerle ilgili varsa el becerisinde ne bileyim işte görsel sanatlarda falan işte ne bileyim müzik yeteneklerle ilgili tamamen öğrencinin lehine, yani pozitif bir ayrımcılık yapıyor. (MY3)

Özel gereksinimli öğrencilerin öğretimlerinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak denetimin daha çok bürokratik işlemler üzerinden, katılımcıların ifadesi ile kâğıt üzerinden yapıldığına ilişkin olarak çeşitli görüşler ifade edilmektedir.

Evet, gündem maddelerimizde değiniyoruz, niye değiniyoruz, çünkü zorunlu yapmamız gereken şeyler var, ne var, kaynaştırma öğrencileri için biliyorsunuz derslerde BEP planları, sonra rutin olarak yapmamız gereken toplantılar yani zorunlu toplantılar, evet, ama onun dışında arkadaşlar şu çalışmayı yapalım veya bunu yapalım gibi bir şey görmedik. Süreç değerlendirme yok, yani birazcık şey kara düzen gibi geliyor, kara düzen geliyor ve olması gereken olur tarzında hani sorduklarında var mı, var. (SRÖ3)

Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış olan özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri ilgili değerlendirmelerin çoğunlukla, BEP birimi toplantılarda yapıldığı, öğretmenlerin toplantılarda öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bilgiler verdiği ifade edilmektedir.

...toplantılarımızda ne yaptığınızla ilgili sürece aslında biraz da orada değerlendiriyoruz, süreci, ne yaptık, nasıl ilerledik, hangi etkinlikleri kullandık, öğrencilerimizin nereden aldık, nereye getirdik bunlardan bahsediyoruz. BEP planlarımızı yapıp bunların ne kadarını uygulayabildiğimizden, bahsediyoruz.. Hocam ama hani ekstra sınıf geziyor mu onu? Ben hani çok da dikkat etmedim hani? Oldu olmadı dersem yanlış olur, gözlemlemediğim bir şey. (RÖ3)

Öğretim süreçlerinde öğrenciler için yapılan düzenlemelerin ve uyarlamaların büyük ölçüde öğretmenler tarafından yapıldığı okul yöneticilerinin, öğretmenleri yönlendirdikleri ve sürecin özellikle sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Onu da bu konuda biz biraz kenarda kalıyoruz, aslında direkt öğretmenlerimizi bilgilendiriyoruz. Öğretmenler ders dışındaki gözlemlerine göre çocuklarımızın yerlerini kendileri düzenliyorlar. Mesela matematik dersinde bir yerde otururken Türkçe dersinde farklı bir yerde oturabiliyor ya da Fen Bilgisi dersinde başka bir yere öğretmen alabiliyor. Onu sınıfın düzenini komple öğretmenlerde olduğu için düzenleme hakkı ya da değiştirme hakkı öğretmenlerimiz ayarlıyor. Biz pek fazla müdahale etmiyoruz. (MY3)

Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi teması çerçevesinde Ö3'nin başarı durumu okul kayıtlarından elde edinilen dokümanlar üzerinden değerlendirildiğinde öğ-

rencinin Türkçe ve matematik dersleri yazılı notların ortalama 90 olduğu görölmüştür. BU ortalamaların da sınıftaki diğerk öğrencilerin notlarıyla yakın seviyede olduğu görölmüştür (5 nolu doküman).

4.3.2.2. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması

Okul 3'te programlar arası eşgüdümün sağlanması temasında, öğrenciler için öğretimin çeşitli yönleriyle uyarlanması, paydaşlar arasında görüş alışverişi yapılarak sürecin yürütülmesi, BEP planlarının ve destek eğitimi çalışmalarının planlanması alt temalarının oluştuğu görölmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretimin denetimi ve değerlendirilmesinin etkileşim içinde yapıldığı görölmektedir.

Mesela toplama ve çıkarmayı biliyor, işte okuma yazma konusunda şu seviyede atıyorum, hızlı bir akıcı okuyamıyor ama işte şu kekeleyerek ya da yavaş yavaş okuyabiliyor gibi çocuğumuzun başarabildiği ve başaramadığı alanları tespit ediyoruz. Önce daha sonra işte atıyorum beden eğitimi dersinden muaf olsun mu olmasın mı, ya da müzik dersinde şöyle yapalım gibi bir çok şeyi tek tek değerlendirmiş oluyoruz. (MY3)

Programlar arası eşgüdümü olgusunun en çok görüldüğü alan ayını dersin sınıf ortamı ve destek eğitimi derslerindeki öğretmenlerinin uygulamaları arasında görölmektedir. Okul 3'te Destek eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin ders öğretmeniyle görüş alışverişi yaptıkları ve konuların işlenmesinde eşgüdüm sağlandığı görölmektedir.

Ö3 için söylersem öğretmenimiz, hocam ne yapayım, bu hafta neredesin, hangi konudasın, ben onu yönlendiriyorum, hocam şu konuyu işlersen (Ö1)'in algılayabileceğini düşünüyorum ama ben derste tabii onun seviyesine gidemediğim için sen daha iyi anlatabilirsin şeklinde yönlendiriyorum ve öyle gidiyoruz. Destek eğitim verdiğimdeyse ben bu sefer derse giren asıl dersine giren öğretmenimle konuşuyorum, hocam ne yapmalıyım mesela, az önce öğrencimi alırken öğretmen arkadaşına sordum, ne yapmamı istiyorsun, hani nereden destekleyelim seni, hani nerede eksik olduğunu düşünüyorsun? Dediğimde okuma yazma dedi, mesela ben daha çok yazma özellikle istedi. (TÖ3)

Destek eğitiminden yararlanan öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi ve hem destek eğitimi ile ilgili olarak hem de diğerk eğitsel uyarlamalar ile ilgili olarak akranlarının olumsuz tepkileriyle karşılaşmamaları için sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen tarafından, zaman zaman çeşitli çalışmalar yapıldığı ifade edilmektedir.

...rehabilitate kısmı bizim için daha önemli çünkü destek eğitim odasından faydalanacak, yani işte ne bileyim onun gibi durumlarda öğrenciyi de psikolojik olarak hani bu duruma hazırlıyoruz. Yani öyle söyleyeyim ufak tefek tabii ki ilk zamanlarda bir uyum konusunda sıkıntı oluyor ama sonradan öğrencilere de alışıyor bu..., sınıf rehber öğretmenlerimiz bunu söylüyoruz: Öğrencilerin fiziksel bir durum varsa kesinlikle öğrencilere hani biraz daha ön planda olacak şekilde yapilsın diye söylüyoruz. (M3)

Okul 3'te sürecin planlanması sırasında öğretmen görüşlerine önem veren bir anlayışla yürütüldüğü görülmektedir. Bu da gerçekte kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarının sürece dâhil olan bütün paydaşların katılımına önem veren anlayışına uygundur.

Yani BEP toplantısı ya da öğrenciyle ilgili bir çalışma ya da destek eğitimi odası bunlar hep işte görüşlerin ortaya çıkması, mesela sınıftaki öğretmenin gözlemi aslında çocuğun destek eğitim odasında ne kadar ihtiyacını olup olmadığını belirtecek yani iyi görüştür mesela o yüzden işbirliği bence çok önemli. (RÖ3)

Öğrenci başarılarının değerlendirilirken öğrenci için özel olarak hazırlanmış sınavın, sınıf ortamında diğer akranları ile birlikte uygulanmasını da destek eğitimi dersini yürüten öğretmen ile sınıf ortamı derini yürüten öğretmen arasında eşgüdüm gerektiren bir başka durumdur.

Yapıyoruz ama biz sınav kağıtlarının arasına karıştırıyoruz, onların kağıtlarını ayrıca ayırmıyoruz, çünkü ayrıldıklarında tabii ki o zaman dışlanmış hissediyorlar, kağıtları dağıtırken diğer arkadaşları zaten birbirlerini kağıtlarına bakmadıkları için görmedikleri için onlara da kağıtlarını arada veriyoruz. Yani özellikle ayırıp da sınavdan ayrı sınav yapmıyoruz, aynı anda yapıyoruz. (TÖ3)

Destek eğitimi planlamalarında ise özellikle genel yetenek dersleri olarak Türkçe ve matematik derslerine öncelik verildiği, velinin talep etmesi ve öğretmenlerin uygun görmesi halinde diğer derslerden de destek eğitimi verildiği görülmektedir.

Matematik gibi Türkçe gibi temel dersler mutlaka veriliyor, onun yanında fen bilgisi, sosyal bilgiler de ihtiyacı varsa onları da destek eğitimine alıyoruz. Genellikle hafta içinde ders saatlerinde yaptığımızdan dolayı, aynı derse mesela matematikte matematiğe, Türkçesi, Türkçe gibi planlayarak işte çocuğumuzun aynı derste başka bir öğretmen tarafından destek eğitimine yönelmesini sağlıyoruz. (MY3)

Programlar arasında işbirliği sağlama temasında okul yöneticileri olarak müdür ve müdür yardımcısının öğretmenlerin görüşlerine önem veren ve yetki devreden bir yaklaşımının olduğu ve bu durumun öğretmenler tarafından samimi bir şekilde takdir edildiği de görülmektedir.

Okul yönetimi müdürümüz olsun, müdür yardımcımız olsun, ben kendi adıma görüşlerimize çok önem veriyorlar. O yüzden çok mutluyum, bunu samimi söylüyorum. Öğretmenlerimiz de aynı şekilde bence yaklaşımları onların da düşüncelerinin aynı olduğunu düşünüyorum ve yok burada gerçekten okul yönetiminin öğretmenleri bu konuda hani bir fikir alışverişi ortamı oluşturulmasının başarıyla arttırdığını düşünüyorum o yüzden. Bence yani sorduğunuz soruda çok herkeşe şey yol açan bir konumu var. (TÖ3)

4.3.2.3. Öğrenci gelişimine öncülük etme

Öğrencinin gelişimine öncülük etme temasında kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma ve öğrencilerin güçlü yönlerini ön plana çıkarma alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenci gelişimine öncülük etme alt temasında öğrenciyi tanımının önemli olduğu ve nu noktada veli işbirliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğrencinin kendisiyle ilgili özel bilgileri, öğrencinin hani tutum davranışlarının ne yönde olduğunu okula uyum aşamasında bize söylemesi gereken özel durumlarla ilgili bilgileri alıyoruz. Yine öğrencinin okula uyum aşamasında eğer gerekli görürsek veli çağırıyoruz. Hani bize biraz daha destek olsun bu konuda rehber öğrenmemize sürekli hani iş birliği içerisinde olsun diye. Yani bu konularda aileden destek istiyoruz özellikle. (M3)

Okulda veli katılımının istenen düzeyde olmadığına ilişkin görüşler de ifade edilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için planlama çalışmaları yapılırken velilerin sürece öncülük etmesi yerine, sürecin daha çok okul tarafından yönlendirildiği görülmektedir.

Sınıfta da çok problem olmayınca veli de çok müdahil olmak istemiyor ama sürekli telefon açıyorlar veya görüşüyorlar hocam bir şeye ihtiyacınız var mı diyorlar, şu anda etkinlikleriniz falan var, destek olacakları yerde mutlaka destek oluyorlar. (SRÖ3)

Çalışma kapsamında durumu araştırılan Ö1' velisi öğrencinin tanılama sürecine ilişkin verdiği bilgilerde sürecin öğretmenin yönlendirmesiyle başladığını daha sonra da rehabilitasyon merkezinin yönlendirmesi ve yardımlarıyla sürdüğünü belirtmektedir.

Öğretmen dedi çocukta dikkat dağınıklığı var, çocuk dersle ilgilenmiyor başka şeylerle ilgileniyor. Bunu iyi bir doktora götürdük, o okul devreye girdi işte sevgi okulu (rehabilitasyon merkezi). Götürdüler çocuğa rapor falan aldılar, oraya gitti, daha da gidiyor, yine de gidiyor... ben ilgilenmedim hocam ben o zamanlar, şoförlük yapıyordum, uzun yol şoförüyüm. (V3)

Okulda özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine öncülük etme temasında öğrencilerin okula aidiyet duygularının gelişmesinin, okulda olumlu bir eğitim ortamı bulunmasının ve öğrenme kapasiteleri çerçevesinde başarı duygusunu tatmalarının önemli olduğu ifade edilmektedir.

Yani burada öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, başarılı olabileceği alanları keşfetmesi ve kendi yetenekleri ölçüsünde değerlendirilmesi çok önemli. Ne küstürmek, ne de çok üstüne gitmeden öğrencimizin başarabilmek, duygularını yaşaması önemli diye düşünüyorum. (RÖ3)

Özel gereksinimli öğrenciler için yaygın olarak uygulanan fiziksel ortam düzenlemeleri öğrenciler için sınıf ortamında uygun öğrenme koşullarının hazırlanması açısından önemlidir. Okul 3'te öğrenciler için uygun sınıf içi öğrenme ortamlarının sağlanabilmesi için paydaşlar arasında işbirliğinin olduğu görülmektedir.

Tabi mümkün olduğunca öğretmenlere öğrencinin ön sırada oturmasının önemini sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmasının önemini kendini izole etmemesi gerektiğini, eğer böyle bir gözlemleri olursa iş birliğine girmemiz gerektiğini mutlaka söylüyoruz (RÖ3)

4.3.2.4. Öğretim zamanının yerinde kullanılması

Okul 3'te gerçekleştirilen sınıf ortamı dersi ve destek eğitimi dersi gözlemleri sırasında sürenin yerinde kullanıldığına ilişkin veriler elde edilmiştir. Sınıf ortamı dersi sırasında öğretmenin dersin başlama zamanında sınıfta hazır bulunduğu ve derse başladığı görülmüştür. Çalışma kapsamında durumu incelenen (Ö1) için diğer öğrencilerden farklı bir uygulama yapılmamış öğrenci diğer öğrenciler gibi ders esnasında, öğretmen tarafından dikte edilen metni defterine yazmış, öğretmenin sorduğu soruyu cevaplamış ve sırası geldiğinde tahtaya çıkarak öğretmenin kendisi için hazırladığı nispeten kolay

soruyu, öğretmenin yardımıyla çözmüştür. Destek eğitimi dersi için de yine öğretmenin derin başlama saatinde öğrenciyi sınıfından alarak birlikte alt kattaki destek eğitim odasına inmiştir. Destek eğitimi odası o sırada dolu olduğu için ders bilgisayar laboratuvarında yapılmıştır. Öğretmen sınıf öğretmeniyle paralel olarak aynı konuyu işlemiş öğrencinin dikkatinin azaldığı bölümlerde küçük aralar vererek tekrar konuya dönmüştür. Öğrenci zaman zaman zorlandığında öğretmenin yönlendirmesi ve desteğiyle konu ile ilgili alıştırmaları çözerek dersi tamamlamıştır (3 ve 5 nolu gözlemler 10/03/2023-13.50, 07/04/2023-14.55).

Okul müdür yardımcısı özel gereksinimli öğrencilerin dikkat sürelerinin az olması sebebiyle, süre kullanımında öğretmenlerin derslerde esnek davrandıkları, öğretim süresini öğrencilerin dikkat sürelerine göre kullandıklarını belirtmektedir.

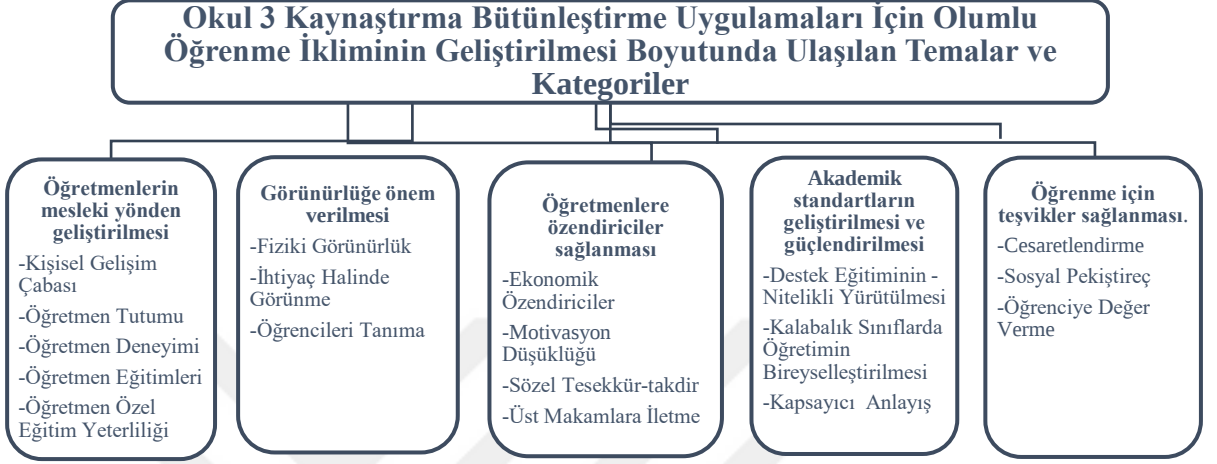
Hani öğretmenlerimizle yaptığımız toplantılarda genellikle ilk 15 dakika ya da işte 5 dakika muhabbet sonra 15 dakika ders sonra tekrar muhabbet gibi geçiyormuş çünkü öğrencilerimizin dikkat çekmesi çok düşük. O yüzden derslerde de mesela öyle, hani bir 10 dakikadan sonra çocuklarımızın dikkatini dağıttığını söylüyorlar. Genellikle ona göre planlama yapılıyor. (MY3)

Öğretim zamanının yerinde kullanılması teması çerçevesinde Ö3'in okula devam durumu, okuldan elde edilen devamsızlık kayıtlarına ilişkin dokümanlar üzerinden incelendiğinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde 1,5 günü raporlu ve izinli olmak üzere toplam 7,5 gün devamsızlık yaptığı görülmüştür. Öğrencinin okula devam etmediği gün sayıları sınıftaki diğer öğrencilerin devamsız gün sayılarıyla benzerlik göstermektedir (11 nolu doküman).

4.3.3. Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi

Şekil 4.3.3.

Okul 3 Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamaları İçin Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi Temalar ve Kategoriler



4.3.3.1. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

Okul 3'te öğretmenlerin özel eğitim yeterlilikleri bakımından geliştirilmesi teması çerçevesinde öğretmenlerin özel eğitim yeterlilikleri başta olmak üzere öğretmen eğitimleri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretmenlerin özel eğitime karşı tutumları ve öğretmenlerin kişisel gelişim çabaları konularına ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Katılımcı öğretmenler, öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarını yeterli bulmadıklarının belirtmektedirler.

