



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2023 ♦ Cilt/Volume: 7 ♦ Sayı/Issue: 11, s. 42-64

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Nur KURTGÖZ

Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulu, Kocaeli, Türkiye, nurkurtgoz0606@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9057-1776

Soner POLAT

Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye, spolat@kocaeli.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2407-6491

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma türünde olup, olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli'deki ortaokullarda görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 24 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenler kapsayıcı liderliğin öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişkisel çeviklik davranışlarında kendilerini görece olumlu değerlendirmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik adil davranmadıkları, farklı uygulama ve etkinlik yapamadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenler, kapsayıcı liderlik yapmanın önündeki engelleri daha çok aile ve öğretmen kaynaklı engelleri işaret ederek ifade etmişlerdir. Kapsayıcı liderlik davranışlarını sergileyebilmek için ise öğretmenler; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yaklaşım, onlara içerik oluşturma gibi konularda yetersizliklerinin giderilmesini, bu konuda eğitimler verilmesi gerektiğini, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerine yönelik kaynak ve materyal ihtiyacının giderilmesini, özel eğitim öğrencilerinin akademik derslerini özel eğitim alt sınıflarda yapılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı lider, kapsayıcı öğretmen liderliği, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler, özel eğitim

INCLUSIVE LEADERSHIP BEHAVIORS OF TEACHERS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The purpose of this research is to examine the views of teachers working in secondary schools on inclusive leadership behaviors towards students with special educational needs. The research is in the type of qualitative research and was conducted using the phenomenology design. The study group of the research consisted of 24 branch teachers who were working in secondary schools in Kocaeli in the 2021-2022 academic year and were selected according to the easily accessible situation sampling. The data were obtained by semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis method. Teachers evaluated themselves relatively positively in self-awareness, social awareness, and relational agility behaviors of inclusive leadership. On the other hand, it was concluded that the teachers could not act fairly towards the students in need of special education and could not make different practices and activities. Teachers expressed the barriers to inclusive leadership by pointing out the barriers originating from families and teachers. In order to be able to exhibit inclusive leadership behaviors to students in need of special education, teachers; They suggested that the inadequacies of students in need of special education should be eliminated, such as creating content for them, that training should be given on this subject, that the need for resources and materials for students in need of special education should be met, and that academic courses of special education students should be given in special education subclasses.

Key Words: Inclusive education, inclusive leader, inclusive teacher leadership, students with special education needs, special education.

Giriş

21. yüzyılın en önemli kavramlarından biri şüphesiz değişimdir. Sosyal, siyasal, ekonomi, teknoloji ve bilimsel alanlarda baş döndürücü bir hızla meydana gelen yenilikler ile ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış; böylece bu kültürler arasında etkileşim yoğun ve hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Nitekim günümüzde bilgiye çok kolay ulaşılmakta, aynı hızda çok da çabuk tüketilmektedir. Sürekli gelişen ve değişen bir dünyada aynı amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerden oluşan örgütlerin nihai amacı da bu değişime uyum sağlayarak örgüt çalışanlarını belirlenen hedeflere ulaştırmaktır. Bu anlamda örgütler, iş gücü kaynaklarını daha verimli kullanabilmek, varlıklarını koruyabilmek, rekabet gücünü yitirmemek için sürekli yenilenmek ve değişime ayak uydurmak zorundadır (Çalık, 2003). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimler yaşanmaktadır. Sınıftaki farklılıkların önem kazanması ve herkesin eşit düzeyde eğitim alma ihtiyacı olduğu fikrinin gelişmesi ile birlikte ise eğitim alanında kapsayıcı eğitim akımı ortaya çıkmıştır.

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kültür ve engellilik durumuna; kız veya erkek oluşuna, kabiliyetlerine, din, ırk gibi farklılıklarına dikkat edilmeksizin, bütün öğrencilere eğitim örgütleri içinde aidiyet duygusu kazandırma, onları yetiştirme ve eğitime ile ilgili süreci içermektedir (Artiles ve Kozleski, 2007). Öğrencilerin gelişim sürecinde en önemli etkenlerden biri, belki de en önemli etken öğretmenlerdir. Kapsayıcı eğitim her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak çalışmayı, üretmeyi ve sürekli geliştirmeyi gerektirdiğinden öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklardan biri de kaynaştırma eğitimi yolu ile özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin etkili öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

Gürsel'e göre (2008), özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin etkili ve verimli bir eğitim almaları, bu öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenekleri göz önüne alınarak öğrenme ve öğretim sürecinin hazırlanmasına bağlıdır. "Öğrenciye görelilik" ilkesinden hareketle, bu öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarının bilinmesi, yetenek ve yeterliliklerinin farkında olunması, konulan tanıya uygun eğitim programları ve yöntem teknikleri hazırlanması önemlidir. Eğitim alma bireysel farklılıklarına, seviyesine, gelişim özelliklerine bakılmaksızın tüm bireylerin hakkıdır (Yavşan, 2019). Bu anlamda sadece özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler değil; tüm öğrenciler için öğrenmeyi destekleyecek kapsayıcı eğitim ortamları yaratmak eğitim örgütlerinde karşılaşılan en büyük zorluklardandır (Garrison-Wade et al., 2007). Değişime uyum sağlamak kolay değildir; planlı, kapsamlı bir çalışma programı ile donanımlı liderlere ihtiyaç vardır (Tunçer, 2011).

Winston ve Patterson'a göre (2006) lider, donatan, eğiten, örgütsel hedeflere ulaşmak için belli bir plan, program çerçevesinde takipçilerini isteyerek ve şevkle teşvik eden, duygusal, fiziksel, ruhsal olarak çaba harcayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Liderler, kendi tutkularını diğerlerine bulaştıran, vizyonu geniş, risk alabilen, tek bir boyuta takılmadan alternatif üretebilen, tutkulu ve hırslı öncülerdir (Aslan, 2011). Okullarda öğrencilere liderlik etmek için okul personelinin liderlik becerilerinin artırılması gerekmektedir. Özellikle öğretmen liderliğinin gelişmesi okul ile öğrencinin niteliğinin artmasına, okul ve öğrenci başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesine katkı sağlayacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu anlamda eğitim örgütlerinde en önemli etkiye sahip kişiler kuşkusuz öğretmenlerdir. Sınıflardaki farklı özelliklerdeki öğrencilere özellikle de dezavantajlı öğrencilere rehberlik etmek, onlarda öğrenme isteği oluşturmak açısından öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri hem eğitimin kalitesi hem de öğrencilerin gelişimi için oldukça belirleyicidir.

Liderliğin tarihi süreci incelendiğinde; özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsallık kuramı ve çağdaş kuramlar olmak üzere dört ana başlıkta sınıflandığı görülmektedir. Çağdaş kuramlar daha çok sorun odaklı olarak ortaya çıkmış ve sayısı giderek artmaktadır (Yeşil, 2016). Çağdaş liderlik çalışmalarından biri de kapsayıcı liderliktir.

Kapsayıcı Liderlik

Son yıllarda küreselleşme ile beraberinde gelen yenilik ve değişimlerle örgütler cinsiyet, etnik köken, yaş, engellilik vb. açılardan farklılıklara sahip bireylerden oluşan çok kültürlü ortamlar haline gelmiştir. Günümüzde başarılı örgütler, kurumsal hedeflere ulaşmak üzere farklı deneyimlere sahip, farklı sosyal çevrelerde yaşamış bireylerin çalışmasına izin veren, çok sesli bir örgüt kültürü oluşturabilen yerler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı liderlik, örgüt içindeki tüm bireyleri tek bir yönüyle değil; tüm yönleriyle karşılıklı etkileşim içinde dahil etmeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Pless ve Maak, 2004). Bir başka deyişle kapsayıcı liderlik, ekip üyelerinin birlikte başarılı bir şekilde çalışarak; hem dahil edildikleri ortamlarda hem de grup performansına katkıda bulunup kendi çalışma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Randel ve diğerleri, 2018). Bu liderlik yaklaşımı özünde öğretmen liderliği, katılımcı liderlik, öğrenci liderliği, paylaşılan liderlik gibi diğer çağdaş liderlik biçimlerini de içinde barındırmaktadır. Kapsayıcı liderlikte tüm sesler ve bakış açıları değerlidir ve her bir birey örgütsel süreçlere katılmaya teşvik edilmelidir (Pless ve Maak, 2004). Eğitim alanında kapsayıcı liderin odağında, öğrencilerini tüm farklılıkları ve kendilerine özgü yetenekleriyle kabul etmek; onlara her birinin benzersiz ve değerli olduğunu hissettirmek vardır (Randel et al., 2018).

