



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM
PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE
DEĞERLENDİRİLMESİNDE YAŞADIĞI GÜÇLÜKLERİN
BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Arif AKKIN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMENLERİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞTİM
PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE
DEĞERLENDİRİLMESİNDE YAŞADIĞI GÜÇLÜKLERİN
BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Arif AKKIN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2019

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0494-YL-18 nolu proje numarası ile desteklenmiőtir.



**BURDUR MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/08/2019 tarih ve 299/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Arif AKKIN'ın "Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Sami PEKTAŞ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Arif AKKIN

**Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi,
Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi
ve Çözüm Önerileri
(Yüksek Lisans Tezi)**

Arif AKKIN

ÖZ

Bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulayan genel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile ilgili yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerisi bulmadaki görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ortaya çıkan görüşlerinin demografik özellikleri değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur ili sınırları içerisinde genel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise evreni temsil eden 514 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen üç faktörlü 36 maddelik “Öğretmenlerin BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin 58 maddelik yapısı 299 öğretmenden pilot uygulama kapsamında toplanan veriler ile yapı geçerliği için yapılan “Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)” test edilerek analiz sonucu üç faktörlü 36 maddelik son hali tanımlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplandığında yaşadığı güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri alt faktörüne ait güvenirlik katsayısının 0,97 olduğu, yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumsuz etki alt faktöründe 0,89 olduğu ve yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumlu etki alt faktöründe 0,88 olduğu görülmüştür. Çalışmanın verileri bilgisayarlı veri analizi paket programına işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer, T testi, ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin BEP ile yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerisi bulma alt faktöründe erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında diğer kademelerdeki öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha az güçlük yaşadığı anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen başka bir bulguda da özel eğitim, kaynaştırma ile BEP alanlarında eğitim almamış öğretmenlere göre bu alanlarda eğitim almış öğretmenlerin daha az güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Kaynaştırma/ Bütünleştirme Eğitim, Özel Eğitim

Sayfa Adedi : 87

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

**Determining the Difficulties of Teachers in Developing, Implementing and
Evaluating Individualized Education Programs and Solution Suggestions
(Master's Thesis)**

Arif AKKIN

ABSTRACT

The purpose of this research is to find out the difficulties experienced by teachers working in general education schools applying inclusive / integrated education in the development, implementation and evaluation stages of the individualized education program and to determine their views on finding solutions for these difficulties. In addition, it has been determined whether the opinions of the teachers differ significantly according to their demographic characteristics variables.. Descriptive scanning model was used in the research. The study group of the research consists of 514 teachers working in general education schools in Burdur province in 2017-2018 academic year. The data of the study was collected via the three-factor scale with 36 items called "Teacher's Difficulties Related to IEP and Determination of Suggestions for Solutions" developed by the researcher. The structure of the 58-item scale was analyzed by using the data collected from 299 teachers within the scope of the pilot application and testing "Explanatory Factor Analysis (AFA) which is used for construct validity; and upon this analysis the result was defined as the final version of 36 items with three factors. When the Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale were calculated, it was seen that the reliability coefficient of the sub-factor of suggesting solutions for the difficulties faced was 0.97, the negative impact sub-factor was 0.89 and the positive impact sub-factor was 0.88. The data of the study was processed into computerized data analysis package program. Mean, standard deviation, minimum and maximum values, T test, ANOVA and Tukey tests were used for data analysis. According to the results of the research, , it is seen that there is a significant difference in favor of women 'finding suggestions for solutions to the difficulties they experienced in IEP according to their gender between teachers' in the sub-factor of "Suggestions for Solutions". As a result of the research, it is understood that teachers working in primary schools have less difficulty in the development, implementation and evaluation of IEP compared to teachers at other levels. Another finding of the study revealed that teachers who have received training in special fields, inclusion and IEP have less difficulty compared to teachers who have not received training in these fields.