Öğretmenleri eleştireceğim, öncelikle kendimle ilgili şu güncel şeylerle ilgili hiç şey yaptık mı, yani kendim hiç bu konuyla ilgili bir makale okudun mu veya yazı okudun mu, neler oluyor üniversiteler bu konuda neler çalışıyor? Geçmişte bunlara katılmış olabilirim ama şu an hiçbir şeye katılmıyorum veya bakmıyorum, sadece denk gelirse, hani özel bir çabam yok, kalkıp da şu an şey diyemem yani bireyselleştirilmiş eğitimle ilgili. (SRÖ3)

Okul müdürü, öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerinin okulda etkili özel eğitim uygulamaları için gerekli olduğunu bu nedenle hem hizmet öncesi, hem de hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

...hizmet içi eğitim yapılacak veya üniversitelerle işbirliği yaparak, eğitim fakültesindeki öğretmenlerin eğitim derslerinde bu özel eğitim ders saatlerini daha

çok ağırlık verilmesi gerekiyor bana göre. Çünkü öğrenci öğretmen o bilinci alarak o eğitimi okula geldiği zaman daha rahat çalışıyor. Yani uyum sağlaması da bana göre daha şey olabilir. Yani bu konuda hani hizmetçi eğitim şu anki öğretmenlere hizmet içi eğitim sayısı arttırılmalı . (M3)

Okul 3'te okul müdürü, öğretmenlerin özel eğitim yeterliliklerini geliştirilmesi için, çeşitli yollarla hizmet içi eğitimlere katılmalarını tavsiye ettiklerini de vurgulamaktadır.

Hizmet içi eğitimleri kesinlikle biz tavsiye ediyoruz. Öğretmenleri o konuda yani şimdi uzaktan yapılan merkezi eğitimleri konulara kesinlikle öğretmenlerin hani bu eğitimleri almasını istiyoruz. O yüzden bu konularda biz eğitimci olarak ön planda olmamız gerekiyorsa eğer bizim bu eğitimleri kesinlikle almamız gerekiyor. (M3)

Öğretmenlerin özellikle tanılama sürecinden sonra öğrenci için planlama çalışmaları yapılırken desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Burada ihtiyaç durulan destek, yöneticiler tarafından sağlanabilecek işleyişle ilgili destekten çok teknik anlamda öğrencinin performansının değerlendirilip, öğretimsel amaçlarının belirlenmesi sağlayacak türde bir destektir.

Eski öğrencilerimizi tanıyoruz az çok ama ilk defa geliyorsa bizim eksik olduğunuzu düşünüyorum ben. Çünkü nereden başlamalıyım şimdi sınıfa girip ne yapmalıyım... Öğretmenlerin yönlendirmeleri gerektiğini düşünüyorum ama bunu rehber öğretmenimiz mi? yoksa Rehberlik Araştırma Merkezinde bu incelemeleri yapan arkadaşlar mı yapmalı? Onu tam bilemiyorum yani. (TÖ3)

Öğretmenlerin genelde hayıflandığını, bu konuda çok fazla şey yapmadıkları, hani bilgileri olmadığını hani bu sene işte şunu göstereceğiz veya kaynaştırma bütünleştirme öğrencinin hangi derecedekine neyi öğretmemiz gerekiyor, hangi basamakta olması gerekiyor? Hani şu öğrenme basamaklarından? Biz bu sene bu öğrencilere neyi kazanırız, kazanımları ne olacak tarzında. (SRÖ3)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçleriyle ilgili olarak paydaşların yaşantıları arttıkça, edindikleri deneyimlerin zaman içinde, öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerine de yansıtacağı da katılımcılar tarafından öngörülmektedir.

Tabii tabii öğretmen artık dediğiniz gibi işte bu konular açıklandıkça daha fazla bilgi sahibi olmuş. Özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yani farklı farklı öğrenciler her birinin kendine göre bireysel özellikleri destek eğitim sınıfı niye

var, kaynaştırma öğrencisi nedir, amacı nedir bu eğitimin? Hani bunlar oturdukça zaten herkes merkezde yer alır diye düşünüyorum ben. (RÖ3)

Buraya gelen öğretmenlerin de artık bunun kabullenmesi gerekiyor. Yani bu okulda özel eğitim sınıfı var. Bu şekilde olursa en azından öğretmen de hani daha bilinçli gelir, veli daha bilinçli olur, çünkü bu tür öğrencilere yaklaşım, örneğin, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik varsa hemen özel eğitim okuluna gitsin gözüyle bakılıyor. (MY3)

Öğretmenlerin okul içinde özel gereksinimli öğrencilere yaklaşımının farklılaştığı görülmektedir. Bir taraftan özellikle problem davranışı olan özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın güç olduğuna dönük bazı görüşler ifade edilirken diğer taraftan okulda görevli olan öğretmenler destek eğitimi için gönüllü olmakta, destek eğitimi için okul dışından öğretmen görevlendirilmesine gerek kalmamaktadır.

Öğretmenler aslında ilginçtir, hani birazcık bizim öğretmenlerimiz, hani normal öğrenciyle uğraştıkları için devamlı onlara karşı zorlandıklarını ifade ediyorlar. Yani o çocuklarla ilgilenmenin daha zor olduğunu söylüyorlar ve o yüzden biraz çekimserler, yani daha doğrusu yaramaz etiketlendirilmesi mesela en çok hiperaktif öğrencilerimizde başımıza gelen, yani çocuklarımız biraz hareketli oldukları için direk yaramaz deniliyor. Ama işte biz onların durumlarını anlatıp işte biraz daha müsamahalı olmaları konusunda biraz daha destekleyici olmaları konusunda yardımcı olmaya çalışıyoruz. (MY3)

Yani şu an destek eğitim odasında biz dışarıdan bir öğretmen yani okulumuz dışından bir öğretmen istemedik, ihtiyacımız olmadı. Bizim öğretmenlerimiz de bu konuda alışkın olduğu için hani belli bir kültüre sahip olduğu için, onlar da vermek istiyorlar. Yani Türkçe ve matematik ağırlıklı olmak üzere öğrenci, eğer isterse diğerlerine ama daha çok Türkçe, matematik ağırlıklı olmak üzere öğrencinin tabi şeyine göre yani ihtiyacına göre veriyoruz. Verimli geçtiğini düşünüyorum ben. (M3)

4.3.3.2. Görünürlüğe önem verilmesi

Okul 3'te yöneticilerin okul içinde görünürlükleri değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin, okul içinde fiziki olarak görünür oldukları, ihtiyaç halinde ulaşılabilir oldukları ve öğrencileri tanıdıklarına ilişkin katılımcılar tarafından çeşitli görüşler ifade

edilmiştir, ayrıca okulda yapılan gözlemler sırasında bu durumu destekleyen veriler elde edilmiştir.

Mesela müdür Bey de (Ö3)'ün dersini direk giriyor, ben beşlere giriyorum işte, o yüzden onu göremiyorum ama genellikle teneffüslerde nöbetçi öğretmenlerin ve bizlerin denetimi olduğu için bazı şeyleri, bahçeyi gezerken çocukların davranışlarını değerlendiriyoruz ve mesela onların kaynaşmada, aslında biraz zorlandıklarını fark ediyoruz ve elimizden geldiğince destek olmaya çalışıyoruz. (MY3)

Okul yöneticilerinin okul içinde görünürlükleri ve süreçlere dâhil olmalarına ilişkin olarak görüşler de farklılaşmaktadır. Bazı öğretmenler, okul yöneticilerinin, kriz durumlarında görünür oldukları ve müdahale ettiklerini ifade ederken bazı öğretmenler yöneticilerin okulun da küçük olması sebebiyle görünür olduklarını ve öğrencileri tanıdıklarını ifade etmektedirler.

Ben zannetmiyorum, yani hiçbir idareden okulundaki hangi öğretmen öğrencinin neye gereksinim var, hangi derdi var, ne zaman pürüz çıkarsa veya bir sıkıntı çıkarsa yönetici onda devreye giriyor? En yakın şekilde bir yerde yangın varsa onu daha büyük alev almadan söndürme yoluna gidiyor. Hani kalkıp da o alev çıkmasın ya o yangın çıkmasın kısmında yok. (SRÖ3)

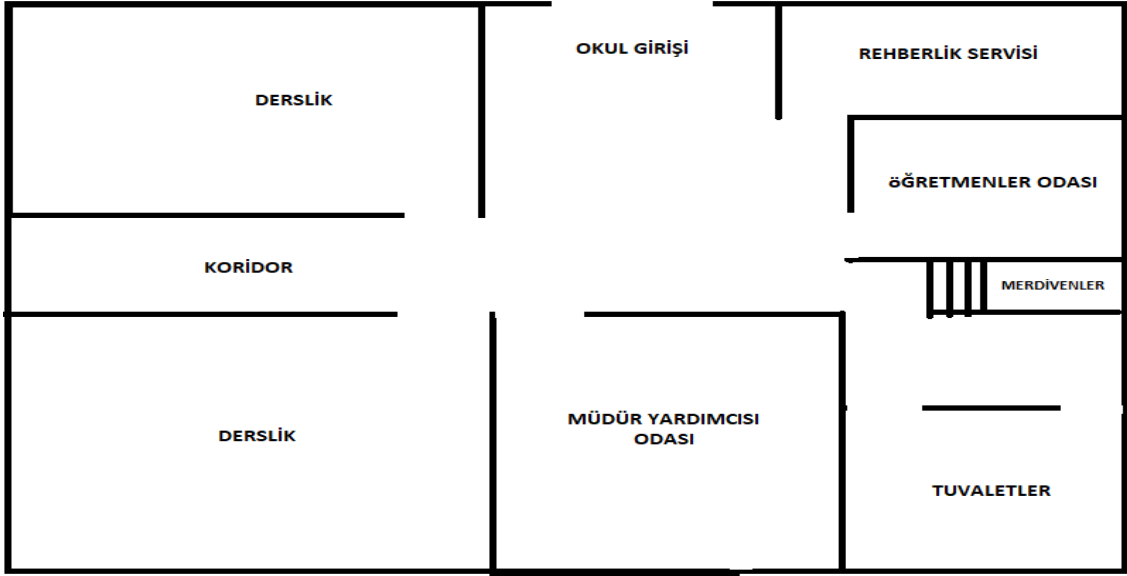
Okul 3'te yöneticilerinin ve öğretmenlerin birbirlerini destekler şekilde ifade ettikleri gibi okul yöneticilerinin, hem öğrenciler bakımından hem de diğer paydaşlar bakımından görünür oldukları görülmektedir.

...yani genel olarak okul olarak böyle, bütün öğretmen arkadaşlarım, idareci arkadaşlarım tabi ki görür, tek tek bile tanıyabilir. Tanır da zaten, yani söylediğimizde isim olarak kim olduğunu bilir, kimdi falan diye sormaz, hani bilir az çok kim olduğunu özellikle kaynaştırma öğrencilerimizi zaten bilirler. Açıklama yapmamıza şey yapmamıza ismini verdiğimizizi biliyorlar. (TÖ3)

Okul 3'te şekilde de görülebileceği gibi okul müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası ve rehberlik servisi zemin katta okulun giriş bölümünde bulunmaktadır. Günlük işleyiş büyük oranda okulun bu bölümünde gerçekleşmektedir. Okul müdürü de çoğunlukla okulun bu bölümünde bulunmaktadır. Bu sebeple okulda nüdür ve müdür yardımcılarının görünürlüklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum okulda sınıf ve destek eğitimi ders leri öncesinde ve sonrasında gözlenmiştir (3 ve 5 nolu gözlemler 10/03/2023-13.50, 07/04/2023-14.55).

Şekil 4.3.4.

Okul 3 Okul Girişi Krokisi



4.3.3.3. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

Okul 3'te öğretmenlere özendiriciler sağlanması teması çerçevesinde elde edilen verilere bakıldığında diğer okullardaki durumlara benzer şekilde ekonomik özendiriciler, motivasyon düşüklüğü, sözel teşekkür-takdir, üst makamlara iletilme alt temalarına ulaşıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin başarılı uygulamalarının yaygın şekilde sözel olarak takdir edildiği ile ilgili görüşlerin ön plana çıkmaktadır.

Yani her öğrencinin her yapılacak işin önemsendiğini, mesela biraz önce başladığınızda geri dönüş alır mısınız? Dediniz, geri dönüş aldığımız zaman, idarecilerimiz bizi önemsiyor diyoruz. Aslında öğrenci gibi bizde mutlu oluyoruz, daha çok şey yapmak istiyoruz. Yani bu gibi geri döndüler de önemli oluyor bence. (RÖ3)

Okul 3'te de çalışma kapsamındaki diğer okullarda olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak öğretmen başarılarının takdir edildiği veya özendirici spesifik uygulama örneklerine ilişkin veriye ulaşılamamıştır.

Başarılı bir uygulama varsa takdir eder, yani hani bu konu için söylemiyorum. Herhangi bir ortada başarılı bir uygulama varsa sözel olarak neden diliyle okul yönetimi sürekli takdir eden bir şeyi vardır, yapısı vardır ve bu da öğretmeni daha çok motive eder diye düşünüyorum. (RÖ3)

Yani başarılı çalışmalar takdir ediliyor, plakettir, teşekkür belgesidir gibi. Öğretmen arkadaşlar arasında ya da törenlerimizde tabii ki takdir ediliyor ama

özel bu konu kaynaştırma ve bütünleştirme konusunda özel bir takdir şeyi şu ana kadar görmedim, hani belki çalışmalarımız yeterli değildir, bilmiyorum ama takdir ediliriz genellikle. (TÖ3)

Öğretmenlerin başarılı çalışmalarından dolayı özellikle toplantılarda okul yönetimi tarafından sözel olarak takdir edildiğine ilişkin farklı katılımcılar tarafından birbirini destekleyici görüşler ifade edildiği görülmektedir.

O konuda diğer arkadaşlara örnek olacak uygulama yaptıysa zaten bu arkadaşı tebrik ediyoruz. Bununla ilgili arkadaşlara örnek olacaklarını söylüyoruz. Toplantılarda mutlaka söylüyoruz, yani arkadaş bu konuda onore etmeye öğretmeye çalışıyoruz. (M3)

Genellikle toplantılarda işte öğretmenlerimizi takdir ediyoruz ya da onurlandırıyor. Bu öğretmenlerin işte biraz daha öneminden bahsediyoruz. Hani o çocuğun durumundan bahsediyoruz işte çok yaptığı işin çok değerli olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Bu şekilde bir sözel bir değerlendirme yapıyoruz ama bence yetersiz gibi geldi. (MY3)

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin MEB tarafından %25 artırımlı olarak ödenmesi öğretmenlerin teşvik edilmesi amacıyla yürürlüğe konulmuş olan bir uygulama olarak katılımcılar tarafından da ifade edilmektedir.

Özendirmeye yönelik bir direkt bir çalışmamız yok. Yani ne yazık ki öyle bir etkinlik veyahut da bir programı izlemiyoruz ama destek eğitim odasında örneğin Milli Eğitim Bakanlığı %25 ek ders fazlası veriyor. Hani bu şekilde bir ödüllendirme yapıyor. (MY3)

Yine öğretmenlere özendiriciler sağlanması temasında, katılımcılar tarafından ekonomik bakımından özendiricilerin yetersiz olduğu için etkili öğretmenlik yapan öğretmenlerle, yeteri kadar çaba göstermeyen öğretmenlerin farklarının anlaşılamadığı, şeklinde görüşler de ifade edilmektedir.

Günümüzde şeyi de biraz, gerçekçi de olmak lazım, hani biraz da maddiyat işin içine giriyor, işte siz kendinizden bir fedakârlık yapıyorsunuz, kendinizi geliştirirsiniz bununla ilgili, bir çalışma yaptınız, aldınız takdir de gördüğünüz belki bu proje geliştirildi ve belki örnek bir şeydi. Ben de 40 dakika derse giriyorum. Ben şu kadar çaba harcıyorum ben gönüllüyüm ben bunu da yapmak istiyorum ama hiç sınıfta oturan ve hiçbir şey yapmayan, öğretmenle benim farkım ne yani maddi olarak. (SRÖ3)

Okul 3'te öğretmenlerin başarılı çalışmalarının, hem dış paydaşlarla hem de üst yönetimlerle paylaşılmasına ve resmi ödüllendirme mekanizmalarının işletilmesine ilişkin bulgular da elde edilmiştir.

Elimizden geldiği kadar hatta bununla ilgili bir, bir örnek çalışması varsa olursa eğer yani ilgili yerlere bildirmeye çalışıyoruz. Tabi ki yani, öğretmen olarak bu da çok önemli. (M3)

Öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim uygulamaları ile ilgili olarak teşvik edilmesi alt temasında, yeterince teşvik edici unsurun olmamasının zaman zaman motivasyon düşüklüğüne yok açtığı da görülmektedir.

Çünkü ülkemizde idarecilerin de çok iyi işler yapması veya bir şeyleri de desteklemesi de ne kadar takdir ediliyor? Takdir eden olmadığı zaman bu işten işte motivasyonu olmadığı zaman neden buna da enerjisini ve vaktini harcasın diye de düşünüyor olabilir? Çünkü o kadar çok uğraşacağı şey varken bunlarla da uğraşmak istemiyor olabilir. (SRÖ3)

4.3.3.4. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi

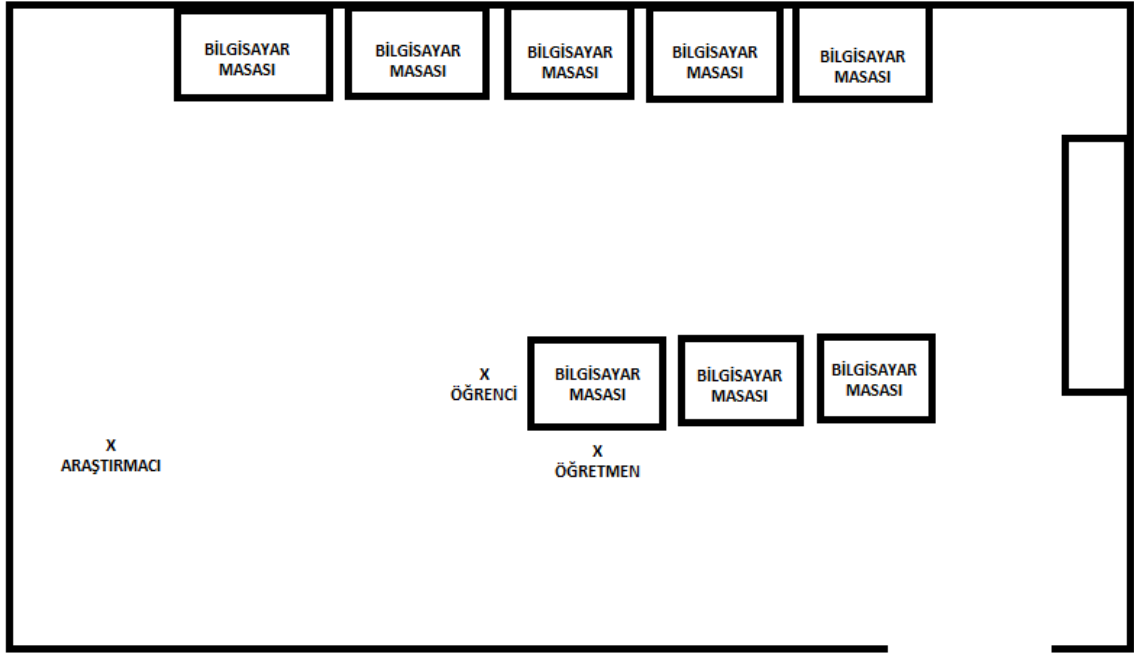
Okul 3'te özel gereksinimli öğrencileri için uygun öğrenme ortamlarının ve akademik standartların geliştirilmesi teması katılımcıların görüşleri ve gözlem verileri çerçevesinde değerlendirildiğinde destek eğitimi çalışmalarının nitelikli yürütülmesi, kalabalık sınıflarda öğretimin bireyselleştirilmesi ve kapsayıcı anlayış alt temalarının oluşmuş olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde ortalama işte iki saat veya üç saat duruma göre öğrencinin durumuna göre, matematikte ortalama iki saat civarında, ekstradan öğrenciye destek eğitim odasından faydalandırıyoruz. (M3)

Destek eğitimi uygulamaları sırasında yaygın olarak ifade edilen mekân sorunu Okul de katılımcıların neredeyse tamamı tarafından ifade edilen bir sorundur. Okulda destek eğitimi için kullanılan bir oda bulunmaktadır ancak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğrenim göre öğrenci sayısı fazla olduğundan mevcut oda yetersiz kalmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için planlanan derslerin aynı saate denk geldiğinde, öğretmenler odası, bilgisayar laboratuvarı veya o sırada Beden eğitimi dersinde bulunan bir sınıfın dersliği kullanılmaktadır (5 nolu gözlem, 07/04/2023-14.55).