Kapsayıcı liderlik kuramcıları (Hollander, 2008; Carmeli et al., 2010; Bourke ve Espedido, 2019; Gerritsen, 2020) kapsayıcı liderliği farklı isimlerde boyutlandırmışlardır. Hollander (2008) kapsayıcı lider kavramını İngilizce "Respect, Recognition, Responsiveness and Responsibility" sözcüklerinin baş harflerini kullanarak 4R üzerine kurmuştur. Sırasıyla saygı, tanınma, duyarlılık ve sorumluluk anlamlarına gelen bu boyutlar başarılı bir liderlik uygulamasında hayati önem taşımaktadır. Carmeli v diğer., (2010) göre ise, kapsayıcı lider ile takipçileri arasında açıklık, ulaşılabilirlik ve yardıma hazır olma olmak üzere üç önemli yapıtaşısı vardır. Liderler takipçileriyle arasında açık bir iletişim kullanmalı, iletişim yollarını açık tutmalı, ve takipçileriyle sürekli fikir alış veriş yapılarak, her bir takipçinin görüşünü değerli bularak takipçilerine kapsayıcı liderlik davranışlarını göstermelidir. (Carmeliet al., 2010). Bourke ve Espedido (2019) ise kapsayıcı liderliğin boyutlarını; görünür bağlılık, tevazu, önyargı farkındalığı, başkaları hakkında merak, kültürel zeka ve etkili işbirliği olmak üzere altı boyutta ele almıştır. Bu konuda son araştırma yapan yazarlardan biri olan Gerritsen (2020) ise kapsayıcı liderliği; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, ilişkisel çeviklik, adil muamele ve cesaret olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Bu çalışmada Gerritsen (2020) modeline odaklanılmıştır.

a) Öz-farkındalık: Kapsayıcı liderliğin bu boyutunda lider, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, hatalarını kabul eden, geribildirimlerden ders çıkaran alçakgönüllü kişilerdir. Öz-farkındalık lidere gizlenmeden başkalarının başarısını takdir etme becerisini kazandırır (Pinos ve diğer., 2006).

b) Sosyal farkındalık: Bu boyutun merkezinde empati vardır. Bilinçli bir lider, takipçilerinin ihtiyaçlarını rahatça tanıyabilir ve bu ihtiyaçları giderebilir (Pinos ve diğer., 2006). Kapsayıcı liderler takipçilerini fikirlerini söylemeye ve dinlemeye teşvik ederler. Lider için tüm farklı bakış açıları değerlidir, farklı bakış açılara saygı duyulur (Gerritsen, 2020).

c) İlişkisel çeviklik: Kapsayıcı liderliğin bu boyutu işbirliği ve uyum içinde çalışmaya odaklanır. Bu boyut liderin her bir bireyi farklı fakat eşit görmesi, farklı sesleri duyması, anlamaya çalışması ve aktif dinlemesine odaklanır (Pless ve Maak, 2004). Kapsayıcı liderler kararları vermek ve onları uygulamak yerine, örgütlerindeki bireyleri diyaloga, birlikte karar almaya teşvik etmelidir. Onlar örgüt içerisinde tüm farklı seslerin bir arada olduğu bir yapı kurmaya çalışarak, örgütleri içinde paydaşlarıyla işbirliği kurmaya çalışırlar (Pless ve Maak, 2004). Ortak bir amaç doğrultusunda çalışmak, grup kimliği oluşturmak, grup üyeleri arasında etkileşimi sağlamak amacıyla semboller ve ritüeller kullanarak ortak değerleri vurgulamak bu boyut açısından önemli ve değerlidir (Ferdman ve Deane, 2013). Bu boyutta ayrıca takipçilerle iletişime de dikkat edilmelidir. Liderin takipçilerine karşı kullandığı iletişimin yönü, açıklığı önemlidir.

d) Adil muamele: Tüm durumlarda adil davranmak ve adalet için savaşmak tüm liderlerde olması gereken bir nitelik olduğu gibi kapsayıcı liderin de en önemli özelliklerinden biridir. Karar alma sürecine katılmayan, kendilerine haksızlık yapıldığını düşünen örgüt üyeleri kendilerini örgüt içinde rahat hissedemezler. Bu anlamda adil muamelenin örgüt üyeleri arasında belirsizliği azalttığı, saygı ve aidiyet gibi motive edici duygular yarattığı düşünülmektedir (Sedikides et al., 2008). Bu nedenle bu boyut takipçilere eşit ve adil davranılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

e) Cesaret: Son olarak, kapsayıcı liderin sahip olması gereken olmazsa olmaz özelliklerinden biri cesarettir. Kapsayıcı liderler sadece emirleri yerine getirmekle kalmamalı aynı zamanda kapsayıcılığa aykırı olan durumlarda emirleri sorgulayacak ve zor kararlar verebilecek kadar cesur olmalıdır. Cesur bir lider risk alabilen liderdir (Wasserman ve diğer., 2008). Kapsayıcı liderlik, bireyleri entelektüel olarak teşvik edici, yenilikçi fikirlerini ve girişimlerini destekleyici, yenilikçi denemeleri cesaretlendirici davranışları içermektedir (Qi, Liu, Wei, Hu, 2019).

Kapsayıcılığın tanımı kişiden kişiye, durumdan duruma değişse de (Ferdman ve Deane, 2013) eğitim örgütleri farklılıkların yoğun olarak yaşandığı sosyal ortamlardır. Öğrencileri ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda; her bir çocuğun özel ve benzersiz olduğunu bilerek, engellerinin farkına vararak, hayata hazırlamak büyük anlamda öğretmenlerin sorumluluğundadır (Polat ve Arslan,2020). Sınıfların çok kültürlü yapısı öğretmenleri kapsayıcı liderlik davranışlarını göstermeye itmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışları nasıldır?

a)Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin öz-farkındalık boyutuna yönelik davranışları nasıldır?

b)Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin sosyal farkındalık boyutuna yönelik davranışları nasıldır?

c)Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin ilişkisel çeviklik boyutuna yönelik davranışları nasıldır?

d)Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutuna yönelik davranışları nasıldır?

e)Öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin cesaret boyutuna yönelik davranışları nasıldır?

2-Okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki engeller nelerdir? Engelleri kaldırmak için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik kapsayıcı liderliğe ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji araştırma deseni kullanılmıştır. Robson (2015), nitel araştırmalarda fenomenoloji çalışmasının en belirgin özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasına imkân sağlaması olduğunu söylemektedir. Yin (1984) ise, fenomenoloji çalışmasının kendi doğal çevresinde çalışılan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırma deseni, katılımcıların tecrübelerini ve her bir katılımcının kendi yaşantılarına dayanarak bu tecrübelere yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Titchen ve Hobson,2005).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde kolay ulaşılabilen örneklemelerin maliyeti daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre seçilmiş olup eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş olarak maksimum çeşitlilikte olmasına özen gösterilmiştir. Seçilen 24 öğretmene ilişkin bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Eğitim D. | Kıdem | Branş |
|------------------|-----------------|------------|------------------|--------------|--------------|
| K1 | Kadın | 38 | Lisans | 12 | Beden E. |
| K2 | Kadın | 26 | Lisans | 8 | Türkçe |
| K3 | Kadın | 32 | Lisans | 8 | Beden E. |
| K4 | Kadın | 40 | Lisans | 15 | Türkçe |
| K5 | Kadın | 31 | Lisans | 9 | Türkçe |
| K6 | Erkek | 35 | Lisans | 14 | Türkçe |
| K7 | Kadın | 45 | Lisans | 21 | Görsel S. |
| K8 | Kadın | 28 | Lisans | 7 | Din K.A.B. |
| K9 | Erkek | 40 | Lisans | 3 | Teknoloji T |
| K10 | Erkek | 35 | Lisans | 7 | İngilizce |
| K11 | Kadın | 33 | Lisans | 8 | Matematik |
| K12 | Kadın | 33 | Yüksek L. | 7 | Matematik |
| K13 | Kadın | 31 | Lisans | 6 | Görsel S. |
| K14 | Kadın | 35 | Lisans | 10 | Sosyal B. |
| K15 | Kadın | 33 | Yüksek L. | 9 | Fen B. |
| K16 | Kadın | 34 | Lisans | 14 | İngilizce |
| K17 | Erkek | 31 | Yüksek L. | 12 | Türkçe |
| K18 | Erkek | 38 | Lisans | 14 | Fen B. |
| K19 | Erkek | 32 | Lisans | 6 | Müzik |
| K20 | Kadın | 28 | Lisans | 8 | Beden E. |
| K21 | Erkek | 27 | Lisans | 7 | Müzik |
| K22 | Kadın | 30 | Lisans | 10 | Müzik |
| K23 | Erkek | 35 | Lisans | 9 | Matematik |
| K24 | Erkek | 31 | Lisans | 10 | Matematik |