Keywords: Inclusive/Integration Education, Individualized Education Program (IEP), Special Education

Page Number: 87

Supervisor : Assistant Professor Mustafa KILINÇ

TEŞEKKÜR

Kendisini tanıdığım ilk günden bugüne kadar her konuda desteğini gördüğüm ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ'a, beni sürekli destekleyen ve çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan kıymetli hocam, Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a ve araştırmamı yaptığım okullarda ölçeklere gönüllü olarak görüş bildiren kadirşinas öğretmen arkadaşlarıma, il merkezi ve ilçelerdeki okullarda araştırmamı gerçekleştirmek için bana izin veren Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

Ayrıca yaşamım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan canım babam İbrahim AKKIN'a canım annem Ayşe AKKIN'a, canım kardeşim Rukiye AKKIN'a ve cananım Leyla HESAPÇIOĞLU'na,

Son olarak yüksek lisans tez döneminde bana destek olan Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'ne sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği	8
2.1.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	9
2.1.3. BEP Geliştirme Biriminin Oluşturulması	14
2.1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesi	17
2.1.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanması	26
2.1.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Değerlendirilmesi	30
2.2. İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Aracı	44

3.3.1.Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri	44
3.4. Verilerin Analizi.....	51
BÖLÜM IV	54
BULGULAR VE YORUM.....	54
4.1. Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Nedir?	54
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Mesleki Deneyimlerine, Görevli Oldukları Öğrenim Kademesine ve Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumuna Göre Bep ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?	55
4.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?	56
4.2.2.Öğretmenlerin Yaşlarına Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler Ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?	57
4.2.3.Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?.....	58
4.2.4.Öğretmenlerin Görevli Oldukları Öğrenim Kademesine Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?.....	59
4.2.5.Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler Ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?.....	60
4.3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?.....	61

4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?.....	63
4.5. Öğretmenlerin BEP Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler VE Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?	64
BÖLÜM V	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve Tartışma	66
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKLAR	71
EKLER.....	81
EK-1	82
EK-2	83
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	37
Tablo 2	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3	Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları.....	40
Tablo 4	Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları.....	42
Tablo 5	Kurulan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri.....	44
Tablo 6	Öğretmenlerin Ölçeğin Alt Faktörlerinde Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	48
Tablo 7	Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde ya da Pedagojik Öğretmenlerin BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 8	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 9	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 10	Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	52

Tablo 11	Öğretmenlerin Görevli Oldukları Öğrenim Kademesine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 12	Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 13	Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 14	Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 15	Öğretmenlerin BEP Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları.....	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1	Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği..... 37
Şekil 2	Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğine İlişkin 1. Düzey 3 Faktörlü DFA Modeli..... 39
Şekil 3	Model değerlendirmeye yönelik kriterler..... 40

KISALTMALAR

- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- İDEA** : Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimi Yasası
- KHK** : Kanun Hükmünde Kararname
- MAKÜ** : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- ÖEHY** : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
- ÖYEGM**: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- RAM** : Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- TDK** : Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin dâhil olduğu toplumda davranışlar edindiği süreci, Varış (1998) eğitim olarak tanımlamıştır. Birey, kendine özgü nitelikleri olan ve bunları yitirmeden bölünemeyen tek varlık olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Başaran'a (2007) göre, bireyin biyolojik yapısı bireyin gizil güçlerini de oluşturur. Her birey kendi bilişsel, duygusal, bedensel ve algısal özellikleriyle doğar (Başaran, 2007). Sönmez'e (2017) göre, bireyin bu özellikleri almış olduğu eğitimle şekillenmektedir. Bu yönüyle eğitim, bireyin tüm niteliklerini geliştirerek, onun üretim süreci içinde daha verimli ve üretken olmasını olanaklı kılarken, yaşamı ve içinde bulunduğu süreci sorgulayan, bilgi, beceri, etik, sanat, kültür vb. alanlarda yetkinleşmesini, bireyselleşerek toplumsallaşmasını da sağlayan, insanın insan olmasına yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 1998).

Bireyler genellikle yaşam boyu gelişim göstermektedir. Bu gelişimin sürekli olmasında bireyin hem eğitici hem de eğitilen olmasının rolü vardır (Sönmez, 2017). Yine Sönmez'e (2017) göre, bireyler bu özellikleriyle bilgi üretmekte ve ürettiği bu bilgileri geleceğe aktarmaktadır. Birey yaşadığı sürece farkında olarak veya olmayarak sürekli olarak yeni bilgiler öğrenmiştir (Başar, 2007). Mastropieri ve Scruggs'a (2016) göre, bilgi çağında yaşayan bireyler, okul ve sınıf gibi fiziksel ortamlarda her tür bireysel farklılığa rağmen kendilerine sunulmuş eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaya çalışmaktadırlar. Toplumların yaşam kalitesinin yükselmesi için iyi eğitim veren okulların var olması gerekmektedir (Aydın, Canavar ve Akkın, 2018). Okulun öğrencileri toplumsallaşma görevi genellikle sınıf içinde yerine getirilir. Yirmi birinci yüzyıl sınıflarında, içerisinde