Şekil 4.3.5.

Okul 3'testek eğitimi Ortamı Gözlem Krokisi



En büyük sıkıntımız mekân konusunda aynı anda bazen 2-3 öğrenciye ders vermek zorunda kalıyoruz. O an için boş derslikleri gözetmeye çalışıyoruz çünkü yalnızca bir tane destek eğitim odamız var. Yani fiziki durumundan kaynaklanan bir sıkıntı maalesef bu ...bazen bilişim sınıfımızda derslerimiz olmuyor, oraya öğrenciye alıyoruz öğretmeniyle beraber. Bu şekilde yetiştirmeye çalışıyoruz yani. (M3)

Destek eğitimi odasıyla ilgili olarak ifade edilen bir başka yetersizlik de özel eğitim amacıyla kullanılacak ders materyali eksikliğidir. Okul yöneticileri, ders materyalleri için talepte bulunduklarını ancak henüz bu talebin karşılanmadığını belirtmektedirler.

Destek eğitim odasıyla ilgili taleplerimiz oluyor bizim ama onunla ilgili şu an iyi, yani herhangi bir Milli Eğitim bölümünden bir dönüş olmadı. Çünkü destek eğitim odasının araç gereçleri biraz farklı oluyor. Yine aynı şekilde öğrencilerin diğer öğrencilerle ortak olarak yapacağı işlerde biraz da öğrenci velisinin maddi durumuyla ilgili bir durumu yani öyle diyeyim. (M3)

...tabii ki ve yani bizim gibi ortaokullarda veyahut da özel eğitimle pek alakası olmayan sadece kaynaştırma eğitimi veren okullarda fazla materyalimiz yok. Elimizden geldiğince öğretmenlerimiz kendi çabasıyla onların seviyesine uygun materyaller hazırlıyor ve bu konuda da en büyük yardımcımız akıllı tahtalarımız.

Tabii ki oradan videolardan işte etkileşimi etkinliklerden öğrencilerin dönük çalışmaları yaparak girişimini sağlamaya çalışıyoruz. (MY3)

Okulda destek eğitimi amacıyla kullanılan oda binanın bodrum katında bulunan küçük bir odadır. Oda destek eğitimi için uygun değildir ancak okulda bu amaçla kullanılacak başka bir oda da bulunmamaktadır (5 nolu gözlem, 07/04/2023-14.55).

Destek eğitim odamız var, aslında aşağıda ama biraz ben ortamı tam uygun bulmuyorum, fiziki şartlarımız. Okulumuz küçük o yüzden biz ne kadar öğretmenler, odamız boşken boşsa orada orayı da kullanıyoruz. (TÖ3)

Özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında akademik standartlarının geliştirilmesi okulun fiziki imkânlarıyla yakından ilişkilidir. Gerek sınıf ortamlarında gerekse destek eğitimleri sırasında uygun öğrenme ortamları sağlandığında öğretimin kalitesi de artacaktır. Bu bağlamda okulların özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını da dikkate alınarak inşa edilmesi gerektiği katılımcılar tarafından da belirtilmektedir.

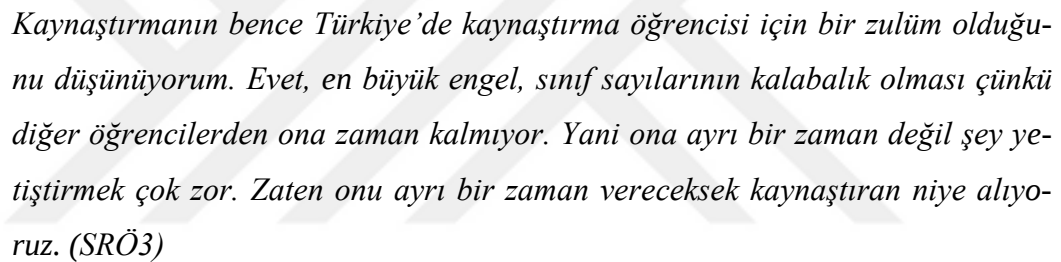
...okulun o fiziki ortamının kesinlikle o duruma göre yapılması gerekiyor. Yani özellikle bedensel bakımdan desteğe ihtiyacı olan öğrenciler çoğu okulda mesela bununla ilgili, çalışma yapılsa bile çok yeterli düzeyde değil, işin doğrusu. Yani biz de bu işin içerisindeyiz. Yani bir rampa yapmak yetmiyor yani aynı zamanda okulun fiziki iç kısımlarının da her şeyini ona göre düzenlenmesi gerekiyor. (M3)

Okul 3'te sınıf ortamlarında özel gereksinimli, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşme verilerine ve dokümanlardan elde edilen verilere bakıldığında ise diğer okullardan farklı bir özellikte olduğu görülmektedir.

Ashnda biz şanslı okullardan bir tanesiyiz. 250 öğrencimiz var, 250 ci içinde bu tür öğrenciler ilgilenmek çok kolay, yani çok daha rahat biz zaten çoğu öğrencimizi tanıyoruz. Her özellikle biliyoruz, takip ediyoruz. Diğer öğrencilerin arasında bunlar da bir şekilde adaptasyon sağlıyorlar. (MY3)

Genel eğitim sınıflarında öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri olarak sınıfların kalabalık olması gösterilmektedir. Okul 3 pek çok okulla kıyaslandığında öğrenci sayılarının daha az olduğu bir okul olmasına rağmen yine de bazı katılımcılar bu güçlüğe değinmektedirler. Okul 3'te gerçekleştirilen sınıf ortamı gözlemi sırasında sınıfta 16 öğrencinin olduğu görülmüştür. (3 nolu gözlem10/03/2023-13.50).

Okul 3 Sınıf Ortamı Gözlem Krokisi



Hani o matematikten anlamaması benim beden eğitimi dersinde o öğrenciyle oynamam diye bir fark yaratmıyor. Biz orada geçmişe baktığımızda bu öğrencileri başka yönlerden, farklı yeteneklere hani övülmeye veya keşfedilmeye, ihtiyaç duyan yeteneklere sahip olduğunu görürüz. (SRÖ3)

Okul içinde görevli destek personellerinin okuldaki özel gereksinimli öğrencileri tanıdığı ve bunun okul içinde de kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlanması için avantaj olduğu görülmektedir.

Hani bir de şöyle bir şey, destek personeli de. Zaten bu öğrencilerin ailelerini tanıyan personel, yani biz biraz o konuda da avantajımız var. Yani bizim şu an 2 hizmetlimiz var, yakın çevre aynen öyle yakın çevreden olunca yani yıllardır bölgede oturunca öğrencilere de tanıkları için yani öyle bir şey yok, yani ayrımcılık veya bir sıkıntı çekmedik (M3)

Kaynaştırma bütünleştirme ortamlarında öğrencileri bütün yönleriyle süreçlere dâhil edilmeleri ve öğretim uyarlamaları nedeniyle farklı hissetmemeleri önemlidir. Bu amaçla okulda özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitimi uygulamaları için, akranlarından farklı bir takım etkinlikler yapmalarından rahatsızlık duymamaları için velilere bilgilendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Ben velilere de baştan açıklarım, onda da olumsuz bir geri dön almadım. Yani çocukların sadece akademik gelişimi değil, psikolojik gelişimi de önemsendiği. Velilere bir sorarım, çocuğunuz ayrı ders aldığında, “ ben neden oraya gidiyorum” diye bir rahatsız durum olur mu veya böyle bir düşüncesi olur mu? Bu da eğitimin bir parçası, sonuçta bunu konuşmamız ya da gözlemlemeniz lazım. O konuya da dikkat ederiz. Hem veli hem bizler, olumsuz bir geri dönüt, almadık şu an. (RÖ3)

Öğrencinin sınıfında yapılan Türkçe dersi gözleminde, öğrenci diğer arkadaşlarıyla birlikte ders içi uygulamaya katılmış, öğretmenin dikte ettiği metinleri defterine yazmış öğretmenin kendisini tahtaya çağırması üzerine diğer arkadaşları gibi tahtada çıkarak alıştırma çözmüştür. Öğretmen, Ö3 alıştırma çözerken kendisini yönlendirmiş, sonucu bulmasına yardım etmiştir. Bu durum diğer sınıf arkadaşları tarafından yadırganmamış, öğretmen tarafından ustalıkla yönetilmiştir (3 nolu gözlem, 10/03/2023-13.50).

4.3.3.5. Öğrenme için teşvikler sağlanması

Okul 3’te Öğrencilerin sosyal pekiştireçler kullanılarak ve cesaretlendirilerek öğrenmeye teşvik edildiği görülmektedir. Ö3’ters sırasında öğretmeni kendisini tahtaya çağırdığını, alıştırma çözerken yardımcı olduğunu, çözünce de tebrik ettiğini söylemektedir. Bu durum Sınıf ortamında da gözlenmiştir, ders öğretmeni, dersin son bölümünde öğrencileri tahtaya çıkararak alıştırma yaptırmıştır. Ö3 parmak kaldırmamış, sınıf öğretmeni yine de öğretmen kendisinin ona yardımcı olacağını endişe etmemesini

söyleyerek onu tahtaya çağırmış, Ö3 öğretmenin yönlendirmeleriyle soruyu çözünce de tebrik etmiştir (3 nolu gözlem, 10/03/2023-13.50).

Bir kere parmak kaldırmıyordum, hazır da değildim hoca çağırdı, heyecanlanıyorum da ondan sonra kalktım yaptım hoca yardımıyla, tebrikler dedi. (Ö3)

Özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının takdir edilmesinin öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının sağlanması bakımından son derece önemlidir. TÖ3 Ö3'ün başarısı takdir edilince çok mutlu olduğunu, bununla birlikte takdir edilmenin bütün öğrenciler için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Özellikle Ö3 sınıfta, hele ki arkadaşları söyleyemeyip, o söylediğinde ve ben onu takdir ettiğinde çok mutlu oluyor ve bu inanın, o sınıftan böyle bir çıkışı var. Böyle çok hoşuna gidiyor, takdir her zaman bütün insanlar için zaten önemlidir. Diğer öğrencilerimizi tabi ki diğer kaynaştırma öğrencilerimize baktığımızda ne eğer doğru yaptığında onu görüp takdir edebiliyorsak onlar çok mutlu oluyor. (TÖ3)

TÖ3 okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencileri teşvik edilmesiyle ilgili somut bir uygulamaları olmamasına karşın, yöneticilerin öğretmenlerden öneri gitmesi durumunda destekleyici olacaklarına inandığını ifade etmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çeşitli şekillerde ortaya çıkan destekleyici tutumlarının bir başka örneği olarak görülebilir.

Özellikle bize sorup uyguladığı bir şey yok ama biz rica edersek hocanın böyle yaparsak güzel olur, bu öğrencimizi şu konuda takdir edersek çok güzel olur dediğimizde tabi ki bizi destekliyorlar ama özel gereksinimli öğrenciler için şu ana kadar bana bir şey olmadı ama bizi her zaman destekler. Daha çok öğretmenler o konuda çevirdiği için biz rica ettiğimizde desteklerler. (TÖ3)

M3 özel gereksinimli öğrencileri için spesifik teşvik edici uygulamaları olmakla birlikte tipik gelişim gösteren bütün öğrenciler gibi özellikle başarılı oldukları zaman toplantılarda ve törenlerde çeşitli şekillerde takdir edildiklerini ifade etmektedir.

Toplantılarda öğrenci ile ilgili zaten mutlaka şey yapıyoruz, yani diğer öğrencilerimiz aynı şekilde, yani bu öğrencilerin örneğin bir sportif faaliyette başarılı olabilir. Bunlar yani çok rahatlıkla o onlara beden eğitimi öğretmenlerimiz ilgili işbirliği yaparak kesinlikle şey yapıyoruz. Hatta bir öğrencimiz şu an hani bir takımda yani basketbol takımında çok da iyi yani şu an sıkıntı da çekmiyor yani

gayet de güzel yani o senin sonunda öğrencileri zaten ayrıca onore ediyoruz aynı zamanda. (M3)

Okulda özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı bir yaklaşımın sergilen-diği ve zaman zaman, pozitif ayrımcılık yapıldığı da katılımcılar tarafından ifade edil-mektedir. MY3 okulda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere gerek öğretim etkin-likleri gerekse okul dışındaki diğer uygulamalar sırasında daha toleranslı ve destekleyici davrandıklarını, ifade etmektedir.

Okul olarak öğretmen arkadaşlar genellikle bu tür, öğrencilere daha iyi davra-nıyorlar, daha çok not konusunda olsun, işte söz hakkı konusunda olsun ya da biraz daha toleranslı davranabiliyor ya da nasıl yapılacağının tekrardan öğret-me yöntemine gidiyorlar, işte şöyle yapmazsın, böyle yapmazsın gibi yani defa-larca tekrarlamış olurlar bazı şeyleri. (MY3)

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışma sürecinde elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar yine öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde açıklanmaktadır. Ulaşılan sonuçlar hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılmış olan çalışmalarla birlikte tartışılmış, benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu bölümün sonunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırma kapsamındaki okullarda elde edilen veriler öğretimsel liderlik teorisi boyutları çerçevesinde değerlendirildiğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin bazı boyutlarda benzerlikler gösterirken bazı boyutlarda ise çeşitli sebeplerle farklılaştığı görülmektedir. Bu bölümde elde edilen bulgular ışığında bu benzerlik ve farklılıklara değerlendirilerek araştırmaya ilişkin sonuçlara ulaşmaya çalışılacaktır.

5.1.1. Okul 1 için sonuçlar

Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları bakımından spesifik olarak belirlenmiş okul amaçlarının bulunmadığı, çalışmaların yasal mevzuatla belirlenmiş olan çerçevede yürütüldüğü ve çalışmalarda yasal zorunlulukları yerine getirmeyi öncelikledikleri görülmektedir. Okul 1’de temelde hedeflerin başarılı öğrenci odaklı olduğu bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin için hedeflerin öğrenci odaklı olarak hazırlandığı görülmektedir. Okulda amaç belirleme boyutunda okul müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerin uzmanlık alanları olması sebebiyle ön olana çıktıkları ulaşılmış olan bir diğer sonuçtur.

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları ile ilgili süreçlerde sınıf ve ders öğretmenleri rehber öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunduktan sonra resmi işlemler boyutunda okul yönetimine başvurdıkları, çalışmalarını yürütürken gizlilik ilkesine göre hareket ettikleri ve okulda bu çalışmalar sırasında paydaşlar arasında iletişimin etkili olduğu görülmüştür. Okulda veli katılımı oldukça yüksektir. Öğrenci velisi sürecin en aktif üyelerinden biri olarak zaman zaman süreci yönlendirmektedir.

Okulda öğretimin değerlendirilmesinin çoğunlukla destek eğitimi öğretmeni ve ders öğretmeninin işbirliğinde yapıldığı, sınavların öğrencinin başarılı olabileceği şekilde uyarlandığı ve değerlendirmelerin öğrencinin gelişini takip etmekten çok öğrencinin duygusal olarak desteklenmesi ve yetersizlik duygusu yaşamaması amacı taşıdığı görülmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi öğrencilerin yazılı sınav notlarının okul kayıtlarından incelenmesi yoluyla değerlendirildiğinde, öğrenci notlarının sınıf genel seviyesine yakın notlar olduğu görülmüştür. Öğretimin denetimi yönüyle bakıldığında ise okul 1’de denetimin resmi işlemlerle ilgili denetimin müdür yardımcıları tarafından takip edildiği, öğretim süreçlerinin içeriğiyle ilgili olarak, öğretmenlerin uzmanlık alanı olarak görüldüğünden çok fazla müdahil olunmadığı, yine okul müdürü tarafından resmi gereklilik olarak genel anlamda ders denetimi yapıldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin katılımcılar tarafından ifade edildiği gibi, ders defterleri, planlar ve resmi yazışmalar ile ilgili olarak ise rutin kontroller yaptıkları günlük işleyişi takip ettikleri, bu kontrollerin öğretmenler tarafından kabul gördüğü ve bundan bir rahatsızlık duyulmadığı görülmektedir.

Okulda programlar arasında eşgüdüm sağlanmasında öğrenci velisinin özellikle etkili rol oynadığı görülmektedir. Veli öğrencinin tanılanması sürecine öncülük etmiş, öğrenci için sınıf içi uyarlamaların yapılabilmesi için okul yönetimi ve öğretmenlerle yakın işbirliği yapmış ve BEP’lerin hazırlanması sürecinde öğretmenleri öğrencinin eğitsel ihtiyaçları konusunda bilgilendirmiştir. Müdür yardımcıları BEP hazırlanması ve destek eğitimi sınıfı çalışmalarının planlaması konusunda etkili rol oynamaktadırlar. Özellikle destek eğitimi sınıfında görev almak gönüllülük esasına göre olduğundan, süreci planlamak çaba gerektirmektedir. Sınıf öğretmeni hem haftalık ders saatinin az olması sebebiyle sınıfla etkileşiminin az olması hem de sınıfla yeni çalışmaya başlamış olması sebebiyle sürece katılımı sınırlı kalmaktadır. Okul müdürü işleyişe fazla müdahil olmamakta, müdür yardımcılarının ihtiyaç duyması durumunda devreye girmektedir.