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda problemler ve o problemlerin çözümüne ilişkin ikinci sorular sorulur ve katılımcıları problemlere nasıl çözüm oluşturacakları konusunda serbest bırakılır (Demirhan ve Şahin, 2018). Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formunda özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışları görüşlerine ilişkin toplamda on üç soru hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve sonrasında Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Öğretim üyesi tarafından yapılan inceleme sonrasında, alanına hâkim olduğu ve sorulara ayrıntılı cevap verebileceği düşünülen, devlet okullarında görevli bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütler sonucunda formun son hali verilmiştir. Ayrıca pilot uygulamadan sonra görüşmelerin yaklaşık 35 dakika süreceği anlaşılmıştır.

Araştırma öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 24 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme gerçekleştirilmeden önce katılımcıların hakları ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın amacı çerçevesinde görüşme kapsamında ortaokullarda görev yapan öğretmenlere sorulan sorular aşağıdaki gibidir: 1- Size göre “Sınıftaki tüm öğrenciler eşit haklara sahiptir” sözü ne anlam ifade ediyor?

2- “Tüm öğrenciler öğrenebilir yeter ki fırsat verilsin” sözüne katılıyor musunuz? Bu söz sizin için ne anlam ifade ediyor?

3- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sınıfta adil davranıyor musunuz?

4- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlayabilmek adına hangi davranışları sergiliyorsunuz?

5- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin daha çok hangi konulara ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz?

6- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere daha iyi liderlik etmek için meslektaşlarınızdan yararlandığınız konular nelerdir?

7- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere eğitim verme konusunda kendinizi tartıştığınızda (değerlendirdiğinizde): Şunları yapmam gerekli deyip bunlardan şunları yapıyorum şunları ise yapmakta zorlanıyorum dediğiniz konular nelerdir?

8- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı öğrenme ortamları hazırlayabiliyor musunuz?

9- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı ölçme değerlendirme ortamları hazırlayabiliyor musunuz?

10- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinizi nasıl motive ediyorsunuz?

11- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin daha iyi eğitilebilmesi için mevzuat ve programa rağmen yaptığınız etkinlik yada uygulamalar var mı?

12- Sınıf içerisinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinizin derse katılımını (iletişim ve diyalog bağlamında) sağlayabiliyor musunuz?

13- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle olan çalışmalarınızda engellerle karşılaşıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde veriler toplandıktan sonra kaydedilen ses kayıtları dinlenmiştir. Bu kayıtların deşifreleri eksiksiz biçimde yapılarak, 139 sayfa ham veri dokümanı elde edilmiştir. Görüşmelerde sorulan soruların tümüne tam ve belirgin alınan yanıtlar analize tabi tutulup eksik bilgi ve veri üretilmeyen yanıtlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler tanımlanmaya çalışılır, birbiri ile benzer veya ilişkili olduğu düşünülen veriler araştırma konusu ile ilgili kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmaya çalışılır. İçerik analizinde amaç katılımcıların görüşlerini sistematik olarak düzenli bir şekilde tanımlamaya çalışmaktır (Altunışık et al.,2010). Yazılı forma getirilen ses kayıtları araştırmacı tarafından titizlikle satır satır incelenerek önemli kodlar ve kavramlar tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlar görüşme formuna ve literatüre uygun olacak biçimde oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilerin ortak noktaları bulunarak alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcı isimleri de gizli tutularak katılımcı 1, katılımcı 2 gibi herhangi bir sıra gözetmeksizin katılımcılar rasgele isimlendirilmiştir. Katılımcıların görüşlerine araştırmada yer verilmiştir.Bu nedenle bazı öğretmenlerin görüşleri tabloların altında birebir şekilde aktarılmış ve K3, K5 gibi isimlendirilen katılımcı rumuzları cümlelerin sonuna eklenmiştir. Son aşamada toplanan verileri anlamlandırmaya, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışılmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik için bir takım önlemler alınmıştır. Bu anlamda katılımcılar ile yapılan görüşmeler etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş, görüşmelerin ses kaydı alınmış ve görüşmelerden elde edilen bilgiler nesnel bir şekilde aktarılmıştır. Verilerin kodlanması, tema ve alt temaların oluşturulmasında gözlemcilerin görüşleri alınmıştır. Örneklem belirlenirken gönüllülük onayı alınmış ve sosyo-ekonomik özellikleri, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri farklı branş öğretmenlerinden seçilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır.

Sosyal bilim araştırmalarında, güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği önemlidir. Bunun anlamı eğer araştırma ikinci kez yürütülmüş olsa aynı sonuçları verebilecek mi sorusuna evet diyebilmek gerekir(Karataş, 2015). Dolayısıyla, güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla veriler başka bir araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutulmuş (Büyüköztürk et al., 2020) ve sonuçların büyük oranda benzerlik taşıdığı görülmüştür.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler etik kurallara dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin isimleri ve ses kayıtları diğer kişilerle paylaşılmadan, araştırmada yararlanılan kaynaklara ise, kaynak gösterme ilkelerine dikkat edilerek kaynakça bölümünde yer verilmiştir.

Bu araştırmanın, Kocaeli Üniversitesi tarafından 28/12/2021 tarihinde 2021-17 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışları nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğretmenlerin görüşleri kapsayıcı liderliğin beş temel boyutu bağlamında incelenmiştir.

Kapsayıcı Liderliğin Öz Farkındalık Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

Öğretmenler kapsayıcı liderliğin öz farkındalık boyutuna yönelik özel eğitime gereksinimi duyan öğrencilerin hepsinin eşit haklara sahip olduğu düşüncesini benimseme, hiçbir öğrenciyi ayırt etmeden dil, din, ırk ayrımı yapmadan hepsine adil bir şekilde davranma ve fırsat eşitliği sağlama davranışlarına daha fazla vurgu yapmışlardır. Öğretmenler aile-öğretmen ve öğrenci işbirliği sağlandığında, uygun öğrenme ortamı hazırlandığında ve bireysel farklılıklar dikkate alındığında, öğrenciye yeterli süre verildiğinde, motivasyon sağlandığında, sabır ve hoşgörü gösterildiğinde her öğrenci öğrenebilir düşüncesine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Kapsayıcı Liderliğin Öz Farkındalık Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

| Alt temalar | Kategoriler | Katılımcılar |
|---|--|--|
| Güçlü olumlu farkındalık | Hepsi eşit haklara sahiptir görüşünü benimsemesi. | K1, K2, K4, K5, K6, K8, K11, K13, K15, K16, K18, K22 |
| | Hiçbir öğrenciyi ayırt etmeden dil, din, ırk ayrımı yapmadan adil bir şekilde tüm öğrencilere davranması. | K2, K10 |
| | Fırsat eşitliği sağlaması. | K1, K3, K15, K22 |
| | Aile, öğretmen ve öğrenci işbirliği sağlandığında öğrencinin öğrenebileceğini düşünmesi. | K2, K6 |
| | Uygun öğrenme ortamı hazırlandığında ve bireysel farklılıklar dikkate alındığında tüm öğrencilerin öğrenebileceğini düşünmesi. | K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K14, K17, K19, K20, K21, K22 |
| | Öğrenci motivasyonu sağlandığında öğrenebilir düşüncesine sahip olması. | K11, K14, K17, K21 |
| | Öğrenciye yeterli süre verildiğinde her öğrenci öğrenebilir düşüncesine sahip olması. | K13, K17, K20 |
| Öğretmen sabır ve hoşgörü gösterdiğinde öğrenci öğrenebilir düşüncesine sahip olması. | K13, K19 | |
| Zayıf olumsuz farkındalık | Fiziksel ve zihinsel engellerden dolayı eşit haklara sahip değiller görüşüne sahip olması. | K3, K7, K19 |
| | Sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı eşit haklara sahip olmadıkları görüşüne sahip olması. | K9, K14, K17, K19, K20, K21 |
| | Öğretmenden kaynaklı engellerden dolayı eşit haklara sahip olmadıkları görüşüne sahip olması. | K23, K24 |
| | Her öğrenci verilen kazanımların tümünü öğrenemez düşüncesine sahip olması. | K4, K5, K6, K7, K12, K16, K17, K23 |