farklı özellikleri barındıran, bunu zenginlik ve çeşitlilik kabul eden bir anlayışın olması beklenmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Okullarda eğitim alan öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi, araç-gereçler ile materyallerin seçilmesi, öğrencinin gelişimine uygun eğitim ortamlarında eğitim olanaklarına erişimde toplumun tüm bireyleri gibi eşit haklara sahip olması gibi birçok konu bütünleştirme kavramı içinde yer bulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bütünleştirme, bireyin gelişimsel özelliklerine göre, eğitim, sosyal ve kültürel olanaklardan eşit düzeyde yararlanmasını savunan kavramdır (MEB, 2013).

Türkiye’de bütünleştirme, kaynaştırma kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Kaynaştırma, 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)’nin 12. maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1997). MEB tarafından 19 Eylül 2017 tarihinde yayımlanan 2017/28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu genelgede, kaynaştırma kavramı ile birlikte “bütünleştirme” kavramının da tüm okullarda uygulanması istenmiştir (MEB, 2017).

Ayrıca aynı genelgede; “Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinmeli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır” ifadelerine yer verilmiştir. Anılan genelgenin birinci maddesinde “Her tür ve kademedede kaynaştırma /bütünleştirme yoluyla eğitim almasına karar verilen öğrencilerin okula kayıtlarında ve devamlarında gerekli tedbirler alınacaktır.” denilerek bu öğrencilerin bütün okullarda eğitimine devam edebileceği belirtilmektedir (MEB, 2017).

Özel gereksinmeli bireylerin genel eğitim veren tüm okullarda eğitimine devam etmeleri öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim gereksinmelerine yönelik tedbirler almasını zorunlu kılmaktadır (Kargın, 2015). Normal akranlarına göre hazırlanmış eğitim programlarının özel gereksinmeli öğrencilerin gelişim düzeylerine çoğunlukla uygun olmamaktadır. Resmi Gazete'nin, 7 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayısında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre, özel gereksinmeli öğrencilerin mevcut performans düzeylerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmek esastır (MEB, 2018).

Takip ettikleri program esas alınarak, özel gereksinmeli öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programına Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı denilmektedir (MEB, 2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında özel gereksinmeli bireyin var olan performans düzeyi, sene sonunda gerçekleşmesi beklenen uzun ve kısa dönemli amaçlar, özel gereksinmeli bireye uygun destek eğitim hizmetleri, bu hizmetlerin başlama bitiş tarihleri, hizmetlerin kim tarafından sağlanacağı, hangi ölçütlere göre nasıl değerlendirileceği net bir şekilde yazılı olması gerekmektedir (Vuran, 2005).

Özel gereksinmeli öğrencilerin öğrenim gördüğü bütün okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamak için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimleri oluşturulması gerekmektedir (MEB, 2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi; başkan olarak okul yönetiminden bir yönetici, okulun rehber öğretmeni, özel gereksinmeli öğrencinin sınıf öğretmeni ve dersini okutan alan öğretmenleri, özel gereksinmeli öğrencinin velisi ile özel gereksinmeli öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi üyelerinden çoğunlukla öğretmen olduğu düşünüldüğünde, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede, uygulamada ve değerlendirmede öğretmenlerin kritik öneme sahip oldukları düşünülebilir.

Türkiye'de öğretmenler, kendisine verilen sınıfların derslerini eğitim programlarına göre planlayıp okutmak bunlara yönelik uygulamaları ve deneyleri yapmak, görev yaptıkları okulun ders dışı etkinlikler katılmak gibi görevleri yapmakla yükümlüdür (MEB, 2018). Öğretmenler bu görevlerinin yanında Bireyselleştirilmiş Eğitim