Okulun genel iklimi içinde özel gereksinimli öğrencilerin de yetenekleri ölçüsünde çeşitli etkinliklerde yer aldıkları okul yönetiminin de bunu desteklediği görülmektedir. Okul sosyoekonomik olarak veli katılımının yüksek olduğu bir okul olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple velilerin öğrencilerin okul ile işbirliği yüksektir. Veli katılımının yüksek olması, öğrencileri için sunulacak hizmetlerin velilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmesine yani okulun veli görüşünü dikkate alarak karar vermesine yol açmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler için gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar hem görüşme verileri hem gözlem verileri ışığında değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrenciler için sürenin verimli kullanılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak okulun akademik başarı odaklı bir okul olması ve okul amaçlarının başarılı öğrencilere göre belirlenmiş olması olarak düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içinde yapılacak öğretimsel uyarlamaların, öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabulüyle ilgili olumsuzluklara sebep olacağını ve özel gereksinimli öğrencilerin bu durumdan rahatsızlık duyacağını belirtmektedirler. Destek eğitimi dersleri bakımından değerlendirildiğinde ise özellikle öğretim süresinin öğrencinin dikkatine göre kullanıldığı öğrencinin dikkati azaldığında derslerde küçük aralar verilecek derslerin bölümler halinde işlendiği görülmektedir.

Okulda öğretmenlerin, özellikle öğrencilerin yetersizliklerinin türleri ve bu yetersizlikler karşısında ne tür öğretimsel uyarlamalar yapılması gerektiğiyle ilgili olarak desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve özel eğitimle ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yöneticileri yeterli olmasa da zaman zaman özel eğitimle ilgili mesleki gelişim amaçlı eğitimler düzenlediklerini ancak bu tür eğitimler için öğretmenlerin taleplerinin olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin gerek okul içinde ve gerekse okul dışındaki eğitimlere karşı olumsuz tutumlarının olduğu ve bıkkınlık yaşadıkları ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde görünürlükleri değerlendirildiğinde çoğunlukla öğretmen veli ve öğrencilerin günlük işleyiş içinde ihtiyaç halinde yöneticilere ulaştıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin destekleyici ve sorun çözücü bir tutum içinde oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Okul 1’de gerçekleştirilen gözlemlerde MY1.1’in odasının okulun hemen girişinde ve erişilebilir olarak çok uygun bir yerde olduğu, odanın tam karşısında çeşitli görüşmelerin yapıldığı bir görüşme odasının bulunduğu görülmüştür. MY1.2. ve okul müdürünün odası da okulun birinci katında dersliklerin yoğun olarak bulunduğu bir koridorda bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin, belirli bir sistematik içinde olmasa bile fırsat buldukça okul içinde çeşitli fırsatlarda okul içindeki süreçleri takip ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlere okul çalışmalarında özendiriciler sağlaması, teması bakımından değerlendirildiğinde, başarılı çalışmaları olan öğretmenlerin, örnek teşkil etmesi bakımından, yöneticiler tarafından özellikle toplantılar sırasında takdir edildikleri görülmek-

tedir. Öğretmenlerin özellikle rutin işler dışında yapılan çalışmaların daha çok takdir edildiği görülmektedir. Elde edilen veriler çerçevesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak yapılmış olan çalışmalar kapsamında öğretmenler için yapılan özendirici bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Okul akademik standartların gelişmesi ve güçlendirilmesi teması bakımından değerlendirildiğinde okulda başarılı öğrenci profiline dayalı veli beklentisini karşılama dönük bir anlayışın olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için ise kapsayıcı anlayışın hâkim olduğu bir öğretim iklimi bulunduğu söylenebilir. Okulda öğrencilerin duygusal durumları akademik gelişimlerinden daha fazla önemsenmekte, öncelikli olarak sınıf ortamlarında kendilerini arkadaşlarından farklı hissetmemeleri için çaba gösterilmektedir, hatta yine bu sebeple özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi bazı uyarlamaların yapılmasından bile kaçınılmaktadır. Okulda destek eğitimi yerleşmiş bir uygulama olarak sürdürülmektedir. Okulda öğrenciler için destek eğitimi kararlarının alınmasında veli talebine göre hareket edildiği söylenebilir. Okulda destek eğitimi dersinde yapılan gözlem verileri ile birlikte veli ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, bazı eksiklikler olmasına rağmen destek eğitimi çalışmalarının yararlı bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir.

Okul veli katılımının yüksek olduğu, bölgede tercih edilen, akademik olarak yüksek başarı beklentisi olan bir okuldur. Okulda veli katılım yüksektir. Genel olarak öğrenci başarılarını takdir etmek için okulda gelenekselleşmiş uygulamalar bulunmakta ve bu uygulamalar özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak şekilde işletilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için zaman zaman pozitif ayrımcılık yapıldığı da ifade edilmektedir.

5.1.2. Okul 2 için sonuçlar

Okul misyonunun belirlemesi boyutuna bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerle duygusal yakınlık kurmak okul müdürü tarafından önemli bir amaç olarak görülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında yasal zorunlulukları yerine getirmek öncelikli amaç olarak görülmektedir. Okulda rehber öğretmen uzman olarak süreçte etkili rol oynamakta ve süreçlere öncülük etmektedir. Bütün bunların yanı sıra hedeflerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlendiği bir anlayışın da hâkim olduğu görülmektedir. Okulda veli kabulü özel gereksinimli öğren-

cilerin tanınması ve öğretimlerinin planlanması sırasında güçlükler yok açmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için güçlük yaratan bir diğer olgu da hedeflerin başarılı öğrenci odaklı olarak belirleniyor olmasıdır.

Okulda özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarının koordinasyon içinde yürütüldüğü görülmektedir. Süreç ilk etapta ders öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri arasında çoğunlukla öğretmenler odasındaki, görüş alışverişleri ile başlamaktadır. Sınıf ve ders öğretmenleri kanaatlerini okul rehber öğretmeniyle paylaşmakta ve devamında aile sürecine dâhil edilmektedir. Okul rehber öğretmenin merkezde yer aldığı süreç yine rehber öğretmenin yönlendirmesiyle resmi işlemlerin okul müdür yardımcısı tarafından gerçekleştirilmesiyle devam etmektedir.

Okul yöneticilerinin özellikle sınıf içi süreçleri formel denetleme yöntemleriyle denetlemek yerine öğretmenlere inisiyatif tanıdıkları, öğretmenlerin uygulamalarını destekledikleri, zaman zaman şahit oldukları iyi uygulamalar ile ilgili yeri geldiğinde öğretmenlere dönüt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarını planlamalarını ve yürütmelerini desteklemektedirler.

Öğretmenler odasındaki etkileşim ortamının programlar arasında eşgüdüm sağlama konusunda da etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin için çeşitli uyarlamalara karar verilirken bunları formal toplantı düzenleri içinde değil genellikle günlük işleyiş içindeki paylaşımlarla yapıldığı görülmektedir. Okul müdürünün programlar arası eşgüdüm süreçlerine müdahil olmadığı, müdür yardımcısının görüşlerini okul rehber öğretmeni aracılığıyla ilettiği görülmektedir.

Özellikle çalışma kapsamında durumu incelenen Ö2'nin başarı durumunun öğretmen grubu tarafından değerlendirilmesi, velinin öğretmenler tarafından öğrencinin durumuyla ilgili olarak ayrıntılı şekilde bilgilendirilmesi ve endişeleri giderilerek sürece dâhil edilmesi, devamında tıbbi tanı ve eğitsel değerlendirme süreçlerinde veliye danışmanlık yapılması öğretmenlerin öncülüğünde yapılan çalışmalardır. Öğrenci için kaynaştırma kararı alındıktan sonra öğretmenlerin süreçteki etkinliği BEP ve destek eğitimi çalışmalarının planlanması ve yürütülmesi sırasında da devam etmektedir. Okul yöneticileri, süreçte aktif rol oynayan sınıf rehber öğretmeni, rehber öğretmen ve ders öğretmenlerini süreçte resmi işlemleri ve planlamaları yaparak desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenlerden beklentileri, öğrencilerin akademik olarak gelişmesinde çok duygusal ve davranışsal olarak gelişmesi yönündedir. Sınıfta öğrenim gören öğrenci

sayılarının yüksek olmaması ve öğrencilerin genel akademik seviyelerinin de yüksek olmaması sebebiyle Ö2 sınıf ortamında ders etkinliklerine katılabilmektedir ve yine destek eğitimi derslerinde de süre verimli kullanılmaktadır.

Okul müdürü geçmişten bugüne hem öğretmenlerin yeterliliğinde hem de yaklaşımlarında değişimler meydana geldiğini önceleri öğretmenlerin direnciyle karşılaşan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının artık kabul görmeye başladığını belirtmektedir. Kendilerinin de özel eğitim yeterlilikleri bakımından, kendilerini geliştirme çabasında olduklarını belirtmektedir. Okul müdür yardımcısı hem uygulayıcılar olarak öğretmenlerin hem de velilerin çeşitli eğitimleri sürekli almaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin planlaması ve yürütülmesi sırasında teknik desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olarak hizmet içi eğitim alma konusunda tavsiyede bulunmakta, okul rehber öğretmenleri de özel eğitim konusunda müşavirlik yapmaktadırlar.

Katılımcılar okul müdürünün okul içindeki zamanının büyük bölümünü müdür yardımcısının odasında geçirdiğini, müdür yardımcısı ağırlıklı olarak resmi yazışmalar ile ilgilenirken okul müdürünün günlük işleyle ilgilendiği ifade edilmektedir. Okul 2 ye görüşme ve gözlem amacıyla gerçekleştirilen ziyaretlerde de okulun işleyişinin katılımcılar tarafından anlatıldığı gibi ağırlıklı olarak zemin katta okulun hemen girişinde olan müdür yardımcısı odasından yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin çalışmalarından dolayı özendiriciler sağlanması uygulamalarında sözel olarak takdir etme yaygın olarak başvurulmuş bir uygulama olmakla birlikte, uygulamalarda diğer okullardan farklı olarak çeşitlilik göze çarpmaktadır. Okul yöneticileri öğretmenleri zaman zaman küçük ödüllerle ödüllendirdiklerini ifade etmektedirler. Okulda rehber öğretmenin, rehberlik ve özel eğitim alanındaki çalışmaları okul yönetimi tarafından takdir görmekte ve desteklenmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler için akademik standartların güçlendirilmesi bakımından değerlendirildiğinde, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin odakta olduğu aynı zamanda müdür ve müdür yardımcısı tarafından desteklendiği bir işleyiş görülmektedir. Okul müdürü odasını destek eğitimi için sınırsız ve izinsiz kullanılmaktadır. Veli ve öğrenciler için, kapsayıcı ve destekleyici ve kapsayıcı bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır. Okula görüşme ve gözlem amacıyla yapılan ziyaretlerde de okul yönetiminin bu yaklaşımı gözlenmiştir. Okulda kaynaştırma/bütünleştirme uygu-

lamaları kapsamında öğrenim gören öğrenci sayısının fazla olması ve buna karşın okulun fiziki imkânlarının yetersiz olması sebebiyle öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici ortamlar oluşturulamamaktadır.

Okulda gereksinimli öğrencilerin belirli gün ve haftalarda çeşitli vesilelerle kutlama ve anmalarda yer aldıkları ve bunun özellikle öğretmenler tarafından organize edildiği görülmektedir. Bunun süreklilik arz etmesi okul içinde bunun okul kültürünün bir unsuru olarak gelenekselleşmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine derslerde öğrencilerin teşvik edilmesinde çoğunlukla sosyal pekiştireçler kullanılması ise çalışma grubundaki okullarla benzerlik gösteren bir durumdur.

5.1.3. Okul 3 için sonuçlar

Okulda kaynaştırma bütünleştirme süreçlerinde diğer okullarda olduğu gibi yasal zorunlulukları yerine getirmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Okulda müdür yardımcısı ve rehber öğretmen yakın işbirliği içindedir. Süreçler okul rehber öğretmenin yönlendirmesiyle yürümektedir. Öğretmenler kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları ile ilgili iş ve işlemlerde çoğunlukla okul rehber öğretmenine başvurmaktadırlar. Okul 1’de olduğu gibi Okul 3’te de özellikle okul yöneticilerini rehber öğretmenlerin süreçte etkinliğine vurgu yaparken her iki okuldaki öğretmenlerden farklı düşünenler bulunmaktadır. Genel anlamda hedeflerin başarılı öğrenci odaklı olarak belirlenmiş olması durumu kısmen de olsa Okul 3’te de görülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler için amaçların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlendiği görülmektedir. Okulda velilerin sürece katılımı sınırlıdır. Veliler okulun daveti ile sürece katılmakta ve yönetici ve öğretmenlerin yönlendirmesiyle hareket etmektedir.

Okul öğretimin değerlendirilmesi teması bakımından değerlendirildiğinde, Okul 1 ve Okul 2’de olduğu gibi özellikle ders planları, toplantı tutanakları, ders defterleri gibi resmi belgeler ve resmi işlemlerle ilgili uygulamaların okul yöneticileri tarafından takip edildiği görülmektedir. Buna karşın ders içi ve destek eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin çalışma alanlarına müdahale edilmediği, işleyişin öğretmenlere bırakılmış olduğu görülmektedir.

Okulda programlar arası eşgüdümün çoğunlukla destek eğitimi çalışmaları ile sınıf içi uygulamalar sırasında ve özellikle öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenin planlama çalışmalarını birlikte yürüttükleri, öğretmenlerin ihtiyaç duyması halinde müdahil oldukları, okul müdürünün ise sü-

reci dışardan takip ettiği ve gerek gördüğünde zaman zaman müdahale ettiği görülmektedir.

Öğrenci gelişimine öncülük etme işlevinin okul yönetimi, sınıf rehber öğretmeni, rehber öğretmen ve ders öğretmenleri arasında paylaşılmış olduğu görülmektedir. Okul yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerinin veli katılımıyla ve rehber öğretmenin desteğiyle sağlanabileceğini düşünmektedir. Rehber öğretmen ise takım çalışmasının ve birlikte çalışmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Öğrenci velisinin okul süreçlerine katılımı düşüktür. Veli işçi olarak yoğun çalıştıklarını okula sık gelmediklerini belirtmektedirler.

Okulda öğretim zamanının kullanımıyla ilgili olarak diğer okullarda da olduğu gibi derslerin zil ile başlayıp bitmesi sebebiyle sınıf içinde geçirilen süreyi verimlilik açısından değerlendirmek gerekmektedir. Sınıf içi uygulamalar bakımından Okul 2 ve Okul 3, Okul 1'den farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamında durumunu incelenen Ö2 ve Ö3 akademik başarı bakımından sınıf seviyesine yakın olmaları ve sınıflarının kalabalık olmaması sebebiyle sınıfta daha fazla fırsat bulabilmektedirler. Öğretmenler ders süresi içinde öğrenciyi sınıf arkadaşları gibi etkinliklere dâhil edebilmekte ve basit içerik uyarlamaları ile süreyi verimli kullanabilmektedirler. Benzer şekilde öğrenci ile yapılan destek eğitimi derslerinde de sürenin verimli kullanıldığı görülmektedir. Okul 1'de ise hem Ö1'in öğrenim gördüğü sınıfın 40 kişi olması hem de akademik olarak sınıf genel seviyesinin daha yüksek olması sebebiyle Ö1 için süre verimli kullanılamamaktadır. Ö1 için destek eğitimi dersinde ise süre diğer okullarda olduğu gibi verimli olarak kullanılabilir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin yetersizlik türleri, özellikleri ve hangi yetersizlik türlerinde ne tür uygulamalar yapmaları gerektiği konusunda, desteğe ihtiyaçları olduğunu ve kendilerinin de bu amaçla öğretmenlere mesleki gelişim için uzaktan eğitimlere katılmaları, yönünde öneride bulunduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler özellikle öğrenci için eğitsel tanılama yapıldıktan sonra okulda öğrenci için BEP hazırlanırken desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Okul 3'te öğretmenlerin özel eğitime karşı tutumları genel itibarıyla olumludur. He sınıf içi hem de destek eğitimi uygulamalarında gönüllü olarak görev almaktadırlar. Oku 3'te diğer okullarda da vurgulandığı gibi deneyim önemli bir olgu olarak katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Özellikle okul rehber öğretmeni yıllar geçtikçe öğretmenlerin deneyimlerinin arttığı ve bunun da uygulamaya olumlu olarak yansıdığını ifade etmektedir.

Okul daha önce de ifade edildiği gibi on derslikli iki katlı bir okuldur. Giriş katında müdür yardımcısı odası, rehberlik servisi ve öğretmenler odası bulunmaktadır. Bu bölge okul içinde trafiğin en yoğun olduğu bölümdür. Müdür yardımcısı odasını okulun memuruyla paylaşmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler yoğun şekilde girip çıkmaktadırlar, Okul Müdür de çoğu zaman burada bulunmakta ve işleyişe dâhil olmaktadır. Gerek katılımcılarla yapılan görüşmelerden ve gerekse gözlemlerde elde edilen verilere bakıldığında okul yöneticilerinin okulda görünürlüklerinin hem genel anlamda hem de özel gereksinimli öğrencilere sağlanan hizmetlerin bakımından yüksek olduğu söylenebilir.

Okulda öğretmenlere özendiriciler sağlama temasında sözel olarak takdir etmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların öğretmenlerin başarılı çalışmalarının ekonomik olarak desteklenmediğinde ilişkin görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Özel eğitim dersleri için ek ders ödemelerinin artırımlı ödenmesi de yine katılımcılar tarafından öğretmenlere özendiriciler sağlanması için yapılan bir başka unsur olarak ifade edilmiştir. Okul 3'te takdir edilme konusu özellikle motivasyon artırıcı bir unsur olarak ifade edilmiştir. Okul 3'te de spesifik olarak, özel gereksinimli, öğrencilere yönelik çalışmalardan dolayı öğretmenlere özendiriciler sağlanması temasına ilişkin veriye ulaşılamamıştır.

Okul hem destek eğitimi hem de sınıf içi uygulamalar bakımından değerlendirildiğinde okulun 10 derslikli bir okul olması ve öğrenci sayısının az olması sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin okul paydaşları tarafından yakından tanınmasına imkân vermektedir. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin okul içinde eğitsel imkânlardan yararlanması Okul 1 ve Okul 2 ile kıyaslandığında daha iyi durumdadır. Bu durum hem ders hem de destek eğitimi dersi sırasında da gözlenmiştir.

Okulda öğrenme için özendiriciler sağlanması konusunda diğer okullarla benzerlikler göstermektedir. Öğrenme süreçlerinin yürütücüsü olarak öğretmenler öğrencilere teşvikler sağlama konusunda ellerinden geleni yapmakta ve çoğunlukla sosyal pekiştireçler kullanarak öğrencileri teşvik etmeye çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenmeyi teşvik etmek üzere gösterdikleri çabayı diğer alanlarda olduğu gibi desteklemektedirler.