Ayrıca bazı öğretmenler bu boyuta ilişkin öğrencilerin fiziksel ve zihinsel engellerden veya sosyo ekonomik nedenlerden dolayı eşit haklara sahip olmadıkları görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, merkeziyetçi eğitim sisteminden, öğretmen kaynaklı engellerden ve her öğrencinin verilen kazanımların tümünü öğrenemez düşüncesinden kaynaklı nedenlerle her öğrenci öğrenemez düşüncesine sahip olduğu görülmüştür. Bu düşünceler öğretmenlerin bazı konularda güçlü olumlu farkındalıkları bazı konularda ise güçlü olumsuz farkındalıklara sahip olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı liderliğin öz farkındalık boyutuna yönelik bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

"...özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye siz gerekli zaman tanımazsanız gerekli onun artık hani eksik demeyeyim de farklı olduğu noktayı iyi gözlemleyip o anlamda gerekli imkanı fiziksel imkanı sağlamazsanız, araç gereci sağlamazsanız, onun ilgisini çekecek yada o hoşgörüyü ona göstermezseniz o orada bir şey öğrenemez. Yani öğrenmede hani yeter ki fırsat verilsin. İşte burada fırsat bu (K19)."

"... kimisi bir derste öğrenebiliyor kimisi üç dersin sonunda öğrenebiliyor. Ama kesinlikle o zamanı verdiğinizde bütün öğrencilerin kesinlikle öğrenebileceğini düşünüyorum (K20)."

Kapsayıcı liderliğin öz farkındalık boyutu, liderin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, hatalarını kabul etmesine vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarının ve hatalarının, sınırlılıklarının farkında olduğunu söyleyebiliriz.

Kapsayıcı Liderliğin Sosyal Farkındalık Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

Sosyal farkındalık boyutuna yönelik olarak öğretmenler özel eğitim öğrencilerini etkilemek adına sosyal, nesnel ve etkinlik pekiştiricileri kullandıkları, özel eğitim öğrencileri ile duygusal bağ kurdukları, motive etmeye yönelik davranışlar sergiledikleri, ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate aldıkları, farklı duyu organlarına hitap ederek öğrencileri motive etmeye yönelik farklı öğrenme ortamları yarattıkları, sınıfta güven ortamı oluşturdukları ve özel eğitim öğrenci velilerini de motive etmeye çalıştıkları yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler özel eğitim öğrencilerinin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate almaya çalıştıklarını da dile getirmişlerdir.

Kapsayıcı liderliğin sosyal farkındalık boyutuna yönelik öğretmenlerin doğrudan görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

"...beden eğitimi öğretmenimizle konuşarak müsabakalara onlardan da, takım 4 kişi ya 3 kişi mi oynayacak en azından 4. Kişi o olunca o gitsin yani onlarla beraber o ortamda oynayamasa da takımla olması onlar adına iyi oluyor. Bu şekilde değerlendiriyorum (K17)."

"...normal şartlarda enstrümanla tanıştırıyorum şarkı söylüyorum müzik eşliğinde dans ve pandomim çalışıyorum. Yüzlerimizi boyuyoruz vs. falan. Genelde pandomimde konuşma olmuyor ama arada bir konuşma yaptığımızda oluyor tabii duruma göre değişebiliyor. Kaynaştırma öğrencisi oldukları için başta çekiniyorlar. Bir kaç kişi uygulamaya başlayınca herkes istekli oluyor (K21)."

Öğretmenler kapsayıcı liderliğin sosyal farkındalık boyutunda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri için ortam oluşturmaya ve onları teşvik etmeye yönelik davranışlara odaklandığı görülmüştür.

Tablo 3. Kapsayıcı Liderliğin Sosyal Farkındalık Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

| Alt temalar | Kategoriler | Katılımcılar |
|---------------|---|---|
| Teşvik | Özel eğitim öğrencilerini etkilemek adına sosyal pekiştireç kullanması. | K1, K2, K3, K4, K6, K7,K8, K10, K11,K12,K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23 |
| | Özel eğitim öğrencilerini grup çalışmalarına dahil etmesi. | K2, K17, K20, K21 |
| | Özel eğitim öğrencilerini etkilemek adına etkinlik pekiştireci kullanması. | K3, K5, K17, K21 |
| | Özel eğitim öğrencisiyle duygusal bağ kurması. | K5, K6, K16, K21 |
| | Özel eğitim öğrencisini motive etmeye yönelik davranışlar sergilemesi. | K6, K9, K12, K14, K15, K21 |
| Ortam sağlama | Özel eğitim öğrencisinin farklı duyu organlarına hitap etmesi. | K7, K8, K10 |
| | Özel eğitim öğrencilerinin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alması. | K1, K3,K19 |
| | Özel eğitim öğrencilerini sorumluluk vererek motive etmesi. | K4, K11, K17, K18, K21, K23 |
| | Özel eğitim öğrencisini motive etmeye yönelik farklı öğrenme ortamları yaratması. | K6, K7, K21 |

Kapsayıcı Liderliğin İlişkisel Çeviklik Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

İlişkisel çeviklik boyutuna yönelik öğretmenler özel eğitim gereksinimi öğrencilerine liderlik etmek adına farklı branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, özel eğitim öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve zümreleri RAM'daki öğretmenlerle iletişime geçtiklerini ve onlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında hiç yardım almadığını ifade eden öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Ayrıca özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri derse katılım yönünde cesaretlendiren, diğer öğrencilerden ayırt etmeyen, farklı iletişim yolları kullanan, birebir iletişim kuran, öğrencinin kendini hazır hissettiğinde derse katılımını bekleyen, sınıfta güvenli iletişim ortamı sağlayan öğretmenlerin yanında az sayıda da olsa özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri derse katılımını sağlayamadığını ifade eden öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Kapsayıcı liderliğin ilişkisel çeviklik boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin doğrudan görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

"..iletişimsel anlamda çok diyalog kurmadıkları için görsellerle bunu anlatmaya çalışıyorlar. Çizerek bunu anlatmaya çalışıyorlar. Dünyalarını bize çizerek anlatıyorlar (K7)."

"...bazıları ise iletişime tamamen kapalı olabiliyorlar. Orada da çocuğu çok fazla zorlamak doğru olmuyor. İstedığı zaman iletişime açık olduğu zaman değerlendirebiliyoruz. Onun dışında zorlamayı doğru bulmuyorum açıkçası(K14)."

Tablo 4. Kapsayıcı Liderliğin İlişkisel Çeviklik Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

| Alt temalar | Kategoriler | Katılımcılar |
|---|---|---|
| Meslektaş yardımlaşması ve işbirliği | Özel eğitim öğrencilerinin akademik eksikliğinden kaynaklı nedenlerden dolayı farklı branş öğretmenlerinden destek alması. | K1, K21 |
| | Özel eğitim öğrencisi hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklı okul rehber öğretmeninden destek alması. | K2, K5, K6, K7, K10, K15, K16, K24 |
| | Özel eğitim öğrencisi ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı nedenlerden dolayı okul rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinden destek alması. | K18, K19, K20, K21 |
| | Özel eğitim öğrencilerine yönelik sınıf rehber öğretmeniyle işbirliği yapması. | K1, K5, K13, K15, K20, K21, K24 |
| | Özel eğitim öğrencilerine yönelik zümreler arası işbirliği yapması. | K11, K12, K13, K14, K17, K18, K24 |
| | Özel eğitim öğrencilerinin davranışsal ve psikolojik nedenlerden dolayı okul rehber öğretmeninden destek alması. | K11, K12, K23, K24 |
| | Özel eğitim öğrencilerine yönelik grup kimliği oluşturamama nedenlerinden kaynaklı okul rehber öğretmeninden yardım alması. | K1, K11 |
| Özel eğitime öğrencileri ile ilgili herhangi bir yardım almaması. | K4, K8, K9, K22 | |
| Etkileşim ve eşit davranış | Sınıfta özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ile diğer öğrencileri eşit görmesi, ayırt etmemesi. | K4, K10 |
| Öğrencilerle iletişim ve işbirliği | Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle farklı iletişim yolları kullanması. | K7, K21 |
| | Sınıfta güvenli iletişim ortamı sağlaması. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle birebir iletişim kurması. | K15, K19, K21, K24 K7, K11, K13, K14 |
| Ortak hedef için katılım ve cesaretlendirme | Özel eğitime gereksinimi olan öğrenci kendini hazır hissettiğinde derse katılım yönünde cesaretlendirmesi. | K13, K14 |
| | Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin derse katılımını sağlaması. | K1, K2, K5, K6, K7, K12, K17 |
| | Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin derse katılımını sağlayamaması. | K8, K16, K18, K22 |

Kapsayıcı Liderliğin Adil Muamele Boyutunda Öğretmen Davranışları

Kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutuna yönelik olarak öğretmenler öğrencilere eşit davranarak, ihtiyaçları doğrultusunda plan yaparak, bireysel farklılıkları dikkate alarak eşit ve adil davranmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutundaki davranışların tersine davranışlar sergilediklerini de ifade etmiştir. Örneğin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik aynı sabrı ve vicdanı gösteremediği, sınıfların kalabalık olması ve yoğun öğretim programından dolayı adil davranmadıkları sıkça dile getirilen olumsuz davranışlardır.