Programı hazırlamada Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimiyle iş birliği yaparak geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nı uygular ve değerlendirir (MEB, 2018). MEB’de böyle ifade edilmesine rağmen BEP’in geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde önemli sorumluluk ve görevleri olan öğretmenlerin bu süreçte bazı güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili yapılan çalışmalarda, Kargın (2004) öğretmenlerin yükseköğrenim süreçlerinde aldıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili özel eğitim gibi derslerin niteliği ve azlığı öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede bilgi, beceri ve tutumlarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada Çuhadar (2006) okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmek amacıyla oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimlerinin aktif olarak faaliyet göstermediğini ve öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı için olumlu bir bakışa sahip olmasına rağmen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili alanlarda eğitim almalarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Alan yazında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili başka araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygularken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı için gerekli olan bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010), öğretmenlerin özel gereksinmeli öğrencilere yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları (İlik, 2015) ve sınıflarında bulunan özel gereksinmeli öğrencilerin mevcut Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada ön koşul olan mevcut performans düzeylerini belirleyemediği (Çetin, 2004) bunun sonucunda da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına uygun uzun dönemli amaç ve kısa dönemli amaç yazmadıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının uygulama aşamasında sınıflarında özel gereksinmeli öğrencilere gerekli zamanı ayırmadıkları gibi uygun yöntem ve teknik seçemedikleri, değerlendirme aşamasında özel gereksinmeli öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan amaçlara uygun ölçme aracı hazırlamadıkları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) özel eğitim uzman desteği almadıkları görülmektedir (Nizamoğlu, 2006; Güven, 2009; Şekercioğlu, 2010; Gündüz, 2015).

Anılan araştırmalarda belli alanların öğretmenlerine yönelik BEP ile ilgili karşılaştığı güçlüklerin araştırıldığı ancak genel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlere yönelik bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma genel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşadıkları güçlükler ile bunlara ilişkin çözümleri saptama düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki deneyimlerine, görevli oldukları öğrenim kademesine ve daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Burdur ili ve ilçelerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulayan genel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşadıkları güçlükleri saptamak ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Genel eğitim okullarında zamanda kaynaştırma/bütünleştirme eğitime tabi özel gereksinmeli öğrencilerin bireysel performansları dikkate alınmak kaydıyla Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak yasal bir zorunluluk olduğu bilinmektedir. Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıl olması ile okul öncesi eğitim dâhil olmak üzere, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulayan sınıfların sayısı artmıştır. Bu sınıflarda derse giren bütün alan öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede, uygulamada ve değerlendirmede yaşadığı güçlüklerin belirlenip çözüm önerileri ortaya konması özel gereksinmeli öğrencilerin eğitimi açısından son derece önemlidir. Bu araştırma, ortaya çıkaracağı bulguların öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı sürecinde yaşadığı güçlükleri belirleyebileceği, konuyla ilgili MEB tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim programlarının geliştirilmesine ve özel eğitim, kaynaştırma eğitim, eğitim programları ve öğretim alanlarında yapılacak çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünüldüğü için önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Burdur ili sınırları içerisinde bulunan genel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, uygulama ve değerlendirmede yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ve

2. Uygulanan ölçme aracındaki maddeler ve bu maddelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili alan yazın bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik, 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda devletin eğitim, öğretim, yönetim ile ilgili görevleri üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Küçükahmet (1993) öğretmeni, bir bilgiyi, bir beceriyi başkalarına öğretme işini planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bilimsel olarak gerçekleştiren bir mesleğin üyesi olarak tarif etmektedir. Bilginin öğrenen tarafından inşa edilme esasına dayalı yapılandırmacı yaklaşımın dünyada uygulanması ile öğretmenin sayılan niteliklerine rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı gibi rollerde eklenmiştir (Hesapçioğlu, 2010). Eğitim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda eğitim teknolojileri alanında da yeni gelişmeler olduğu bilinmektedir. Dünyada bu yeni teknolojik gelişmelerin (yapay zeka, akıllı tahta, uzaktan çevrimiçi eğitim, tablet, bilgisayar, internet vb.) eğitimde öğretmenin rolünü alabileceği son zamanlarda tartışılan bir husus olduğu görülmektedir. Ancak Kılınç (1997) ise, bu yeni teknolojik gelişmelerin öğretmenin fonksiyonunu hiçbir zaman yerine getiremeyeceğini ifade etmektedir.