Çalışma kapsamında incelenen okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine ilişkin sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde ilk olarak değinilmesi gereken konu çalışma kapsamındaki her üç okulda da temel amaç olarak kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları bağlamında yasal yükümlülüklerin yerine getirilmesi-

dir. İkinci olarak değinilmesi gereken olgu ise her üç okulda da hedeflerin özel gereksinimli öğrenci odaklı olarak belirlendiğine ilişkin görüşlerdir. Bu görüşler başta okul müdürleri ve müdür yardımcıları olmak üzere katılımcıların büyük bölümü tarafından paylaşılmaktadır. Destek eğitimi derslerinde gerçekleştirilen gözlemlerde de özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme hedeflerinin bireyselleştirilmiş olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan her üç okulda da öğrencilerin sınıf programından farklı konularla ders işlendiği ya da aynı konuların öğrenciler için basitleştirerek öğretim yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte ulaşılabilen BEP'lerdeki planlarda da kazanımların öğrenciler için sınıf programından farklı olarak uyarlandığı da görülmüştür. Okullarda amaçların özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına göre belirlenmesi özel eğitimde öğretimin bireyselleştirilmesinin yasal bir zorunluluk olmasının sonucu olarak da düşünülebilir. Özet olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında okul amaçlarının belirlenmesi daha çok öğrenciler için öğretim amaçlarının oluşturulması şeklinde kendini göstermektedir.

Okul amaçları oluştururken ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç da süreçte bazı aktörlerin ön plana çıkmasıdır. Çalışma kapsamında görüşülen okullarda ağırlıklı olarak okul rehber öğretmenlerinin süreçte daha aktif rol oynadıkları görülmüştür. Özellikle okul yöneticileri okul rehber öğretmenlerinin süreçte odak noktada görülmesinin nedeni özel eğitim konusunda uzman olmaları ile izah etmektedirler. Bu olgu Okul 1'de diğer iki Okuldan farklılaşmaktadır. Okul 1'de rehber öğretmenler süreçte aktif olmakla birlikte okul müdür yardımcılarının daha merkezde yer aldıkları söylenebilir.

Okul amaçlarının belirlenmesi boyutunda diğer bir önemli nokta olarak uygulamalar sırasında okullarda öğrenci odaklı bir anlayışın hâkim olduğu yönündeki görüşlerdir. Her üç okulda da hem yöneticiler hem de diğer katılımcılar tarafından okullarında öğrenci odaklı bir anlayışın hâkim olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci ve velilerin de görüşleri bu durumu destekler niteliktedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların bu görüşlerin aksine kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinin yürütülmesinde yasal zorunlulukları yerine getirmek şeklinde bir anlayışın hâkim olduğu ve özellikle uygulamalarda yasal zorunlulukların etkili olduğu ve uygulamaların bu çerçevede yapıldığı şeklinde görüşler de ileri sürülmüştür.

Okul amaçlarının paylaşılması temasında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirmeleri sırasında paydaşlar arasında görülen koordinasyon alt teması ön plana çıkmaktadır. Süreçte okul rehber öğretmenin uzmanlığı sebebiyle daha etkin rol oynan-

dığı görülmektedir. Sürecin bu aşamasından sonra rehber öğretmenlerin, müdür yardımcılarını yönlendirdikleri görülmektedir. Müdür yardımcılarının daha çok resmi yazışmalar, toplantılara başkanlık etme, resmi yazıları tebliğ etme gibi işlemleri yaparken rehber öğretmenlerin toplantıları organize etme, BEP birimi üyelerini, teknik olarak bilgilendirme, müdür ve müdür yardımcılara müşavirlik etme gibi işlevleri yerine getirdikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenler kurulunda genel manada değerlendirmeler yaptıkları, müdür yardımcılarını ve rehber öğretmenlerin başvurması halinde süreçlere dâhil oldukları görülmektedir.

Çalışma kapsamındaki okullardaki, her üç öğrenci için de ilkökulda çeşitli tanılama çalışmaları yapılmıştır. Ö1 velisinin girişimiyle tıbbi tanı almış, veli ilkökul sürecini sınıf öğretmenin yakın ilgisi ve işbirliği oldukça başarılı bir şekilde geçirmiştir. Ortaokulda öğretmen sayılarının artması, derslerin zorlaşması, başarısız olma kaygısıyla yine velinin girişimi ile eğitsel değerlendirme sürecini başlatılmış, süreç kendisi de öğretmen olan velinin girişimi ve diğer paydaşların desteğiyle başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Ö2’de Ö1 gibi sınıf öğretmenin yönlendirmesiyle ilkökulda tıbbi tanı almış, ancak veli kendi ifadesiyle yeterince bilgilendirildiği için eğitsel tanılama yapılmadan ve öğrenci için destekleyici bir ortamı sağlanmadan ilkökul süreci tamamlanmıştır. Ortaokula başladıktan sonra, okul 2 veli tarafından bilgilendirilmiştir. Ö2 öğretmenleri tarafından gözlemlenip eğitsel olarak bazı yetersizlikleri bulunduğu dair öğretmenler arasında ortak bir kanaate ulaşıldıktan sonra konu önce veli ile paylaşılmış, devamında öğrenci için önce tıbbi tanı alınmış ardından, Okul yönetimi ve rehber öğretmenin işbirliğiyle eğitsel tanı alınarak öğrenci için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları başlatılmıştır. Ö3 için süreç yine ilkökulda sınıf öğretmenlerinin yönlendirmesiyle başlamış, önce tıbbi tanı ardından eğitsel tanı alınarak ilkökulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreci başlatılmış ve devam ettirilmiştir. Ortaokula geldiğinde de eğitsel değerlendirmesi olduğu için süreç Okul 3’te sürdürülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencileri için hazırlanmış olan BEP’lerin uygulanması sürecinde eşgüdüm sağlanması son derece önemlidir. Özellikle farklı gelişim alanlarında akranlarından farklı düzeyde olan öğrenciler için programları yürüten öğretmenlerin hem planlama aşamasında, hem uygulama hem de değerlendirme aşamalarında yakın işbirliği yapmaları gerekir.

Öğretim süresinin etkili kullanılması teması bakımından değerlendirildiğinde Okul 1’de sınıf ortamında sürenin Ö1 için verimli kullanılmadığı buna karşın Okul 2

ve Okul 3'te hem sınıfların kalabalık olmaması hem de akademik olarak Ö2 ve Ö3'ün öğrenci genel başarı seviyesine yakın olmaları sebebiyle ders süresi etkin kullanılmaktadır. Öğrencilerin okula devamları da öğretim süresinin verimli kullanılması teması çerçevesinde dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Çalışma kapsamındaki ve üç öğrencinin de özürsüz devamsızlıkları 5-10 gün arasında ve mevzuat çerçevesinde kabul edilebilir düzeydedir.

Çalışma kapsamındaki okullar okul yöneticilerinin görünürlükleri bakımından değerlendirildiğinde Okul 2'de okul müdürünün zamanın çoğunu okulun giriş katındaki müdür yardımcısı odasında geçirdiği öğrenci ve öğretmenlerin yönetimle ilgili işler için buraya gittikleri görülmüştür. Yine benzer şekilde Okul 2'de giriş katta bulunan müdür yardımcısı odasının da günlük işleyiş bakımından yoğun olduğu ve okul müdürünün de zaman zaman burada bulunduğu görülmüştür. Okul 1 bu bakımdan Okul 2 ve Okul 3'ten farklılaşmaktadır. Okulda buluna 3 yöneticinin odaları okulun farklı bölümlerindedir ve yöneticiler çalışmalarının kendi odalarından yürütmektedirler. Müdür yardımcıları daha çok kendi sorumlu oldukları sınıfları bakımından görünürdürler.

Öğretmenlere özendiriciler sağlanması teması bakımından değerlendirildiğinde her üç okulda da yöneticilerin öğretmenleri özellikle toplantılar sırasında sözel olarak takdir ettikleri görülmektedir. Özel eğitim alanındaki çalışmalar bakımından spesifik olarak öğretmenleri teşvik edici uygulamalara ilişkin veriye ulaşamamış olmasına Okul 2'de okul yönetiminin rehber öğretmenin ödüllendirilmesi için üst makamlara bilgilendirmede bulunması ve ödüllendirilmesi için çaba harcaması. Özel eğitim alanında öğretmenlere özendiriciler sağlanması bakımından diğer okullardan ayrılmaktadır.

Çalışma elde edilen veriler ışığında genel anlamda değerlendirildiğinde, çalışma kapsamındaki her üç okulda da okul yöneticileri, teknik bir uzmanlık alanı olarak gördüklerinden, tanılama sürecine de BEP hazırlama ve değerlendirme süreçlerine müdahil olmamakta, resmi işlemleri yapmakta ve işlerin yapılıp yapılmadığını takip etmektedirler. Okul 1'de okul müdürü, okuldaki iki müdür yardımcısına yetki devretmekte ve süreçte gerektiğinde müdahale etmektedir. Müdür yardımcıları rehber öğretmenlerin uzmanlık desteğiyle süreci yürütmektedirler. Okul 2'de süreçler okul rehber öğretmeni ve sınıf ve ders öğretmenlerinin işbirliğinde yürümekte, okul müdürü ve müdür yardımcısı resmi işlemleri yapmakta ve gerektiğinde müdahil olmaktadır. Okul 3'te okul müdürü kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bürokratik işlemlere ve prosedürlere

hâkimdir, süreçlerin okul rehber öğretmeninin uzmanlığında, müdür yardımcısının desteğiyle yürütülmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak süreçler, okulların iklimleri içinde, okullara özgü şekilde yürütülmekte ve süreç paydaşlar tarafından farklı şekilde anlamlandırılmaktadır. Okulların çeşitli özelliklerinden kaynaklı olarak liderlik olgusu her okulda farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin; 1. Okul misyonunun belirlenmesi boyutunda sürelere etkisi sınırlı kalmaktadır. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul misyonu büyük ölçüde yasal yükümlülükler yerine getirme amacıyla, Okul yöneticilerinin desteği, rehber öğretmenlerin yönlendirmesi ve ders öğretmenlerinin uygulamalarıyla şekillenmektedir. 2. Öğretim programının yürütülmesi boyutu bakımından değerlendirildiğinde, rehber öğretmenlerin uygulayıcılar olarak öğretmenlere danışmanlık yaptıkları ve süreçte öğretmenlerin etkin rol oynadıkları görülmektedir. 3. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutunda ise okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrenciler için olumlu öğrenme ortamları oluşturulmasında etkili oldukları söylenebilir. Genel anlamda değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak rol sergilemekten ziyade, süreçte daha aktif rol oynayan paydaşlar için kolaylaştırıcı, destekleyici bir tavır sergilemektedir.

5.2. Tartışma

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının çağın gereklerine uygun bir şekilde karşılanması büyük oranda genel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının amacına uygun bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Çağdaş eğitim anlayışının bireysel farklılıkları ve çeşitliliği temel alan anlayışı çerçevesinde genel eğitim okullarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının takım çalışması halinde yürütmeleri ve özel gereksinimli öğrenciler için nitelikli hizmet üretmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının bütün boyutlarıyla olduğu gibi yönetim boyutuyla incelenmeli ve hem ulusal alanyazın hem de uluslararası alanyazındaki çalışmalarla birlikte değerlendirilmelidir.

Öğretimsel liderler olarak okul yöneticilerinin temel rollerinden biri okul için çeşitli alanlarda misyon veya amaçlar belirlemektir. Okul yöneticisi okulun ulaşmaya çalışacağı bu amaçlara ilişkin bir vizyon ortaya koyar ortaya koyduğu bu vizyon çerçevesinde okul çalışanlarının çabalarını özellikle öğrenci başarılarına yönlendirir. Belirlenen bu amaçların öğrencilerin geçmiş ve mevcut performanslarını ve personellerin bu hedef-

lerle ilgili sorumluluklarını içermelidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222). Parker ve Day (1997, s. 84) göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması kapsayıcı okullar oluşturma'nın en önemli fonksiyonlarından biridir. Buna göre okulu kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde daha kapsayıcı hale getirmek, için bu anlayışı okulun amaçlarına yansıtmak ve bu amaçları paydaşlarla paylaşmak gerekir. Okul yöneticileri bunu yaparken aykırı görüşler de dâhil olmak üzere paydaşların görüşlerine başvurmalı ve amaçları veriye dayalı olarak oluşturmalıdır. Okul çapında koordine edilmiş birkaç hedefin olması okul misyonunun iletilmesi ve uygulanması açısından da kolaylaştırıcı rol oynar (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6).

Tatlılıoğlu ve Okyay (2012, s.1045) tarafından, özel eğitim okulu müdürleri ile gerçekleştirilen çalışmada “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı*” boyutundaki sonuçlar “*çoğu zaman*” olarak çıkmıştır. Buna karşın araştırma kapsamında incelenen okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında ifade edildiği gibi okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin performanslarına dayanan ölçülebilir hedefler koydukları ile ilgili bulguya ulaşamamıştır. Bunun yerine daha çok yasal yükümlülükleri yerine getirmenin yaygın şekilde vurgulandığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin, hem tanılama hem de planlama ve değerlendirme aşamalarında öncelikli olarak ÖEHY gereklerini yerine getirmeye çalıştıkları görülmektedir. Uzun, (2009), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılan okul müdürlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde öğrenciyi RAM’a yönlendirmek ve RAM’dan gelen rapor doğrultusunda uygulama yapmak, BEP uygulamak, bir sınıfta ikiden fazla kaynaştırma öğrencisi bulundurmamaya çalışmak gibi mevzuatla ilişkili işlemlerin vurgulandığı görülmektedir (Uzun, 2009, s.33).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları farklı alanlarda uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirdiğinden süreçlerinin yürütülmesi bir takım çalışması şeklinde tasarlanmıştır. BEP birimi üyelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında farklı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (ÖEHY, 2018). Öyle olmakla birlikte, incelen her üç okulda da, okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde ön plana çıktığı, BEP birimi üyesi olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanıyla ilgili görev ve sorumlulukların ötesinde bir rol üstlenmiş oldukları görülmektedir. Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılan okul müdürlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde öğret-

menlerin ve öğrencilerin okul rehber öğretmeni tarafından desteklendiği görülmektedir (Uzun, 2009, s. 34-36).

Özel gereksinimli öğrencilerin velileriyle yapılan pek çok çalışma özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin çocuklarının yetersizlikleri ile ilgili olarak kabulde güçlükler yaşamasının evrensel bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Khaleque ve Rohner, 2002, s.54). Bu çalışma kapsamında da katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olarak bu olguya işaret etmektedirler. Benzer şekilde, Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerine göre, özel gereksinimli öğrencilerin velileri ve akranlarının aileleriyle ilgili sorunlar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları karşılan en yoğun sorun alanını oluşturmaktadır (Uzun, 2009, s. 50). Yine Uysal'ın (2014, s. 87) çalışmasında velilerin kabullerinin kaynaştırma üzerinde, ağırlıklı olarak olumsuz etkisi olmakla birlikte, hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel liderler olarak okul yöneticilerinden, okullarında kullanılan müfredat araçlarının okulun öğretimsel hedefleriyle tutarlı ve uyumlu olarak kullanılması için çaba harcamaları beklenir (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6). Bu bakımdan değerlendirildiğinde çalışma kapsamında her üç okulda da BEP hazırlama çalışmalarının farklılıklar gösterdiği görülmüştür. BEP toplantıları bazı okullarda rehber öğretmen tarafından bazı okullarda rehber öğretmen ve müdür yardımcılarını işbirliğiyle organize edilmektedir. BEP kapsamında hangi derslerden öğretim planı hazırlayacağına öğretmenlerin değerlendirmelerine göre karar verilmekte ve plan hazırlanmasına karar verilen derslerin öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin büyük bölümü BEP'in rehber öğretmen tarafından hazırlanıp, öğretmenler tarafından uygulandığını, diğer bir bölümü rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni işbirliğinde hazırlandığını, küçük bir bölümü ise sınıf öğretmenleri tarafından hazırlandığını belirtmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler ışığında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde BEP hazırlamaya ilişkin olarak okullarda geçmişe oranla BEP hazırlama süreçlerinin daha işbirlikli olarak yürütülmeye başlandığı söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre her üç okulda da yaygın olarak öğrencilerin akademik başarıları yerine toplumsallaşma ve sosyal ilişkilerde gelişmeleri öncelikli olarak vurgulanmıştır. Benzer şekilde Uzun (2009, s. 36) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere sorumluluk ve görev verme, diğer öğrencilerden farklı olmadıkları duygusunu

vermeye çalışma, okulu sevmeleri için çaba sarf etme, öğretmen tarafından sınıf içinde özel uygulama yapma, öğrencileri onore etmek gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Yıkılmış ve Sazak'ın çalışmalarında, Okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik gelişimlerinden ziyade sosyal gelişimlerini önemsediklerini, sosyal gelişimlerine yönelik hedeflere ulaşmayı başarı saydıklarını ifade etmekte ve öğrencilerin akademik gelişimleriyle ilgili amaçlar önemsemektedir. Bu çalışmada kapsamına ulaşılan sonuçlar da bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan üç okul müdürü de özel gereksinimli öğrencilerden akademik beklentilerinin, yapabilecekleriyle sınırlı tutulduğu sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Yine Uysal (1995) çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı tutumları okul genelinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı tutumu etkilemektedir. Hem görüşmelerden hem de gözlemlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, çalışma kapsamındaki okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı okul yöneticilerinin olumsuz bir tutumlarının bulunmadığı görülmüştür. Bu durum Yıkılmış ve Sazak'ın (2005, s. 18) okul müdürlerinin kaynaştırmaya okullarında yer vermek istemedikleri ve bu tutumun kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği şeklindeki bulgusundan farklılaşmaktadır. Onlara göre, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları MEB Özel Eğitim Yönetmeliğine (2000) göre yürütülmekte, kaynaştırmada olması gereken (kaynak oda, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı) gibi hizmetlere yer verilmemektedir ayrıca okul müdürlerinin, kaynaştırma öncesinde okulu, sınıfı ve velileri kaynaştırmaya hazırlandığı ve bu konular hakkında bilgi sahibi oldukları şekilde bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen okullarda okul yöneticilerinin özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçleriyle ilgili bilgiye sahip oldukları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yasal yükümlülüklerini yerine getirdikleri, destek eğitim odalarının etkili bir şekilde çalıştırıldığı, görülmüştür.

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik olarak öğretim programının yürütülmesine öncülük etmek durumundadırlar bunun için güncel uygulamaların farkında olmalı ve okula adapte etmelidirler. Okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları destekleyici yaklaşımların kullanılması ve yerleşmesi için çaba harcamalıdırlar (Parker ve Day 1997, s. 86). Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilişkili konuları öğretmenler arasında ön plana çıkarmalı, öğretim programlarındaki esnekliğe vurgu yap-

rak müfredatın kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için uyarlanmasını desteklemelidirler. Tatlılıoğlu ve Okyay (2012, s. 1045) tarafından Özel eğitim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik durumlarını incelendiği çalışmada “*eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*” boyutunun sonucu “*çoğu zaman*” olarak bulunmuştur.