Tablo 5. Kapsayıcı Liderliğin Adil Muamele Boyutunda Öğretmen Davranışları

| Alt temalar | Kategoriler | Katılımcılar |
|-----------------------|--|-----------------------------------|
| Eşit ve adil davranma | Öğrencilere eşit mesafede yaklaşması. | K1, K3, K7, K20 |
| | Başkalarının düşüncelerine saygı göstermesi. | K3 |
| | Her öğrenciye aynı sabrı ve vicdanı göstermesi. | K1, K3, K7, K10, K12, K19. |
| Adil sistem | Öğrencileri tanınması ve ihtiyaçları doğrultusunda plan yapması. | K7, K10, K12, K14, K19 |
| | Sağlıklı ve güvenli ders ortamı sağlaması. | K7, K12, K14 |
| Adil olmayan davranış | Adil davranmaması. | K6, K11, K24 |
| | Sınıfların kalabalık olması ve yoğun müfredat programından kaynaklı adil davranmadığını düşünmesi. | K13, K15, K16, K17, K18, K22, K23 |
| | Her öğrenciye aynı sabrı ve vicdanı göstermemesi. | K2, K21 |

Kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutuna yönelik öğretmenlerin doğrudan görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

"... Sınıfta adil davranmaya çalışıyoruz. Mesela ben temel olarak eşitlikten ziyade adaletten yanayım. Çünkü eşit davranmak başka herkese adil bir şekilde davranmak başka. Herkese eşit davranıldığında bu sefer bireysel farklılıkları göz ardı etmiş oluruz ama hepsine adil davranırsak, hepsine kendisinin anlayacağı şekilde, öğrencinin seviyesin inerek daha faydalı olacaktır(K10)."

"...Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerime adil davranamıyorum. Bunun iki sebebi var: Biri ders saatimin yetersiz oluşu. Bir ders saatinde yaklaşık 20-24 öğrenciye zaman ayırmam gerekiyor. Diğeri, destek eğitim odasında-haklı olarak-temel branşlara öncelik verilmesi(K22)."

Kapsayıcı Liderliğin Cesaret Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

Kapsayıcı liderliğin cesaret boyutuna yönelik öğretmenlerin oldukça sınırlı sayıda davranış gösterdikleri görülmektedir. Çok az sayıdaki öğretmen cesaret boyutuna yönelik olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri e-twinning uygulamaları ve projelere kattıklarını ayrıca öğrencilerin velilerini ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Çoğu öğretmenin ise kapsayıcı liderliğin cesaret boyutundaki davranışların aksine mevzuat ve programa rağmen etkinlik ve uygulama yapmadığı şeklinde cesaretsizlik örneklerine vurgu yaptığı görülmüştür.

Tablo 6. Kapsayıcı Liderliğin Cesaret Boyutuna Yönelik Öğretmen Davranışları

| Alt temalar | Kategoriler | Katılımcılar |
|------------------|---|---|
| Cesaret gösterme | Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri e-twinning uygulamasına katması | K10 |
| | Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin projelere dahil etme | K17 |
| | Veli ziyaretleri | K17 |
| Cesaretsizlik | Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin daha iyi eğitilebilmesi için mevzuat ve programa rağmen etkinlik ve uygulama yapmaması. | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24 |

Kapsayıcı liderliğin cesaret boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“...Mesela bu öğrenciler hiç kurslara falan gelmediler resim kursuna belki kurslara katıp bu öğrencilere sergi çalışması, tuval çalışması gibi farklı değişik etkinlikler yapılabilir. Kursa gelip daha da yeteneklerini ortaya çıkarabilirler. Daha ileriye taşınabilir yetenekleri diye düşünüyorum(K13).”

“...O çocuklarla beraber bir sergi gezmek, bir sergi ziyareti yapmak. Ya da işte istedikleri başka bir etkinlik varsa o etkinliğe birlikte katılmak, dışarıda oyun oynamak gibi çalışmalarını beraberce yapmak isterdim ama ders anlamında mevzuata bağlı bir şekilde ilerliyoruz başka bir şey yapamıyoruz maalesef(K7).”

Okullarda Kapsayıcı Öğretmen Liderliği Yapmanın Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki engeller nelerdir? Engelleri kaldırmak için çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle okullarda öğrencilere kapsayıcı liderliği yapmanın önündeki engeller; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, veli kaynaklı, okul kaynaklı ve toplum kaynaklı olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır (Tablo 7).

Öğretmenlere göre okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki öğrenciden kaynaklı engeller akran zorbalığı, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi öğrenci özelliklerinden kaynaklı engeller olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki doğrudan görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Sınıf içerisinde çok dışlanan çocuk oluyor maalesef. Özellikle raporlu çocuklardan çok fazla. Öyle damgalanıyorlar. Sosyal açıdan zayıf oluyorlar bu sefer içlerine kapanıyorlar, özgüven sorununu yaşıyorlar(K14).”

“...Temel beceriler olan yani ilkokul için okuma yazma gibi bu temel becerileri önceden kazanması gerekiyor ki ileriki dönemlerde özellikle ortaokul düzeyindeki konuları ona biz anlatabilelim, onu anlayabilsin. Bu konuda eksikler olduğunu düşünüyorum(K2).”

Tablo 7. Okullarda Kapsayıcı Öğretmen Liderliği Yapmanın Önündeki Engeller

| Alt temalar | Kategoriler | Betimlemeler |
|-------------------------------|---|---------------------------------------|
| Öğrenciden Kaynaklı Engeller | Akran zorbalığı. | K1, K14, K15, K22 |
| | Öğrencinin hazırbulunuşluluk seviyesinden kaynaklanan engeller. | K2, K7, K17 |
| Velilerden Kaynaklı Engeller | Öğrenciden kaynaklı engeller. | K1, K3, K9, K11, K13, K15 |
| | Ailenin öğrencinin engelini kabullenmemesi. | K2 , K4, K6, K10, K14, K15, |
| | Ailenin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği. | K2, K16 |
| Öğretmenden Kaynaklı Engeller | Ailenin ilgisizliğinden kaynaklanan engeller. | K5, K6, K11, K21, K22 |
| | Öğretmenin bep planını uygulamaması. | K2 |
| | Öğretmenin özel eğitim konusundaki eğitim ihtiyacından kaynaklı engeller. | K2, K11, K18, K21, K23, |
| | Özel eğitim öğrencisinin hazırbulunuşluluk seviyesine uygun öğrenme ortamı oluşturulmamasından kaynaklı engeller. | K6, K12 |
| Okul Kaynaklı Engeller | Sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklanan engeller. | K2 , K3, K6, K10, K11, K21 |
| | Müfredat yoğunluğundan kaynaklı engeller. | K4, K11, K12, K13, K15, K17, K21, K23 |
| | Ders saatinden kaynaklı engeller. | K7, K9, K12, K13, K15, K17, K21, K22 |
| | Özel eğitim öğrencilerine yönelik kaynak ve materyallerin eksikliğinden kaynaklı engeller. | K8, K17 |
| | Okulun imkan ve olanaklarından kaynaklı engeller. | K10, K17 |
| Toplumsal etmenler | Toplumun özel eğitim öğrencisine bakış açısından kaynaklı engeller. | K17 |
| | Sosyo-ekonomik nedenlerden kaynaklı engeller. | K21 |

Öğretmenlere göre okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki velilerden kaynaklı engeller ise ailenin öğrencinin engelini kabullenmemesi, velilerin özel eğitim konusunda bilgi eksikliği ve ilgisizlikten kaynaklanan engeller olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin doğrudan görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

"...Neden aileler dememizin nedeni maalesef aileden başlıyor kabullenemiyor bu durumu. Yani benim çocuğum normal diyor ama biz de işin belki mutfağında olduğumuz için o çocuğun

öğrenemediğini ya da işte o çocuğun gerçekten yapamadığını görüyoruz ve aileye bunu dediğimiz zaman ister istemez aile kabul etmiyor(K6).”