Mastropieri ve Scruggs'a (2016) göre, öğretmenlerden öğrencilerinin öğrenmelerinde ve akademik başarılarında etkisi olacak becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda bu becerileri işe koşan öğretmenlerin özel gereksinmeli öğrencilerini akranlarıyla birlikte aynı sınıfta kaynaştırmada da başarılı oldukları görülmektedir (Sgruggs & Mastropieri, 1994). MEB Öğretmen Yetiştirme ve

Eğitimi Genel M¼d¼rl¼đ¼ (YEGM) tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen bir çalışmadan edilen sonuçların bazıları şunlardır:

- Özel gereksinmeli bireylerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken beceriler; özel gereksinmeli bireylerle ilgili hedeflerinin y¼ksek olması, yaş, cinsiyet ve yetersizlik farkı gözetmeden t¼m bireyleri genel eğitim programı içinde olmak şartıyla bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hakkına sahip olduklarını kabullenmek,
- Özel gereksinmeli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında diğer uzmanlarla işbirliği içinde çalışmaya isteklilik, değişen koşullarda ve yeni fikirlere açık olarak ğretmen stratejileri uyarlamada yeterlilik, özel gereksinmeli bireylerin eğitiminde diğer öğretmenlerle birlikte çalışıp, bireylerin öz benlik saygılarını ve yeterliliklerini artırmaya hazır olmak,
- Bireysel ğrenme ve gelişim zorluklarını ortaya koyma ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada hassasiyet ve profesyonellik, ğretim s¼recinde aileler ve özel gereksinmeli bireyler ile çalışmaya istekli olmak, özel gereksinmeli bireylerle çalışan diğer profesyonel grupların katkılarına saygı duymaktır (MEB, 2002).

2.1.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programının tanımı ve tarihsel gelişimi.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, dört anahtar kelimeyle incelenecek olursa; bireyselleştirilmiş, bir gruptan veya sınıfta bulunan öğrencilerden ziyade tek bir öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını; eğitim, mevzuatta tanımlanan öğrencinin özel eğitim gereksinimini; program, öğrenciye sunulacak eğitim ortamlarını; plan ise, bir program geliştirmek için gerekli olan adımları ifade etmektedir (Abeson & Weintraub, 1977, akt. Fıscus & Mandell, 2002). T¼rkiye’de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY) zel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Yazılı bir program olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; zel eğitime ihtiyacı olan

öğrencinin farklı gelişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle, ne kadar sürede kazandırılacağını belirten ve gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailesinin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanması gerekmektedir (MEB, 2011).

Öğretmenler mesleki yaşamları süresince birbirinden farklı özel gereksinmeli öğrenci ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle okullarda özel gereksinmeli öğrencilerin eğitiminde gerekli olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, her bir engelli çocuk için yazılı olarak, eğitim kurumu tarafından geliştirilen ve engeli olan çocukların, öğretmenlerin, ana-babaların ya da koruyucu ailelerin özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş özel öğretim programlarıdır” (Fiscus & Mandell, 2002).
- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, belirli bir zaman periyodu süresince özel eğitime gereksinim duyan öğrenci tarafından erişilmesi mümkün olan amaçları, bu amaçları başarmak için gerekli olan öğrenme stratejilerini, kaynakları ve destekleri belirten yazılı bir belgedir” (National Council For Special Education [NCSE], 2006).
- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, herhangi bir öğrenci, yetersizliği olan ve özel eğitim hizmetleri alması gereken biri olarak sınıflandırıldığında, öğrencinin bulunduğu okul programı göz önüne alınarak öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların, öğrenciye sağlanacak olan destekler ve hizmetlerin ana hatlarını belirleyen ve tanımlayan zorunlu yasal dokümandır” (Pierangelo & Giuliani, 2007).
- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, tek bir kişi tarafından hazırlanan bir program olmaktan daha çok, engelli bireyin eğitiminden sorumlu tüm bireylerin bu programın hazırlanmasına aktif bir biçimde katılımlarını ve belirlenen hedefleri tüm katılanların benimsemesini gerektiren bir programdır” (Kargın, 2007).

- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, eğitsel gelişimini olumsuz olarak etkileyen yetersizliklere sahip olan bir öğrencinin, gereksinimlerini karşılamak amacıyla düzenlenmiş olan özel eğitim hizmetlerinin yazılı ifadesidir” (Knowlton, 2007).
- “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yetersizliği olan kişinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır” (Özyürek, 2014).