Okul yöneticilerin belirlenmiş olan okul hedeflerinin sınıf içi uygulamalarla koordineli olarak hayata geçirilmesini takip etmelidirler. Bu nedenle yöneticiler sınıflarda öğretmenleri desteklemek amacıyla sıklıkla ziyaretler gerçekleştirmeli, öğretmenlere okul hedefleri çerçevesinde geribildirim sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222). Çalışma kapsamındaki okullarda okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında yürütülen çalışmaların denetimi ve değerlendirilmesine bakıldığında okul yöneticilerin daha çok yazışmalar, planlar gibi daha bürokratik işlerle ilgili denetim yaptıkları, öğretimsel uygulamalarla ilgili olarak sürece fazla müdahil olmadıkları görülmüştür. Yine benzer şekilde Uzun (2009), okul müdürlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının denetimi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak okul müdürlerinin, denetimin işlevsel olduğunu düşünmediklerini, denetimin müfettişler tarafından yapıldığını ve denetim için müfettişlerden destek aldığını yine denetimin rehber öğretmenler tarafından yapılması gerektiği gibi görüşleri sürdürdüklerini iletmiştir. Uysal (2014, s. 101) çalışmasında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre katılımcıların %68 kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili denetim ve rehberlik yapılmadığı, %32 kısmen yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Yıkılmış ve Sazak, (2005, s. 18) çalışmalarında okul müdürlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde kendilerine düşen görev ve sorumlulukları tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine Tatlılıoğlu ve Okyay’ın (2012, s.1053) çalışmasında ise “*öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmesi*” boyutunda “*ara sıra*” sonucuna ulaşılmıştır

Öğretimsel olarak etkili okulların önemli bir başka özelliği programlara arasında hem sınıf seviyeleri hem de içerik bakımından eşgüdümün sağlanmış olmasıdır. Okul yöneticilerinin öğretim konularında öğretmenler arasında hem sınıf içi hem de sınıflar arası düzeyde sağlamaları beklenir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222). Edilen veriler değerlendirildiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının hem sınıf hem de destek eğitimi uygulamalarına ilişkin iş ve işlemlerin BEP birimi üyelerini işbirliğinde ancak her üç okulda da farklı şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Programlar arası işbirliğinin özellikle destek eğitimi çalışmalarında görülmektedir. Destek eğitimi çalışmaları

rının planlaması ve yürütülmesi sırasında paydaşların görev yetki ve sorumluluklarını bildikleri ve uyguladıkları görülmektedir. Uzun (2009, s. 45) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürlerinin büyük bölümü destek eğitiminin okulun rehber öğretmeni tarafından sağlandığını ifade ederken bir bölümü öğretmenler tarafından verildiğini, bazı okul müdürlerinin ise okulda destek eğitimi çalışmasının yapılmadığını ifade etmişlerdir.

Lambrecht vd. (2022, s. 946) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul liderlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki rolüne ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik özelliklerinin BEP'lerin uygulamasında genel olarak önemli bir etkiye sahip olduğu ve sonuçların işbirlikçi ve ders geliştirmeyi vurgulayan başka sonuçlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ulaşılan veriler ışığında okul yöneticilerinin BEP oluşturma ve uygulama süreçlerine müdahil olmadıkları görülmüştür. BEP'lerin ders öğretmenleri tarafından kendi derslerinin programları çerçevesinde hazırlandığı ve BEP'lerin uygulanması aşamasında ise aynı dersi sınıf ortamında ve ders ortamında yürüten zümre öğretmenleri arasında işbirliği görüldüğü, diğer öğretmenler arasında toplantılara katılmak ve öğrencilerle ilgili çeşitli platformlarda görüş alışverişi yapmak şeklinde bir işbirliğinden söz edilebilmektedir.

Eğitim ortamlarında derslerin çeşitli sebeplerle kesintiye uğraması böylece öğretim zamanının verimli kullanılamaması okul amaçlarına ulaşılmasını engelleyen önemli bir faktördür. Bu sebeple okul yöneticilerinden, okullarda öğretim süresinin öğretim dışı işlerle kesintiye uğramaması için politikalar geliştirmeleri beklenir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223). Bununla birlikte bilindiği gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin akranlarıyla aynı ortamda yürütülmesi esastır. Bu sebeple sınıf ortamında özel gereksinimli öğrenciler için sürenin verimli kullanılması son derece önemlidir. Çalışma kapsamındaki Okul 2 ve Okul 3'te sınıflar kalabalık olmadığı için özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımlarının sağlanabildiği ancak Okul 1'de sınıf kalabalık olduğundan özel gereksinimli öğrenci için yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıfların kalabalık olması kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için en önemli sorunlar arasında gösterilmiştir.

Mastropieri ve Scruggs (2001. s. 265) ortaokullarda başarılı kaynaştırma eğitimi için, gereklilikleri, yönetim destek, özel eğitim desteği, kapsayıcı sınıf ortamları, uygun

müfredat, etkili genel öğretmenlik becerileri, akran desteği, engellilere özel öğretim becerileri olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, araştırma kapsamındaki okullarda yöneticiler sürece liderlik etmemekte ancak sürecin yürütücüleri olarak aktif rol sergileyen paydaşları desteklemektedirler. Özel gereksinimli öğrencileri için kapsayıcı, sınıf ortamlarının belli ölçüde sağlanmış olduğu; öğrenciler için, nitelikli BEP hazırlanmış olsa bile müfredatta ayarlamaların yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından öğretimsel olarak desteklediğine ilişkin bir veriye ulaşılamamıştır. Çalışma kapsamında gözlem yapılan sınıf ortamlarında öğretmenlerin derslerde zamanı etkili kullandıkları bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı başarılı dersler yaptıkları görülmüştür. Destek eğitimi derslerinin de büyük ölçüde benzer şekilde ve özel ders şeklinde yapıldığı, konunun daha basitleştirilerek ve öğrencilerin katılımı sağlanarak yapıldığı görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin genel öğretmenlik becerilerinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Özel eğitim alanında öğretimsel liderliğin araştırıldığı bir başka çalışma da Bays ve Crockett'in (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gömülü teori deseninde gerçekleştirilmiş olan çalışmada, ilkokullarda engelli öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için kullanılan süreçler ve bu süreçleri etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin ilk olarak özel eğitim koşullarını iyileştirilmesi ile ilgili bir öğretim vizyonu oluşturmaları gerektiği ortaya konulmuştur. Çalışmaya göre okul müdürleri ilk olarak özel gereksinimli bireylerin uzman öğretmenlerden, bireyselleştirilmiş eğitim hizmeti almalarını sağlamalı, öğretmenlerin etkili uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini sağlamalı ve öğretim liderleri için güçlü beklentiler oluşturmalarıdır. İkinci olarak okul müdürleri genel ve özel eğitim öğretmenlerine işbirliği içinde sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlayarak özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmelidirler. Üçüncü olarak, müdürler, öğretmenlere, destek sağlarken, onlara süpervizyon yapmalıdırlar. Bunu yaparken de eğitimcilerin kariyerlerinin farklı aşamalarındaki ve değişen mesleki yeterlilik derecelerindeki ihtiyaçlarının farklılaşabileceğini ve mesleki kariyerlerinde öğretmenlerin farklı mesleki ihtiyaçlarının olabileceği unutulmamalıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde de okul yöneticilerinin okul amaçlarını gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini çeşitli yollarla desteklemelidirler. Okul yöneticilerinin bu işlevi öğretmenlerin çeşitli yetiştirme programlarında edindikleri becerilerin sınıf ortamında uygulanmasına yardımcı olmayı da içerir. (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223). Bu çalışma kap-

samında elde edilen veriler değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlere özel eğitim alanında mesleki gelişimlerini desteklemek bakımında sınırlı etkide bulunabildikleri söylenebilir.

Velilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine tanılama, planlama ve uygulama bakımından katılımları değerlendirildiğinde okulların velilerin sürece katılımlarını önemsediklerini velilere tanınmış olan yasal hakların kullanabilmeleri için imkânlar sağladıkları görülmektedir. Yine çalışma kapsamındaki okullarda veliler tanılama süreçlerinde, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapmış, tanılama sonrasındaki uygulamalar için planlama yapılırken aktif katılım göstermişlerdir. Uzun, (2009, s.39), tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürleri, veli katılımı için bilgilendirme ve görüşme yaptıklarını ifade ederken. Uysal (2014, s. 84) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde veli katılımını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okulda olumlu bir öğretim iklimi oluşturmalarını sağlayacak bir diğer önemli unsur öğretmenler için okul içinde çeşitli özendirici unsurlar yer vermeleridir. Bu unsurlar çeşitli maddi unsurlar olabileceği gibi övgü gibi manevi unsurlar da olabilir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 224). Bu çalışmada okul yöneticileri süreçte öğretmenleri desteklemekte ve işleri ellerinden geldiğince kolaylaştırmakta, uygulamalarda esneklikler sağlamaktadırlar. Ayrıca okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yönelik olarak olumlu bir iklim olduğu da görülmektedir. Bu durum görüşme verileri ile birlikte ders gözlemleri sırasında da gözlenmiştir. Ereş ve Canaslan (2017, s. 564), tarafından gerçekleştirilen çalışmada yine benzer şekilde okul yöneticilerinin öğretmenlere süreçte yeterli desteği sağladıkları belirlenmiştir. Yine Uzun, (2009, s. 34) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde okul müdürlerinin “öğretmelere yönelik olarak neler yaptıklarına” ilişkin görüşlerine bakıldığında, benzer şekilde okul yöneticilerinin süreçte lider olarak rol sergilemekten ziyade, öğretmenleri çeşitli yollarla destekledikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili en temel gerekliliklerden biri de kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması ve sürdürülmesidir. Çalışma kapsamındaki okullarda öğrencileri için kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmaya ilişkin uygulamaların da farklılık gösterdiği görülmektedir. Kapsayıcı uygulamaların, belirlenmiş standart

uygulama bir çoğunlukla problemle karşılaşılması durumunda, çözüm olarak ortaya çıkan uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Örnek olarak, okullarda tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabulü ile ilgili olarak, zaman zaman bilgilendirmeler yaptıkları ve problem yaşanması durumunda müdahale ettikleri görülmektedir. Yine özel gereksinimli öğrencilerin okul geneli yapılan deneme sınavlarından muaf tutulması ve öğrencinin bu durumdan rahatsızlık duyması üzerine öğrencinin sınavına alınması ancak sonucunun değerlendirme dışı tutulması verilebilir. Uzun, (2009, s.35) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yine benzer şekilde bilgilendirme yapma, herhangi bir çalışmanın yapmama ve problem çıkması durumunda çözüm bulma şeklinde görüşler ifade edildiği görülmüştür.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları temel anlayışı öğretim süreçlerinin özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli şekillerde düzenlenmesi uygun hale getirilmesidir. Bu uygulamalardan biri de öğretim ortamının öğrenci için fiziksel olarak düzenlenmesidir. Çalışma kapsamında fiziksel ortam düzenlemeleri ile ilgili olarak her üç okulda da öğrencileri için herhangi bir düzenleme yapıldığına dair veriye ulaşılamamıştır. Katılımcıların bir bölümü çalışma kapsamındaki öğrenciler için bu tür bir düzenlemeye ihtiyaç olmadığını bir bölümü ise akranlarından farklı bu tür düzenlemelerden öğrencilerin rahatsızlık duymaması için yapmadıklarını belirtmişlerdir. Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürleri fiziki ortam düzenlemeleri olarak okul binasını donanımı ile ilgili düzenlemelere değinmiş, fiziksel yetersizliği olan öğrenciler için dışındaki yetersizlik türleri için herhangi bir düzenleme yapılmadığı belirtilmiştir (Uzun, 2009, s. 38).

Çalışma kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ön plana çıkarılmaya çalışıldığına dair çeşitli bulgulara ulaşılmıştır, özellikle sportif faaliyetler sırasında öğrencilerin çeşitli şekillerde desteklendiği görülmektedir. Uzun (2009, s.38) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürleri, kaynaştırma öğrencilerinin okulda yapılan törenlere ve sosyal etkinliklere katılımını teşvik ettikleri, kulüp çalışmalarına yönlendirdikleri, görev ve sorumluluk verdiklerini ifade etmişlerdir. Parker ve Day (1997, s. 88) Etkili okul yöneticilerin okullarda özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak şekilde öğrenme ve başarı odaklı öğretimsel bir iklim oluşturmalarıdır. Bununla birlikte Yöneticiler özel gereksinimli öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sürecin ve uygulayıcılar olarak öğretmenlerin programlarında esneklikler sağlamadılar. Aynı zamanda yöneticiler özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri ile birlikte bütün öğrenci-

lerin gelişimlerini takip etmelidir böylece oluşturulacak olumlu öğrenme iklimi özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini de destekleyecektir.

Okullarda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmanın yolu da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici çalışmalar yapmaktır. Okul yöneticileri hizmet içi eğitimler düzenleyerek, öğretmenlerin öğrendikleri, becerileri onlarla sınıflarda çalışarak, öğretmenlere çeşitli dokümanlar dağıtarak, meslektaş desteği için uygun ortamlar sağlayarak ve öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim çabalarını takdir ederek bunu yapabilirler (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 8). Bays ve Crockett (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları bu çerçevede birlikte değerlendirildiğinde. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin özel eğitim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili uygulamalar yaptıklarına ilişkin veriye ulaşamamıştır, yine okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak öğretmenlerde güçlü beklentiler oluşturmak noktasında da herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi çalışma kapsamında okullarda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili velinin öğretimsel taleplerini karşılamak, yasal gereklilikleri yerine getirmek ve öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek yeterli görülmektedir. Öğretmenler arasında işbirliğine dayalı mesleki gelişim uygulaması da çalışma kapsamındaki okullarda sınırlı kalmaktadır. Öğretmen mesleki gelişimleriyle ilgili olarak, yaşanan sistemsel yetersizliklerin öğretmenlerin özel eğitim becerilerinin geliştirilmesi noktasında da etkili olduğu düşünülebilir. Çalışma kapsamındaki okul yöneticilerinin mentor veya süpervizör olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine dahil olmalarına ilişkin olarak da herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin uygulamalarına müdahil olmadıklarını ifade etmektedirler. Yasal gereklilikleri yerine getirmek ve öğretmenlerin taleplerini karşılamak bir sınır olarak görülmekte ve bu sınır aşılmamaktadır. Bu durumun ilk nedeni olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerklik sahalarına girmemeyi tercih ettikleri, İkinci olarak, kendilerini, özel eğitim alanında mentörlük ya da süpervizörlük yapacak yetkinlikte görmemeleri olarak ifade edilebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin nitelikli eğitim fırsatlarına kavuşması büyük ölçüde hizmet sağlayıcılar olarak okul çalışanlarının bir bütün halinde özel eğitim alanıyla ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesi ile ilgilidir. Çalışma kapsamında görüşülen bazı katılımcıların da ifade ettiği gibi bugün geline nokta kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ilk uygulamaların yapıldığı 2000'lilerin başındaki durumdan daha ileri bir durumdadır. Bu da büyük ölçüde sahada çalışan öğretmen ve yöneticilerin çeşitli yollar-

la özel eğitim bilgi ve becerilerinin gelişmiş olmasıyla açıklanabilir. Uzun (2009, s. 34), tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerine göre “öğretmenlerle ilgili sorunlar” kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde karşılaşılan en önemli sorun alanlarından biri olarak gösterilmiştir. Aynı çalışmada, okul müdürleri tarafından çözüm olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için MEB’in düzenlediği özel eğitim konulu, hizmet içi eğitim seminerlerine katılımı teşvik etmek önerilmiştir.

Eğitimin bütün alanlarda olduğu gibi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında da uygulayıcıların olumlu tutumları sürecin amacına uygun bir şekilde yürütülmesi için son derece önemlidir. Ereş ve Canaslan’a göre (2017, s. 564) öğretmenler sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmak istememekte ve bu isteksizlik uygulamalara yansımaktadır. Onlara göre öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili eğitim almaları durumunda, karşılaştıkları sorunları çözebilmektedirler. Çalışma kapsamındaki okullarda öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları karşı tutumları farklılaşmakla birlikte genelde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenler arasına olumlu ve destekleyici bir iklimin hâkim olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Ereş ve Canaslan (2017, s. 56) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için öğretmenlere, olumsuz önyargılar, özel eğitim bilgisi, işbirliği, eğitimin planlanması, zaman yönetimi, yönetsel destek gibi konularda eğitim verilerek uygulamaya hazırlanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen okullardaki öğretmenlerin, özel eğitime karşı olumsuz ön yargıların bulunduğu ilişkin veriye rastlanmamıştır. Öğretmenler okul yönetimleri ve diğer öğretmenlerle işbirliği halinde çalışmakta oldukları görülmüştür. Kargı vd. (2003, s.55) yöneticilerin genel olarak kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz düşündükleri, okullarının kaynaştırma için uygun olmadığı, özel gereksinimli çocukların okula kaydedilmeden önce bilgilendirilmiş olmaları ve buna bağlı olarak yeterli hazırlıkların yapılmamış olması ve uygulamalar sırasında yöneticilerin yeterli destek alamaması gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Çinko, (2004, s. 112) ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ilişkin tutum puanları ise kaynaştırma eğitimiyle ilgili bir eğitim programı devam etme durumuna göre 01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili bir eğitim programına katılan yöneticilerin tutum puanları alanla ilgili herhangi bir eğitim programına katılmayan yöneticilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler ışığında, eğitim yö-

neticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamaların önemli olduğu söylenebilir.

Sider, Maich, ve Morvan (2017, s.2) çalışmalarında, kapsayıcı okul kültürünü şekillendirmede kişisel değerler de dahil olmak üzere, mesleki öğrenme deneyimlerinde çeşitlilikler olduğu, günlük uygulamalar da benzerlikler bulunduğu ve öğrenciler ve personel için erişilebilir olmanın önemli olduğu; kapsayıcı okul kültürünün oluşumunda liderliğin önemi olduğu; liderliğin kritik olayların şekillenmesindeki etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmış okul müdürlerinin liderlik rolleri bu çerçevede incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında da benzer şekilde okulların hem okul liderlerinin ve diğer paydaşların kişisel deneyimleri hem de diğer çeşitli faktörler etkisiyle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bakımından yer yer benzerlikler olmakla birlikte birbirinden farklı okul kültürlerinin varlığından söz edilebilir.