“...Engeller konusunda biraz aile tutumu da önemli ailenin çocuğu kabullenmesi çok önemli ve öğretmenlerle işbirliği yapması çok önemli. Çocuğunu kabullenmediği için sıkıntı oluyor iletişim kuramıyoruz ve bunun geçici bir süreç olduğunu düşünenler oluyor. Bence önce aile kabullenmeli(K14).”

Öğretmenlere göre okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki öğretmenden kaynaklı engeller; Bireysel eğitim programı planını uygulayamaması, öğretmenlerin özel eğitim konusundaki eğitim ihtiyacı ve öğrenci seviyesine uygun öğrenme ortamı oluşturamaması olarak gösterilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...En büyük engelin kendim de dahil olmak üzere bu öğrencilere nasıl davranmamız gerektiği ve nasıl öğrenebilecekleri ortam hazırlama konusunda eksik olduğumuzu düşünüyorum. Bu öğrencilerin görmezden gelindiğini verilen eğitim ve yapılan faaliyetlerin planlı ve eğitim seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum(K18).”

“...Ya da bize farklı bir program uygulanmalı. Farklı bir çözüm bulunmalı ki bizler branş öğretmenleri olarak eğitim de almalıyız bu konuda. Çünkü eksiklerimiz var maalesef (K11).”

Öğretmenler se sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretim programlarının yoğun olması, buna karşılık ders saatinin az olmasını özel eğitime gereksinimli öğrencilere yönelik kaynak ve materyal eksikliğinin olmasını, okulun imkanlarının yetersizliğini okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki okuldan kaynaklı engeller olarak göstermişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Benim en büyük engelim zaman sıkıntısı. İnanılmaz yoğunlukta kazanımlarımız var ve yetiştirmemiz gereken bir sınav tarihi var ve o sınav tarihine yetişebilmek için tabiri caizse gerçekten koşuyoruz(K12).”

“...Kaynakların yetersiz olması, etkinliklerin yetersiz olması diyebilirim. Yol gösterici bir kitap bulmak yararlanılacak kaynak bulmanın zor olduğunu düşünüyorum(K8).”

Öğretmenler okullarda kapsayıcı öğretmen liderliği yapmanın önündeki sosyo-ekonomik engelleri ise toplumun özel eğitime gereksinim duyan öğrencine olumsuz bakış açısını ve ailenin sosyo ekonomik yetersizliği öne sürmüşlerdir. Örneğin bir öğretmen bu konudaki görüşünü *“... Ekonomik sıkıntılar her zaman her konuda olduğu gibi. Çevresel faktörler önemliydi. Pek tekin bir yer değildi öğrencinin bulunduğu yer. Sosyal bir durum olmuyordu (K21).”* olarak ifade etmiştir

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle olan çalışmalarında kapsayıcı liderlik yaparken karşılaştıkları öğrenci ve öğretmen kaynaklı engellere karşı öğretmenler; meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmayı, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye bire bir eğitim vermeyi, aile öğretmen işbirliğini geliştirmeyi, farklı öğrenme ortamı tasarlamayı, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye görev ve sorumluluklar vermeyi, öğretmenin özel eğitim konusunda eğitim alması gerekliliğini öğretmenlik tecrübe paylaşımının önemini, materyal ve etkinlik geliştirmeyi çözüm önerisi olarak ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bu konuda *“...Ders zamanı dışında da çocuklarla vakit geçirebilsek farklı yönlerini daha rahat fark edebiliriz diye düşünüyorum(K5).”* şeklinde görüş bildirirken bir diğeri ise *“...eğitim fakültelerinde her öğrencinin alması gereken zorunlu bir ders olarak müfredata eklenmesi gerektiğini, ayrıca bu konuda benim gibi ders almamış öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılması gerektiğini ve bunun zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum (K18).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler kapsayıcı liderlik yaparken velilerden kaynaklanan sorunlara çözüm olarak ailelere özel eğitim konusunda farkındalık eğitiminin verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Örneğin bir öğretmen bu konudaki fikrini "...Yani bir kere ailelerimizin en başta eğitim seviyesini yükselteceğiz bu gerçekten çocuğu ilkokul, ortaokul zorunlu diye değil o çocukları gerçekten ailelerden itibaren belli bir eğitim seviyesine ya da farkındalık eğitimleri vererek aileleri ikna etmeliyiz(K6)." şeklinde ifade etmiştir.

"...Öğretmenle birlikte velinin de eğitilmesi gerekiyor...En küçüğünden en büyüğüne kadar birimler arası iş birliği ile engellerin çoğunun düzelebileceğini düşünüyorum(K21)."

Kapsayıcı liderliğin önündeki okul kaynaklı engelleri kaldırmak için öğretmenler; okul yönetimi ile öğretmen arasındaki işbirliğinin sağlanmasını, okulun fiziki koşullarının özel eğitim öğrencilerine uygun olarak düzenlenmesini, öğrencilere psikolojik destek sağlanmasını, öğrencilere yönelik ek ders planlanmasını, özel eğitim öğrencilerin bulunduğu sınıfların etkili denetlenmesini, toplumun özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere ilişkin bakış açısını değiştirmeye yönelik kamu spotları hazırlanmasını şeklinde çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu konuda bir öğretmen "...Engelinden dolayı utanma, özgüven eksikliği, katılmak istemiyor işte... duygusal terapi destekleriyle konuşma, özgüven çalışmaları, bu engelleri bu şekilde kaldırmaya çalışıyoruz(K3)." diğer bir öğretmen "...Gerekli psikolojik destek de alması gerekiyorsa alması gerekiyor çocuğun. Ya da farklı ortamlar, farklı eğitimlere yönlendirilmesi gerekiyor. Okulda çünkü kaynaştırma eğitimiyle yine çocuğa yeterince ulaşamayız(K11)." şeklinde görüş beyan etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda Gerritsen (2020) tarafından kapsayıcı liderlik modelinde ifade edilen davranışların öğretmenler tarafından özel eğitime gereksinim duyan ortaokul öğrencilerine gösterilmeye çalışıldığı görülmüştür. Ancak öğretmenler boyutlardaki bazı davranışlara daha fazla dikkat çekerken bazı davranışlara ise hiç değinmemişlerdir. Terzi, Göçen ve Altun(2019) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye’de özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına yeterince sahip olmadıkları bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerin yetersizliklerine yönelik ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

Kapsayıcı liderliğin öz farkındalık boyutunda yansıtma, savunmasız olma, hataları kabul etme, geri bildirimden öğrenme, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, kendi varsayımlarınız ve önyargılarınız üzerine düşünme davranışları yer almaktadır (Gerritsen, 2020). Kapsayıcı liderler, takipçilerinin hem bilgi alışverişi yapmalarına, hem de öğrenme davranışına katılmalarına motive etmede ve kolaylaştırmada önemli bir etkiye sahiptir (Boekhorst, 2015). Araştırma sonucunda öğretmenler öğrencilerin eşit haklara sahip oldukları, onlara fırsat eşitliği verilmesi gerektiği, her öğrencinin öğrenebileceğine dair inanca sahip oldukları bunun için sabır göstermeleri gerektiği konularında güçlü olumlu farkındalıklarının olduğu görülmüştür. Bu konularda olumlu ve olumsuz fikirlerini açıkça yansıtmışlardır. Öğretmenler aynı zamanda kapsayıcı liderlik yapma konusunda zayıf yönlerini de dile getirmişlerdir. Örneğin kendilerinin tüm kazanımları yetiştirme baskısı nedeni ile yetersiz kaldıklarını, sosyo ekonomik nedenlerin öğrencilere eşit fırsat yaratmadığını, eğitimlerinin, bilgilerinin tecrübelerinin yetersizliğini ifade ederek bu konularda da öz farkındalıklarının olduğunu göstermişlerdir. Ancak geribildirimlerden ders çıkarma davranışına yönelik bildirimlerde bulunmamışlardır.