Romanuck, Murphy (2018, s. 1-246) tarafından gerçekleştiren çalışmanın, bu çalışmaya dâhil edilen eğitim liderlerinin kapsayıcı anlayışa değer verdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, “*kültür, işbirliği, sınırlı personel, amaca yönelik katılım, bireysel ihtiyaçların dikkate alınması, kabul, ilişkiler, çeşitliliğin takdir edilmesi ve öğrenci öğrenmesi*” gibi temalar ön plana çıkmıştır. Temalar bakımından değerlendirildiğinde, çalışmalar arasından benzerlikler göze çarpmaktadır. Yine bu çalışma kapsamındaki her üç okulda da okul yöneticilerinin kapsayıcı anlayışa değer verdiğine ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Sider, Maich, ve Morvan (2017, s.2) Eğitim liderlerine göre, *kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının “öğrenciler için öğretimin geliştirilmesi, tüm öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturulması, çeşitliliğin takdir edilmesi, kabul ve ilişkiler”* gibi çeşitli yararlarının olduğu ancak buna karşın *bütçe eksikliği, zaman eksikliği, sınırlı personel ve davranışsal ve zihinsel sağlık ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek için ek eğitim ihtiyacı* gibi güçlükler yaşadıklarını belirtmektedirler. Yine hem okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yararlarına ilişkin görüşleri hem de süreçte karşılaşılan güçlükler bakımından değerlendirildiğine her iki çalışma arasında sonuçlar bakımından benzerlikler bulunduğu görülmektedir.

Sider, Maich, ve Morvan (2017, s.2), tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri çerçevesinde eğitim liderliği rollerini *işbirlikçi, problem çözücü, öğretim lideri ve kolaylaştırıcı* olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen her üç okulda da okul yöneticilerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde

işbirlikçi, destekleyici, problem çözücü ve kolaylaştırıcı olarak rol ifa ettikleri ancak kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları bağlamında öğretim lideri olarak değerlendirilemeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

De Matthews, ve Mueller'in (2022, s. 319) göre, beklentileri belirlemede ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları destekleyen bir kültürü geliştirmede müdürün önemini vurgulamaktadır. Okul müdürleri, geçmişte engelli öğrencilere yüksek kalitede kapsayıcı bir eğitim sağlamayan okullarda ve bölgelerde kaynaşmayı teşvik etmek için, değişim ve yüksek riskli dış hesap verebilirlik politikalarından tehdit edildiğini hisseden öğretmenleri korumayı ve desteklemeyi gerekli bulmuşlardır. Bu anlayış, Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin okula kaydının yapılmasında güçlükler çıkarma veya özel gereksinimli öğrencilerin başka okullara gitmesi için çeşitli şekillerde yönlendirme ve zorlamalara maruz kalmaları şeklinde kendini göstermekte ve yasal zorunluluklara rağmen özel gereksinimli öğrencileri için işleri güçleştirmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen okullar bu yönüyle değerlendirildiğinde her üç okulda da hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak herhangi bir olumsuz bir tutumuna ilişkin veriye rastlanmamıştır. Veli ve öğrencilerle yapılmış olan görüşmelerden elde edilen veriler de bu durumu destekler niteliktedir. De Matthews, ve Mueller'in (2022, s. 328) Okullarda olumlu engellilik kimliği geliştirilmesi için okul müdürlerine “(a) *engelliliğin ilişkilerine ve temsiline odaklanmayı; (b) müfredatta engelliliğin görünürlüğünü artırmayı; ve (c) bir engelli kimliği farkındalığı oluşturmayı*” önermektedir. Bu çerçevede çalışma kapsamındaki okullarda okul yöneticilerinin özel gereksinimi öğrencilerin görünürlüklerini ve temsillerini çeşitli şekillerde sağlamaya dönük çabalarının olduğu farklı katılımcılar tarafında ifade edilmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında, hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine ilişkin olarak ileri araştırmalar yürütmeyi düşünen araştırmacılar hem de, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını yürütülürken sahada uygulayıcıların işini kolaylaştırdığı düşünülen bazı öneriler sunulmaktadır.

5.3.1 Araştırmacılar için öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel eğitim alanında farklı yönleriyle araştırılmış olmasına rağmen, eğitim yönetimi alanında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Özel eğitimin en az kısıtlayıcı ortam ilkesi gereği gerek Dünya’da ve gerekse Türkiye’de gittikçe artan bir şekilde özel gereksinimli öğrencilerin hem genel eğitim okulları bünyesinde açılacak özel eğitim sınıflarında hem de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam edeceği öngörülmektedir. Bu durum karşısında eğitim yönetimi alanında özel eğitim uygulamalarını konu edinen araştırmaların sayısı arttırılmalıdır.

Bu araştırmada farklı sosyoekonomik bağlama sahip üç ortaokuldan aynı tanıyı almış üç öğrenci seçilmiştir. Çalışmada bu üç okuldaki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okul yöneticileri tarafından ne şekilde yürütüldüğüne ilişkin durumu araştırılmıştır. Söz konusu sürecin öğretmenlerin daha merkezi konumda dâhil oldukları okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda, ne şekilde işlediğini araştırılabilir. Yine pek çok farklı branşın koordineli bir şekilde çalışmasını gerektiren ya da farklı programların uygulandığı liselerde nasıl bir süreç sergilediği de araştırılabilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak sergiledikleri rol kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına odaklanılmış çalışma sürecinde öğrencilerin eğitimden eşit faydalanması vurgusu öne çıkmıştır, özel gereksinimli öğrenciler için tanınan yasal hak ve imkânlardan yararlanma durumları, çeşitli faktörlerin etkisiyle okuldan okula farklılık, gösterdiği görülmüştür. Bu açıdan okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bağlamında sosyal adalet liderliği rolleri de incelenebilir.

Bu çalışma büyükşehir statüsünde olan bir ilin merkez ilçelerinden birinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının öğretimsel liderlik teorisi çerçevesinde, farklı kent merkezlerinde veya kırsal bölgelerdeki sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrenciler için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nasıl yürütüldüğüne ilişkin durumu görmek üzere yenilenebilir.

Ayrıca çalışma kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçleri incelenen öğrenciler, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 7. sınıf öğrencisi erkek öğrencileridir. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında okul içi uygulamaların farklılaştığı düşünüldüğünde, özel öğrenme güçlüğü tanısı ile öğrenim gören öğrenciler dışında, farklı tanımlarla öğrenim gören öğrenciler için de benzer çalışmalar tasarlanabilir.

5.3.2.Uygulayıcılar için öneriler

Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin özel eğitim alanına ilişkin olarak kendilerini yetkin olarak görmediklerinden süreçlerin yürütülmesi sırasında çok fazla müdahil olmadıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretim lideri olarak yönetebilmeleri için özel eğitim alanında bilgi ve becerilerinin arttırılmasına ihtiyaç duyduklarından bu amaçla ilk olarak hizmet öncesi eğitimler kapsamında öğretmenlik lisans eğitimi programlarında özel eğitim dersleri ile birlikte kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları başlı başına bir ders olarak okutulabilir. İkinci olarak hizmet içi eğitim kapsamında özel eğitim ve kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları yüksek lisans programlarının sayıları artırılabilir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma bütünleştirme süreçlerinde destekleyici ve denetleyici olması yanı sıra okulda bu öğrencilerle etkileşim halinde olan rehber öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının bu konularda bir mentor desteğine ihtiyacı açığa çıkmıştır. Bakanlık bünyesi kapsamında bu ihtiyacı karşılayacak belirli okul bölgelerini içine alacak bir ağ kurularak koordinatörler görevlendirilebilir.

Çalışma sonucunda okul yöneticilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında yeteri kadar görünür olmadıkları, denetleme ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol almadıkları görülmektedir. Bu sebeple kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kurumsal olarak yerleşmesi ve hesap verebilirlik çerçevesinde uygulamaların yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin toplantılara başkanlık etmesi, toplantıları sıkışık zaman aralıklarında zorunluluk gereği usulen yapılan toplantılar olmaktan çıkarılması, BEP birimi toplantılarının öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu toplantıları gibi toplantılarla birleştirilmeden bağımsız olarak gerçekleştirilmesi. Toplantılar için hazırlık yapılarak kararların mümkün olan en geniş katılımı alınması v bütün bunlarla birlikte okul yöneticilerinin toplantı yönetme becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerinde en zorlanılan konulardan biri velinin çocuğunun özel durumunu kabullenmesi durumudur. Veli çocuğunun durumunu kabullenme evresini sağlıklı bir şekilde geçirerek çocuğunun eğitimi için ve okulla işbirliği yapmadığında süreç büyük oranda aksamakta ve çocuğun ihtiyaç duyduğu nitelikte eğitim imkânlarına kavuşması güçleşmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler ışığında sürecin sağlıklı yürütülmesi için velilerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılarak özel eği-

tim süreçlerinin işleyişi ve öğrenci üzerindeki etkisine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir, süreçte velilere profesyonel psikolojik danışmanlık desteği sağlanabilir.

Çalışma kapsamında katılımcılar tarafından çeşitli sebeplerle ve sıklıkla, genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrencilerle, özel gereksinimli öğrencilerin birlikte öğrenim görmesinin güçlüklerine değinilmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları temel amacı özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı ortamda nitelikli eğitim imkânlarından yararlanması olduğundan, sınıf içi uygulamaların yürütücüsü olarak öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerilerine ek olarak, özel eğitimde sınıf yönetimine yönelik eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde en önemli aşamalarından biri özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlama sürecidir. BEP hazırlama birimi üyelerinin işbirliği halinde hazırlaması gereken BEP için, süreci koordine edecek program bilgisine sahip liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim yönetmeliğince okul müdürüne verilen bu görevin amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin BEP hazırlama bilgi ve becerilerini arttırmaya dönük etkinlikler düzenlenebilir.

Çalışma sırasında katılımcılar tarafından vurgulanan bir başka konu da hem sınıf içi uygulamalarda hem de destek eğitimi uygulamalarında kullanabilecekleri ders materyallerinin yetersizliği konusudur. Özellikle ortaokul düzeyinde, farklı yetersizlik tür ve seviyelerinde ders materyallerinin MEB tarafından hazırlanarak uygulayıcıların kullanımına sunulabilir.

Çalışma kapsamında durumları incelenen okullarda da görüldüğü gibi, okullarda destek eğitimi dersleri için yeterli ve uygun alanlar bulunmamaktadır. Okul yöneticileri, destek eğitiminin planlanması ve yürütülmesi konusunda yeterli çabayı göstermelerine rağmen, özellikle uygun olmayan ortamlarda destek eğitimi yapılmasından dolayı çalışmalardan istenen verim alınamamaktadır. Bu sebeple özellikle yeni yapılacak okulların projelerinde okul kapasitesi dikkate alınarak gerektiği kadar destek eğitimi odasına verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H (2019). Durum çalışması, *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, A.Saban ve A.Ersoy (Eds.), (139-176), Anı yayınları.
<https://doi.org/10.14527/9786052412091>
- Akın, M. A., Taş, H., ve Minaz, M. B. (2018). *Etik liderlik*. (2. Baskı). Pegem Yayınları.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 235-249.
- Alkan, D. P. (2020). *Dördüncü sanayi devrimi megatrendleri eşiğinde liderlik*. Der Yayınları.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (37), 19-44.
<https://doi.org/10.31795/baunsobed.645166>
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44 (6), 9-11.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2022). *Advanced Theories of Educational Leadership*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14510-0>
- Argyris, C. (2004). *Reasons and rationalizations: The limits to organizational knowledge*. OUP Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268078.001.0001>
- Arıkan, M. (2019). Neden kaynaştırma, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Ü. Şahbaz (Ed.), *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14) , 199-210.
- Aydoğan, İ. (2018) Örgüt ve Yönetim Kuramları. N. Can (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (pp.2-31), Pegem Yayınları.
<https://doi.org/10.14527/9786053644309.01>
- Ayık, A., ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
<https://doi.org/10.17755/esosder.39460>
- Baglieri, S. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203837399>
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü*. PegemYayınları.

- Baloğlu, N (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (3), 127-148.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Free prees.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. (1981). *Handbook of leadership. Theory, research, and managerial*. The free press.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Education sciences*, Cilt 5 (4), 1909-1931.
- Batdı, ve Oral, B. (2020). Bilimsel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik, B. Oral ve A., Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp.115-143) , Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.05>
- Batu, S. (Ed.), (2019). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar*. Vize Akademik.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayınları.
- Bays, D. A., ve Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15 (3), 143-161. <https://doi.org/10.1080/09362830701503495>
- Birleşmiş Milletler Evrensel Bildirgesi, (1948). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Blanchard, K. (2018). *Leading at a higher level*. Ft Press.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35 (3), 349-378. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353003>
- Bulmer, M. G. (2003). *Francis Galton: pioneer of heredity and biometry*. JHU Press. <https://doi.org/10.1353/book.3219>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö., ve Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel Davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., ve Yıldırım, S. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.

- Chabalala, G., & Naidoo, P. (2021). Teachers' and middle managers' experiences of principals' instructional leadership towards improving curriculum delivery in schools. *South African Journal of Childhood Education*, 11 (1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.910>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Curtis, B. M. (2002). *Analysis of the Blake/Mouton leadership styles and their relationship to effective coaching behaviors*. Pepperdine University
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (12), 465-474.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çobanoğlu, F. Barutçu A. (2020). Okullarda takım liderliği ve öğretmen motivasyonu. *Journal of International Social Research*, 13 (75), 545-553. <https://doi.org/10.17719/jisr.11262>
- da Cruz, M. R. P., Nunes, A. J. S., & Pinheiro, P. G. (2011). Fiedler's contingency theory: Practical application of the least preferred coworker (LPC) scale. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 10 (4), 7-26.
- Davis, F., & Boudreaux, M. K. (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership practices. *Journal of Educational Research and Practice*, 9 (1), 7. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.07>
- DeFrantz, A. (2016). Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar, P., H, Hammeken, (Ed.) U. Şahbaz, (Çev Ed.), A., Aydoğan-Çakır, (Çev.), (31-37), *Özel eğitimde bütünleştirme*, Anı Yayıncılık.
- DeMatthews, D. E., ve Mueller, C. (2022). Principal leadership for inclusion: Supporting positive student identity development for students with disabilities. *Journal of Research on Leadership Education*, 17 (4), 315-332. <https://doi.org/10.1177/19427751211015420>
- Demir, K. (2021). Eğitimde Liderlik, K. Yılmaz , K. Demir (Eds.). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama (pp.139-167)*. Pegem Akademi.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri Bursa ili örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dictionary, O. W. (1997). by S. Wehmeier.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S. ve Karakoç, T. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Dimmock, C. & Wildy, H., (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31 (2), 43-62. <https://doi.org/10.1108/09578239310041873>
- Durukan, H. (2006). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 277-286.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37 (1), 15-24.
- Elkind, D. (1998). Children with special needs: A postmodern perspective. *Journal of Education*, 180 (2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/002205749818000202>
- Ereş , F., ve Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Engelli öğrencilerin okul sorunları. *Itobiad: Journal of the Human ve Social Science Researches*, 6 (1), 553-570.
- Genç, K. Y., ve Kara, M. A. (2019). Dünyada önde gelen kadın politikacıların liderlik tarzlarının analizi, *SETSCI*, 4 (8), 247-253. <https://doi.org/10.36287/setsoci.4.8.046>
- Güçlü, N., ve Koşar, S. (2021). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi
- Gültekin, M., Menekşe, V., ve Eren, B. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (3), 193-204. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.928>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Gürkan, M. (2011). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional Leadership in Effective Schools. ED 309-535.
- Hammeken, P. A. (1995). *Özel Eğitimde Özelleştirme, Başarı için 450 Strateji*, (Çev. Ümit Şahbaz). (2. Baskı). Anı Yayınları.
- Hornby, G., & Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: The need for a new theory. Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16 (3), 321-339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Theory research and practice. *Educational Administration Theory, Research, and Practice*, Connect Learn Succeed.
- Huan Li, & Xiangyu Li, (2023). Rural and urban general education teachers' instructional strategies in inclusive classrooms in China: A dual system perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 27 (1), 72-88. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821796>
- İsmail, M., Khatibi, A. A., & Azam, S. M. (2021). The moderating role of school level in the relationship between deputy principal's instructional leadership and school effectiveness in public schools in maldives. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 6 (2), 472-513. <https://doi.org/10.30828/real/2021.2.4>
- Jones, L. (2009). The Importance of School Culture for Instructional Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (4), 1-9.
- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207

- Kaya, U. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin, Sınıf Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kesken, J. (2011). Örgütsel işlev bozukluklarına psikodinamik yaklaşım ve niteliksel bir araştırma yöntemi olarak psikanaliz. *Journal of Yaşar University*, 6 (21), 3499-3514.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64 (1), 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x>
- Kış, A., ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (6), 1-17.
- Kiraz, Z. (2022). Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36 (1), 198-216. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361371>
- Konan, N. (2015). Öğrenen liderlik. N. Konan, (Ed.) *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*(pp.109-13). Pegem Akademi.
- Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Kopelman, R. E., Protas, D. J., & Davis, A. L. (2008). Douglas McGregor's theory X and Y: Toward a construct-valid measure. *Journal of Managerial Issues*, 20 (2), 255-271.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 1232-1265.
- Krug, S. E. (1991). *Instructional leadership: A constructivist perspective*. National Center for School Leadership, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes*. Project Report.
- Kumbasar, Ç. Ş. (2022). *İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi; Bursa ili örneği*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (9), 943-957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*, The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Maloş, R. (2012). *The most important leadership theories*. Annals of Eftimie Murgu University Resita, Fascicle II, Economic Studies.
- Maponya, T. J. (2020). The instructional leadership role of the school principal on learners' academic achievement. *African Educational Research Journal*, 8 (2), 183-193. <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.042>
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24 (4), 265-274. <https://doi.org/10.2307/1511115>
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Mc Gregor, D., & Cuthbert, J. E. (1960). *The Human Side of Enterprise: annotated edition*. McGraw-Hill.
- Mc Gregor, D. (2006). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Mc Namara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. Suny Press.
- Mertens, D. M. (2019). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Gallaudet University. Sage publications.
- Midgley, C. (1990). *A preliminary assessment of school level differences in instructional leadership, school culture, and student commitment*. Project Report.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1973). 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu. [www.mevzuat.gov.tr/ MevzuatMetin/1.5.1739.doc](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.doc).

- Milli Eğitim Bakanlığı, (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 Sayılı kanun Hükmünde Kararnameh-
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- Milli Eğitim İstatistikleri, (2022). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/2022. <https://istatistik.meb.gov.tr/>
- Muresherwa, E., & Jita, L. C. (2021). Instructional leadership in inclusive secondary schools of zimbabwe: Balancing multiple and competing expectations. *Universal Journal of Educational Research*, 9 (10), 1742-1755. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.091003>
- Nar, S., Cüre,G. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretim ve değerlendirmede uyarlatma yapma/bireyselleştirme, (209-247), E.S., Batu, (Ed.), *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalar*, Vize Akademik,
- Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri. *Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Newton, P. (2016). *Leadership theories leadership skills*, Bookboon company.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice*, Sage publications.
- Newberg, N. A., ve Glatthorn, A. A. (1982). *Instructional Leadership: Four Ethnographic Studies on Junior High School Principals*.
- Ng Foo Seong, D (2019). *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*. Townsend, T. (Ed.). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_2
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma . *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12 (2) , 91-103
- Öz, A., Ş . (2020). Kaynaştırmada aile katılımı. İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*, içinde (24-51). Pegem yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786053640974.02>

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*(2. Baskı). Anı Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786052415306.03>
- Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 266-282.
- Özen, A. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında aile öğretmen işbirliği, E. S., Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar*, Vize Yayınları.
- Özkan, A., (2020), *Eğitimde Vizyoner liderlik*. Pegem yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786257052382>
- Parker, S. A., & Day, V. P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *Nassp Bulletin*, 81 (587), 83-89. <https://doi.org/10.1177/019263659708158712>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S.B.Demir), Pegem Akademi.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Plaatjies, B. (2019). Investigating principal capacity in literacy instructional leadership at selected primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (3), 136-160.
- Principal, I. L. F. (2016). instructional leadership in school-based prek. *Leadership and Policy in Schools*, 11, 216-233.
- Public Law 94-142 (IDEA). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf#page=1>
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*.SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213032>
- Romanuck Murphy, C. (2018). *Educational Leaders and Inclusive Education: Perceptions, Roles, and Responsibilities*. [Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education in PK-12 Leadership], Trident University, California, ProQuest LLC.
- Ruairc, G. M., Ottesen, E., Precey, R., & Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. *Leadership for inclusive education: Values, vision and voices*, 47-57. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_5
- Saban, A., Ersoy'A, Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., ve Yahçi, Z. (2020). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.

- Sağır, M., ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56.
- Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.
- Sharif, U. M., Nanyangwe-Moyo, T., Moyo, N., Zheng, X., & Guo, C. (2020). The role of the principal is developing an instructional leadership team in school. *Educational Research and Reviews*, 15 (11), 662-667. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4057>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & McIntyre, L. J. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sönmez, K. (2017). *Türkiyede yönetim becerileri ve liderlik şiiir/ matematik*. (2. Baskı). Anı Yayınları.
- Spinelli, C. G. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. Prentice Hall.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (11) , 523-547.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 375-400.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 67-73.
- Tatlıhoğlu, K., ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Electronic Turkish Studies*, 7 (2), 1045-1060.

- Todd, L. (2007). *Partnerships for inclusive education: A critical approach to collaborative working*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967492>
- Turan, S. (2014), *Eğitim Araştırma Uygulama*. Pegem Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. (11. bs.). TDK Yayınları.
- Unesco (1994).<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*. 54. (2), 152-172. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0088>
- Uymaz, A. O., (2021). Post-modern dönemde liderlik.
<https://www.researchgate.net/publication/8..>
- Uysal, A. (2014). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 239-258. <https://doi.org/10.12780/UUSBD168>
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (1), 141-158.
- Vuran, Y. (2019). *Karizmatik Liderlik*. 1 Kasım Gazi Kitabevi.
- Vogel, L. R., Alhudithi, A., & Alsliman, A. (2021). A comparison of male and female saudi school principals' perspectives of instructional leadership. *European Journal of Educational Management*, 4 (1), 67-81. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.1.67>
- Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. *CBE Occasional Papers, Number 18, ED, 157 125*.

- Weber, J.,R. (1989). *Leading the instructional program. In school leadership: Hand-book for excellence* (Stuart C. Smith ve Philip K.Piele, Eugene, Oregan): ERİC Clearinghouse on educational Managemant, ED 209 736.
- White, L. (2021). Practising effective instructional leadership as a school principal. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13 (2), 52-55.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1),92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yıkmış, A., ve Sazak, E. P. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 7-21.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (1), 177-184.
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalar-daki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5 (1), 1-17. <https://doi.org/10.14527/9786257052252>
- Yılmaz, K. (2020). *Liderlik Kuram-Araştırma-Uygulama*. (1. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi" İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yörük, S., ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 66-92.
- Yukl, Gary A., (2010) *Leadership in organizations*.7th ed. University at Albany State University of New York.
- Yükseköğretim Kurulu, (2018) Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Demografik Sorular	186
EK 2	Yönetici Görüşme Formu	187
EK 3	Veli Görüşme Formu	189
EK 4	Öğrenci Görüşme Formu	191
EK5	Öğretmen Görüşme Formu	192
EK 6	Gözlem Formu	194
EK 7	Gözlem Listesi	195
EK 8	Doküman Listesi	196
EK 9	Araştırma İzin Belgesi	197

EK-1

Demografik Sorular

1. Yaşınız
2. Cinsiyet Kadın () Erkek ()
3. Mezun olduğunuz lisans ve eğer varsa yüksek lisans programlarını belirtir misiniz ?
 - Lisans.....
 - Yüksek lisans.....
4. Branşınız.....
5. Unvanınız.....
6. Öğretmen olarak toplam çalışma süreniz, ?.....
7. Yönetici olarak toplam çalışma süreniz?
8. Bu okulda çalışma süreniz? Öğretmen olarak.....Yönetici olarak.....
9. Özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili olarak eğitimlere katıldınız mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise, aldığınız eğitimin türünü, süresini ve içeriğini yazar mısınız?

.....

.....
10. Üniversite eğitiminiz boyunca özel eğitim ile ilgili ders aldınız mı?

Evet () Hayır () Dersin saati ve içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?

.....

.....
11. Ailenizde özel gereksinimli birey var mı ? Bilgi verir misiniz?

.....

.....
12. Şimdiye kadar kaç öğrenciye kaynaştırma bütünleştirme uygulaması kapsamında eğitim verdiniz?
13. Öğretmen olarak:
14. -Yönetici olarak

EK-2

Yönetici Görüşme Formu

Merhaba Ben Sedat Karadeniz, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretimsel liderlik çerçevesinde yaklaşımlarını araştırıyorum. Bu araştırma için kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak deneyimi bulunan okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmede elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz adınız, soyadınız, çalıştığınız kurum vb. kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırma sonucunda Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak uygulamadaki durum hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmeyi ve Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yönetim boyutuyla ilgili olarak eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı umuyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonrasında görüş ve önerilerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yönetici Görüşme Soruları

-Kendinizi biraz tanıtabilir misiniz?

1. Kaynaştırma/bütünleştirme kapsamına alındığında veya nakil olarak geldiğinde bir öğrenci ile ilgili neler yapıyorsunuz

-Öğretmenlerin kaynaştırma /bütünleştirme sürecine hazırlanması ile ilgili olarak ile ilgili neler yapıyorsunuz, ne tür destekler veriyorsunuz?

.....için, sınıf arkadaşlarına dönük olarak neler yapıyorsunuz?

.....ailesine dönük olarak neler yapıyorsunuz?

.....sınıf arkadaşlarının aileleri ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz ?

-Okul genelinde ve sınıfta.....için ne tür fiziksel ortam düzenlemeleri yapıyorsunuz?

-Okul genelinde ve sınıfta.....için ne tür Sosyal ortam düzenlemeleri yapıyorsunuz?

- Okul genelinde ve sınıfta.....psikolojik ortam ile ilgili ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz? (Olumlu sınıf iklimi)

-.....destek eğitimi ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

-Hem destek eğitiminde hem de sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma açısından zaman kullanımı hakkında neler söyleyebilirsiniz.

-..... için hazırlanan BEP ile ilgili bilgi verebilir misiniz?

-.....'in derslerin işlenişi sırasında neler yapılır biraz anlatır mısınız?

-.....'e yaklaşımları bakımından okulda bulunan yardımcı personel ve diğer çalışanların eğitimi konusunda neler yapıyorsunuz?

-.....özelinde ve genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

2. Okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını yürütürken en sık karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

3. Sizce kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen unsurlar nelerdir?

4. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının hem okul yönetimi hem de denetleyiciler tarafından denetlenmesi ve rehberlik edilmesi ilgili neler söylersiniz?

5.Başarılı olduğundaödüllendirir, veya takdir eder misiniz?

6. Başarılı uygulamalar yapan öğretmenlerle ilgili neler yaparsınız?

EK-3

Veli Görüşme Formu

Merhaba Ben Sedat Karadeniz, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretimsel liderlik çerçevesinde yaklaşımlarını araştırıyorum. Bu araştırma için kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak deneyimi bulunan okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmede elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz adınız, soyadınız, çalıştığınız kurum vb. kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırma sonucunda Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak uygulamadaki durum hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmeyi ve Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yönetim boyutuyla ilgili olarak eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı umuyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonrasında görüş ve önerilerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Veli Görüşme Soruları

- Kendinizi biraz tanıtabilir misiniz ?

1..... eğitimde özel desteğe ihtiyacı olduğunu ne zaman fark ettiniz, tanılama sürecini ve ondan sonra olanları anlatabilir misiniz?

2..... için okulumuzda yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgi verir misiniz? Neler yapıyor?

- Öğretmenlerin ne gibi çalışmaları oluyor?

-Okul yöneticileri öğretmenleri mesleki olarak desteklemek için neler yapıyor ?

-eğitimi ile ilgili olarak sınıf arkadaşlarıyla neler yapıyor ?

-Okuleğitimiyle ilgili size yönelik neler yapıyor?

-Okul.....eğitimiyle ilgili sınıf arkadaşlarının ailelerine yönelik ne tür çalışmalar yapıyor?

-Okul genelinde ve sınıfta.....için ne tür fiziksel, Sosyal, Psikolojik ortam (Olumlu sınıf iklimi) düzenlemeleri yapıyor?

- için ne tür destek eğitimi çalışmaları yapıyor?

Hem destek eğitiminde hem de sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma açısından zaman kullanımı hakkında neler söyleyebilirsiniz

..... için hazırlanan BEP ile ilgili bilgi verebilir misiniz?

-'in derslerin işlenişi sırasında neler yapılır biraz anlatır mısınız?
-'in öğretmenleriyle iletişiminiz nasıldır anlatır mısınız?
-'in okul yöneticileriyle iletişiminiz nasıldır anlatır mısınız?
-'e yaklaşımları bakımından okulda bulunan yardımcı personel ve diğer çalışanların yaklaşımı nasıldır? biraz anlatır mısınız?
- Yasal haklarınızı biliyor musunuz? Okul yönetimi yasal haklarımızı kullanmamızla ilgili neler yapıyor, anlatır mısınız?
5. Okulunuzun Kaynaştırma uygulamasına yaklaşımı nasıldır, biraz anlatır mısınız?
- Sizce kaynaştırma uygulaması yararlı bir uygulama mıdır?
2. Okulunuzda kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
3. Sizce kaynaştırma uygulamalarının başarısı neye bağlıdır? ne düşünüyorsunuz?
- Okul Yöneticileri kaynaştırma bütünleştirmenin başarılı olabilmesi için neler yapmalıdırlar.
4. Kaynaştırma uygulamalarında hem okul yönetimi hem de denetleyiciler bakımından rehberlik ve denetim süreciyle ilgili neler söylersiniz?
6.eğitimi için kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?
7. Okul yönetimi ve öğretmenler başarılı olduğundaödüllendirir, veya takdir eder mi?

EK-4

Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba Ben Sedat Karadeniz, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretimsel liderlik çerçevesinde yaklaşımlarını araştırıyorum. Bu araştırma için kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak deneyimi bulunan okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmede elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz adınız, soyadınız, çalıştığınız kurum vb. kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırma sonucunda Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak uygulamadaki durum hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmeyi ve Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yönetim boyutuyla ilgili olarak eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı umuyorum. İzin verirsen görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonrasında görüş ve önerilerini paylaşmanı rica ediyorum. Katkının için teşekkür ederim.

-Kendini biraz tanıtabilir misin?

-. dersinde neler yaptığınızı anlatabilir misin?

-Öğretmenlerinle derslerde arkadaşlarından farklı olarak neler yapıyorsunuz.

-Okul müdürünün ve müdür yardımcınız biraz anlatabilir misin? Neler yaparlar, onları sık görür müsün?

Okul müdürünün ve müdür yardımcınız, seni ödüllendirir, takdir eder mi?

- Sınıfta oturduğun yeri anlatır mısın?

-Sınıf arkadaşlarını biraz anlatır mısın?

-Okulda üzüldüğün ya da kötü hissettiğin zamanlar olur mu? Anlata bilir misin?

- Öğretmenlerin annenle ya da babayla sık görüşür mü? Genelde neler konuşurlar.

Sınıf arkadaşlarından seni üzecek şeyler söyleyen ya da üzecek şeyler yapan oluyor mu?

-Öğretmenlerin sınıfta bazen seninle ve derslerinle daha yakından ilgilenirler mi? anlatır mısın biraz? Arkadaşların neler yapar bu durumda?

-Zaman zaman sınıfın dışında öğretmenlerinle birlikte çalışıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz, anlatır mısın?

-Öğretmenlerin dışında okulda çalışan diğer kişileri biraz anlatır mısın sana nasıl davranırlar?

- Derslerinle üç dileğin olsa ne dilerdin? Neden anlatır mısın biraz

EK-5

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba Ben Sedat Karadeniz, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretimsel liderlik çerçevesinde yaklaşımlarını araştırıyorum. Bu araştırma için kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak deneyimi bulunan okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmede elde edilecek bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz adınız, soyadınız, çalıştığınız kurum vb. kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırma sonucunda Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak uygulamadaki durum hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmeyi ve Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yönetim boyutuyla ilgili olarak eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı umuyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonrasında görüş ve önerilerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğretmen Görüşme Soruları

--Kendinizi biraz tanıtabilir misiniz?

1. Kaynaştırma/bütünleştirme kapsamına alındığında bir öğrenci ile ilgili neler yapıyorsunuz, süreci anlatır mısınız?

2.Okul yöneticilerinizden ne tür destekler alıyorsunuz. Kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları ile ilgili eğitimi için ne tür destekler alıyorsunuz, sürece nasıl dahil oluyorlar, anlatır mısınız?

-..... için, sınıf arkadaşlarına dönük olarak neler yapıyorsunuz?

-.....ailesine dönük olarak neler yapıyorsunuz?

-.....sınıf arkadaşlarının aileleri ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz ?

-Dersinizde.....için ne tür fiziksel, Sosyal, Psikolojik ortam düzenlemeleri yapıyorsunuz?

-.....için destek eğitimi ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

-Hem destek eğitiminde hem de sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma açısından zaman kullanımı hakkında neler söyleyebilirsiniz

-..... için hazırlanan BEP ile ilgili bilgi verebilir misiniz?

-.....'in derslerin işlenişi sırasında neler yapılır biraz anlatır mısınız?

-.....'e yaklaşımları bakımından okulda bulunan yardımcı personel ve diğer çalışanların eğitimi konusunda neler yapıyorsunuz?

-Özel eğitimle ilgili olarak Yasa ve yönetmeliklerin uygulaması ile ilgili okul yönetiminin ne tür çalışmaları oluyor?

5. Okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını yürütürken en sık karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Sizce kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen unsurlar nelerdir?

7. Okul yöneticilerinizin kaynaştırma bütünleştirme uygulamaların çerçevesinde değerlendirebilir misiniz? Sizlerden beklentileri hakkında neler söylersiniz.

8.Kaynaştırma uygulamalarındaki hem okul yönetimi hem de denetleyiciler bakımından rehberlik ve denetim süreciyle ilgili neler söylersiniz?

9. Sizce kaynaştırma uygulaması yararlı bir uygulama mıdır?

10. Okullarda kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

11. Okul yönetiminin kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları kapsamındaki öğrencileri ödüllendirmek, takdir etmek için neler yapar?

EK-6

Gözlem Formu

Merhaba Ben Sedat Karadeniz, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreçlerine öğretimsel liderlik çerçevesinde yaklaşımlarını araştırıyorum. Çalışmada kullanılmak üzere veri elde etmek için hem sınıf ortamında hem de destek eğitimi dersinde 1’ders saati gözlem yapmak istiyorum. Bu gözlemin amacı öğrenci ve öğretmenlerin ders sırasındaki davranışlarını gözlemektir. Dersinize katılmama izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Gözlem tarihi:

Gözlem yeri:

Gözlem süresi:

Gözlemin Konusu:

Gözlemcinin Adı soyadı:

Sınıf gözlem formu maddeleri	Evet	Hayır	Kısmen	Açıklama
Ders zamanında başlıyor mu ?				
Ders zamanında sonlandırılıyor mu ?				
Ders materyalleri öğrenci için uyarlanmış mı?				
Ders içeriği öğrenci için uyarlanmış mıdır ?				
Öğrencinin derse katılımı sağlanabiliyor mu ?				
Öğrenci için fiziki ortam uyarlamaları yapılmış mı?				
Öğrenci derste rahat ve olumlu bir duygusal durumda görünmekte midir?				
Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimi olumlu mudur ?				

EK-7**Gözlem Listesi**

Gözlem Numarası	Gözlemin yapıldığı okul	Gözlem Tarihi	Gözlemin yapıldığı yer
1 Nolu gözlem	Okul 1	09/03/2023-10.30	Sınıf ortamı
2 Nolu gözlem	Okul 2	09/03/2023-13.00	Sınıf ortamı
3 Nolu gözlem	Okul 3	10/03/2023-13.50	Sınıf ortamı
4 Nolu gözlem	Okul 1	27/03/2023-13.40	Destek eğitimi dersi (Destek eğitimi sınıfı)
5 Nolu gözlem	Okul 3	07/04/2023-14.55	Destek eğitimi dersi (Bilgisayar laboratuvarı)
6 Nolu gözlem	Okul 2	27.04.2023-13.00	Destek eğitimi dersi (Öğretmenler odası)

EK-8**Doküman Listesi**

Doküman Numarası	Dokümanın ait olduğu okul	Dokümanın adı
1 Nolu doküman	Okul 1	Öğretmenler kurulu toplantı tutanağı
2 Nolu doküman	Okul 2	Bireyselleştirilmiş eğitim programı
3 Nolu doküman	Okul 3	Bep toplantı tutanağı
4 Nolu doküman	Okul 2	Öğretmen kurulu toplantı tutanağı
5 Nolu doküman	Okul 3	Öğrenci not çizelgesi
6 Nolu doküman	Okul 2	Öğrenci devamsızlık çizelgesi
7 Nolu doküman	Okul 1	Öğrenci devamsızlık çizelgesi
8 Nolu doküman	Okul 1	Öğrenci not çizelgesi
9 Nolu doküman	Okul 1	Bireyselleştirilmiş eğitim programı
10 Nolu doküman	Okul 2	Öğrenci not çizelgesi
11 Nolu doküman	Okul 2	Öğrenci devamsızlık çizelgesi