Kapsayıcı liderliğin sosyal farkındalık boyutunda empati, fikirlere açık olma, dinleme, farklı bakış açlarına değer verme ve teşvik etme, hataları tolere etme ve cezalandırmama, açıklık, ortak karar verme davranışları yer almaktadır (Gerritsen, 2020). Kapsayıcı liderliğin bu boyutu

takipçileri bir taraftan teşvik etmeye farklılıkları ı değerlendirmeye diğer taraftan da ekip üyelerinin aidiyetini sağlamaya odaklanır (Randel vd., 2018). Araştırmada öğretmenleri özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri pekiştireçler kullanarak, derse katılımlarını sağlayarak, motive ederek, sorumluluk vererek öğrenmelerini teşvik ettikleri bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamlar hazırladıkları görülmüştür. Ancak sosyal farkındalık boyutunda gösterilmesi gereken empati kurma, dinleme, öğrenci fikirlerine açıklık, farklı bakış açılarına değer verme, yapılan hataları hoş görme ve birlikte karar verme davranışlarına değinmemişlerdir. Edmondson'a (2004) göre kapsayıcı liderler takipçilerine açık, ulaşılabilir ve erişilebilir olduğunda, takipçilerini dinlediğinde takipçileri kendilerini psikolojik açıdan güvende hissetmesine yardımcı olurlar. Bu bağlamda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere liderlik edecek öğretmenlerin empati kurma, açık fikirlilik, dinleme gibi davranışlarının geliştirilmesi gerekir.

Kapsayıcı liderliğin ilişkisel çeviklik boyutunda işbirliği, ortak hedef için çalışma, iletişim, eşit olmak, başkalarını anlamaya çalışmak davranışlarına dikkat çekilmiştir (Gerritsen, 2020). öğretmenlerin kapsayıcı liderliği en yetkin olduğu alanlardan biri ilişkisel çeviklik olduğu görülmüştür. Öğretmeler özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere liderlik edebilmek için rahatlıkla meslektaş dayanışması ve yardımlaşması içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerle ortak eğitsel hedefler belirleyerek, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup derse katılımını sağlayarak ve cesaretlendirerek öğrencilerle sürekli iletişim, işbirliği halinde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler etkileşim ve iletişimde eşit davranışa vurgu yapmışlardır. Buna karşılık öğretmenler başkalarını anlama ve dinleme konusunda doğrudan açıklamalarda bulunmamışlardır. Terzi, Göçen ve Altun (2019) yapılan araştırma da uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı öğretmen liderliği davranışlarında özellikle "iletişim" ve "yeterlik" konularında yeni göreve başlayan öğretmenlerden daha iyi oldukları saptanmıştır. Ayrıca sınıflarında sığınmacı öğrencileri olan kıdemli öğretmenlerin "iletişim" ve "uyum" davranışlarının sınıflarında sığınmacı öğrencileri olmayan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayvalı, ve Koşar (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderlerin sahip olması gerekenler arasında iletişimin iyi olması, işbirlikçi, paylaşımcı ve yenilikleri takip etmesi ön plana çıkmıştır. Bu nedenle kapsayıcı liderlik davranışı güçlü olması gereken öğretmenlerin etkileşim ve iletişiminin güçlü olması gerekmektedir. Kapsayıcı liderlik, bireylere klişe ve önyargılarla yaklaşmak yerine, bireylere kendilerine özgü niteliklere göre adil davranışlar sergilemeyi önerir. Bireylerin aidiyet ihtiyacını karşılayan kapsayıcı liderlik davranışları arasında takipçilerini desteklemek, adaleti ve eşitliği sağlamak ve kararlara katmayı da içermektedir (Randel et al., 2018). Shore ve diğerleri (2011), kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutunda alınan kararları açıklama, kayırmacı olmama, adil sistemler oluşturma davranışlarına vurgu yapılmıştır (Gerritsen, 2020). Öğretmenler kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutuna yönelik öğrencilere eşit davranma, kayırmacılık yapmama ve sınıfta adil bir sistem oluşturma davranışlarına yönelik davranışlarda bulduklarını ifade ederken ortak karar alıp bu kararı açıklama davranışına yönelik davranışta bulduklarına yönelik betimlemelerde bulunmamışlardır. Öğretmenler aynı zamanda gerek kendilerinden gerek sınıftan gerekse eğitim sisteminden kaynaklanan gerekçelerle kapsayıcı liderliğin aksine adil olmayan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Shore ve diğerleri, (2011) kapsayıcı liderlerin yasalara ve

etik ilkelere uyma yolu ile eşitsizliklerin ve ayrımcılığın önlenmesinde katkı sağladıkları böylece de takipçilerinin dışlanma yerine dahil edilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Kapsayıcı liderliğin cesaret boyutunda, cesur olma, zorlayıcı kararlar verme ve statükoyu sorgulama davranışları yer almaktadır (Gerritsen, 2020). Kapsayıcı liderliğin daha uygulamaya dönük bu boyutunda öğretmenler cesaret gerektiren davranışlara fazla değinmedikleri görülmüştür. Aksine çoğu öğretmenin cesaretsizliğe vurgu yaptığı bulunmuştur. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenci adına zor kararlar verme ve statükocuyu sorgulayan görüşlere ise hiç rastlanmamıştır. Kapsayıcı liderlik hem teşvik etmeye farklılıkları değerlendirmeye hem de ekip üyelerinin aidiyetini sağlamaya odaklanır (Randel et al., 2018).

Okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere kapsayıcı liderlik davranışlarının göstermenin önündeki engeller; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, veli kaynaklı, okul kaynaklı ve toplum kaynaklı olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Terzi, Göçen ve Altun (2019)'ın yaptığı araştırmada da öğrenciden kaynaklı, aileden kaynaklı ve öğretmenden kaynaklı engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öncelikle kapsayıcı eğitimi kavramaları ve uygulamaları gerekmektedir. Şimşek ve Kılcan (2019) tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında; öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin ne olduğu konusunda geniş bir bilgi birikimine sahip olmadıkları ve uygulama şekline göre kapsayıcı eğitimin faydalı olduğu görüşünü savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin genelinin kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini belirterek okul binalarının da öğrenci farklılıklarına uygun olarak düzenlenmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki yeteneklerinin artırılması kapsayıcı liderlik yapmalarının da önünü açacaktır.

Kapsayıcı liderliğin önündeki engelleri aşmak için; meslektaşlarla işbirliği içinde çalışma, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye bire bir eğitim verme, aile öğretmen işbirliğini geliştirme, farklı öğrenme ortamı tasarlama, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye görev ve sorumluluklar verme, öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim alması, öğretmenlerin tecrübe paylaşımı, materyal ve etkinlik geliştirme çözüm önerisi olarak bulunmuştur. Terzi, Göçen ve Altun (2019) çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarını geliştirmeleri için veli-öğretmen, öğretmen-öğretmen işbirliği yapılmasına ve öğretmenlere kapsayıcı liderlik eğitimlerinin verilmesinin uygun olacağı önerilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik rol ve davranışlarını yerine getirebilmeleri için uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler:

- Okul yöneticileri ve öğretmenler için kapsayıcı eğitimin genel özelliklerini anlatan, örneklerle açıklayan seminer çalışmaları planlanabilir,
- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ilişkin öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik özel eğitim kurumlarında veya özel alt sınıflarda uygulamalı olarak eğitimler verilebilir.
- Okul binası, bahçe, laboratuvar, kütüphane, müzik ve görsel sanatlar sınıfı gibi öğrencilerin birlikte kullandıkları alanların kapsayıcı eğitime yönelik olarak güçlendirilmesi ve düzenlenmesi sağlanabilir.
- Okul yöneticileri, yöneticilik yaptıkları eğitim örgütlerinde farklılıkların zenginlik olduğunun bilincinde hareket ederek buldukları örgütlerde öncü kapsayıcı liderlik rolü üstlenebilirler.

- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ilgi, istek, yeterlik ve yetenekleri doğrultusunda sosyalleşebilecekleri ortamlar yaratılabilir, akranlarıyla vakit geçirebilecekleri etkinlik ve uygulamalara okul içi ve okul dışında yer verilebilir.
- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine farkındalık eğitimleri aksatılmadan yaygınlaştırılarak verilebilir.
- Rehberlik Araştırma Merkezlerinin her ilde ve her ilçede bulunması münasebetiyle, okullardaki özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik tanı ve bu tanıları uygun öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere nasıl yardımcı olacağı hususunda daha çok yardımcı olabilir.
- Kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı öğretmen liderliği konularında öğrencilere ve öğretmenlere destek ve yardım noktasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ayrı bir çalışma grubu ya da birim oluşturulabilir.

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları vardır. Bu araştırma kapsayıcı liderlik konusunda model geliştiren Gerritsen (2020). Modeline dayalı yürütülmüştür. Başka modeller esas alınarak başka araştırmalarda yapılabilir. Araştırma nitel araştırma modeli ile Kocaeli ili ile sınırlıdır. Farklı örneklerde nicel araştırma modelleri ile de araştırmalar yapılabilir. Ayrıca farklı eğitim düzeyleri içinde karşılaştırmalı modeller oluşturulup test edilebilir.

Kaynaklar

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Artiles, A.J., ve Kozleski, E.B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4), 357-364.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. (Yayın No. 296473) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ayvalı, Ö., ve Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223. Boekhorst, 2015).
- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264.
- Bourke, J., & Espedido, A. (2019). Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one. Harvard Business Review Online.
- Büyüköztürk, Ş, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün vd (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety Psychology Faculty Publications. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260. DOI:10.1080/10400419.2010.504654
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 556-557.
- Demirhan, E., Şahin, F. (2018). The Opinions of the Prospective Science Teachers' on Structured, Semi-Structured and Unstructured Three Dimensional Modeling Processes, *Necatibey*

- Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), 382-414.
Doi: 10.17522/balikesirnef.506453
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group level lens. In (R. M. Kramer, & K. S. Cook, Eds.). *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). New York: Russell Sage Foundation.
- Ferdman, B., M., Deane, B., R. (2013). *Diversity at Work: The Practice of Inclusion*. Jossey-Bass. San Francisco. (Vol. 33). John Wiley ve Sons.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., Fulmer, C. L. (2007). Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132. (Gerritsen, 2020)
- Gerritsen, R. (2020). *Barriers and facilitators to inclusive leadership*. Master Thesis, Radboud University, June 2020.
- Gürsel, O. (2008). *Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Editör: İ.H. Diken,). Ankara: Pegem Akademi
- Hollander, E. (2009). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. Routledge.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Pinos, V., Twigg, N. W., Parayitam, S., Olson, B. J. (2006). Leadership in the 21st century: The effect of emotional intelligence, *Academy of Strategic Management Journal*, 5, 61-74.
- Pless, N., Maak, T. (2004). Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice, *Journal of Business Ethics*, 54(2), 129– 147. DOI:10.1007/s10551-004-9465-8
- Polat, S., ve Arslan, Y. (2020). *Farklılıklar liderliği. Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* (Edt. K.Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 245-260.
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PloS ONE*, 14(2),
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sedikides, C., Hart, C. M., De Cremer, D. (2008). The Self in Procedural Fairness. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2107–2124. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00156.x>
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.
- Şimşek, Ü., Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37.
- Terzi, R., Göçen, A., Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494.
- Titchen, A., ve Hobson, D. (2005). *Phenomenology*. Research methods in the social sciences. London: Sage Publications, 121, 130. <https://doi.org/10.24315/tred.797302>
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Journal of Turkish Court of Accounts* (80), 57 – 84.
- Wasserman, I. C., Gallegos, P.V., ve Ferdman, B. M. (2008). Dancing with resistance. *Diversity resistance in organizations*, 175-200.
- Winston, B., E, ve Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership, *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.

- Yavşan, E. (2019). *Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı: 1999-2018). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

In recent years, with the innovations and changes that come with globalization, organizations have changed in terms of gender, ethnicity, age, disability etc. They have become multicultural environments consisting of individuals with different aspects. Today, successful organizations are defined as places that allow individuals who have different experiences, lived in different social environments to work, and can create a polyphonic organizational culture in order to achieve corporate goals. In this context, inclusive leadership does not involve all individuals in the organization with a single aspect; it is a leadership approach that aims to include all aspects in mutual interaction (Pless & Maak, 2004). Accepting students with all their differences and unique abilities, in the focus of an inclusive leader in the field of education; there is to make them feel that each one is unique and valuable (Randel et al., 2018).

Leaders should use open communication with their followers, keep the ways of communication open, and show inclusive leadership behaviors to their followers by constantly exchanging ideas with their followers, finding each follower's opinion valuable (Carmeli et al., 2010). Gerritsen (2020), one of the authors who made the latest research on this subject, is inclusive leadership; five dimensions, namely self-awareness, social awareness, relational agility, fair treatment and courage. This study focuses on the Gerritsen (2020) model.

The aim of this research is to examine the inclusive leadership views of teachers working in secondary schools towards students with special educational needs. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the inclusive leadership behaviors of teachers for students with special education needs?
2. What are the barriers to inclusive teacher leadership in schools? What are the solutions to remove the obstacles?

Method:

The phenomenology research design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study, which aims to examine the inclusive leadership views of secondary school teachers towards students with special education needs. The participants of this research were selected according to the easily accessible situation sampling among teachers working in Kocaeli

Province public schools in the 2021-2022 academic year. The study group of the research was chosen on a voluntary basis and care was taken to ensure maximum diversity in terms of education level, professional seniority and branch. In this study, a semi-structured interview form developed by the researcher by taking expert opinion was used to collect data. The interview form used in the research was prepared in accordance with the purpose of the research, then it was examined by an expert in the field of Educational Sciences in terms of structure, content and language validity. Content analysis method, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data collected as a result of the interviews with the teachers.

This research has the permission of the ethics committee granted by Kocaeli University with the decision numbered 2021-17 on 28/12/2021.

Results:

As a result of the research, it was seen that teachers had a strong positive awareness that students have equal rights and that equal opportunities should be given to them. They clearly reflected their positive and negative opinions on these issues. Teachers also expressed their weaknesses in inclusive leadership. However, they did not report on the behavior of learning from the feedback.

Teachers in the research; It has been found that students with special education needs encourage their learning by using reinforcers, ensuring their participation in the lesson, motivating them and giving them responsibility.

It has been seen that one of the areas where teachers are most competent in inclusive leadership is relational agility. Teachers stated that they easily cooperate with colleagues in order to be able to lead students who need special education.

It has been observed that teachers exhibit unfair behaviors, contrary to inclusive leadership, due to reasons arising from themselves, the classroom and the education system regarding the fair treatment dimension.

In the courage dimension of inclusive leadership, it was seen that teachers did not mention the behaviors that require courage much. On the contrary, it was found that most teachers emphasized discouragement.

Barriers to showing inclusive leadership behaviors to students in need of special education in schools; These are grouped under five headings: student-based, teacher-based, parent-sourced, school-based and community-based.

Discussion and Conclusion

To overcome the barriers to inclusive leadership; Working in collaboration with colleagues, providing one-to-one training to students in need of special education, developing family-teacher cooperation, designing a different learning environment, assigning duties and responsibilities to students with special education needs, training teachers on special education, sharing experiences of teachers, developing materials and activities found as a solution. In their study, Terzi, Göçen, and Altun (2019) suggested that it would be appropriate to cooperate with parents-teacher, teacher-teacher and to give inclusive leadership training to teachers in order for teachers to develop inclusive leadership behaviors. Some suggestions have been made to practitioners so that teachers can fulfill their inclusive leadership roles and behaviors. These recommendations are:

Seminars can be planned for school administrators and teachers, describing the general features of inclusive education and explaining with examples, and practical training can be given to teachers and school administrators in special education institutions or special subclasses regarding students with special education needs.

The areas that students use together, such as the school building, garden, laboratory, library, music and visual arts classroom, can be strengthened and arranged for inclusive education.

School administrators can assume the role of leading inclusive leadership in the organizations they are in, by being aware of the richness of the differences in the educational organizations they manage.

Environments where students in need of special education can socialize in line with their interests, desires, competencies and abilities can be created, and activities and practices where they can spend time with their peers can be included in and out of school.

Awareness training can be given to the families of students in need of special education by extending them without interruption.

As with any research, this study also has limitations. This research was conducted based on the Gerritsen (2020) model, which develops a model for inclusive leadership. Other studies can be conducted based on other models. The research is limited to Kocaeli province with a qualitative research model. Studies can also be conducted with quantitative research models in different samples. In addition, comparative models can be created and tested for different education levels.