Yukarıda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere kısaca Bireyselleştirilmiş Eğitim Programından, özel gereksinmeli bireylerin, öğretmenlerin ve ailelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamasının yanında, sunulan eğitimin denetimini de sağlaması beklenmektedir (Fiscuss & Mandell, 2002). Buradan hareketle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel gereksinmeli bireyin gelişimi için ona gerekli olan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz-bakım, günlük yaşam becerileri, sosyal hayat, akademik beceriler, konuşma ve alternatif iletişim vb.) ihtiyacı olan eğitsel gereksinimlerini karşılamak için uygun eğitim ortamlarından (normal sınıf, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu vb.) ve destek eğitim hizmetlerinden (destek eğitim odası, dil ve konuşma terapisi, fizik tedavi vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Gürsel, 2004).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı aynı zamanda uyum, iletişim ve problem çözme amaçlarının gerçekleşmesi için bir araç olarak hizmet vermektedir (Avcıoğlu, 2015). Bununla birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel gereksinmeli öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almasını da sağlamaktadır. Ancak bunun olabilmesi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının etkili bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Avcıoğlu’na (2015) göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, en az kısıtlayıcı ortamda sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin türü ve süresine yol gösterecek genel eğitim programına dayanan ölçülebilir uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların oluşturulmasını sağlar. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı , özel gereksinmeli öğrencinin günlük, haftalık, aylık ve yıllık öğretilen kazanımlarda

sorumluluğu olan öğretmenler için en önemli kaynaktır (Pierangelo & Giuliani, 2007).

Ayrıca Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı öğretmenlerin öğrencinin ilerlemesini izlemelerine yardımcı olmakla beraber özel gereksinmeli öğrencinin ailesiyle öğretmen arasında öğrencinin eğitsel gelişimiyle ilgili bilgi alışverişi için zemin oluşturmaktadır (Avcıoğlu, 2015). Özel gereksinmeli öğrencinin ailesi, öğrencinin güçlü yanlarını, gereksinimlerini ve okulda öğretilen becerileri günlük yaşamda kullanıp kullanmadığını en iyi bilen olduğu için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede kritik öneme sahiptir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Bu haliyle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı , özel gereksinmeli öğrenciler için yapılacak olan planlama, problem çözme ve karar verme sürecinde özel gereksinmeli öğrencilerin aileleri, bakıcıları ve öğretmenlerine eşit olarak beraber çalışma imkânı sağlamaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2007).

Fiscus ve Mandell'e (2002) göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme süreci yapılan ayrıntılı eğitsel değerlendirme sonucunda, öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasının uygunluğuyla başlamaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı genellikle eğitim-öğretim yılı başında geliştirilir. Bunun yanında eğitim-öğretim yılının başlamasından sonra akranlarından anlamlı farklılığı olduğu tanılanan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı gerektiği zaman geliştirilip uygulanabilir. Mastropieri ve Scruggs'a (2016) göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yılda en az bir defa değerlendirilerek özel gereksinmeli öğrencinin ilerleyip ilerleyemediğinin, programında değişiklik gerektirip gerektirmediği belirlenmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda düzenli olarak yapılan bu değerlendirmelerle özel gereksinmeli öğrencinin gelecek öğrenim hayatı boyunca aynı bireyselleştirilmiş eğitim programa sapsanıp kalması önlenmektedir Fiscus & Mandell, 2002).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının tarihsel oluşumuna bakıldığında, dünyada 1960'larda ağırlık kazanan insan hakları hareketlerinin, özel gereksinmeli olmayanlar kadar özel gereksinmeli bireylerinde hak ve gereksinimlerine verilen önemi artırdığı görülmektedir (Fiscus & Mandell, 2002). 1960 ile 1970 yılları arasında özel gereksinmeli bireylerin ailelerinin verdiği hukuki mücadeleler, kanunlar ve mahkeme

kararlarında değişikliğe sebebiyet vererek, toplumda özel gereksinmeli bireylere ilişkin tutumların olumlu yönde olmasını sağladığı söylenebilir. Özel gereksinmeli bireylerin daha çok kabul görmeleri ve gereksinimlerine verilen önemin artması neticesinde 1975 yılında çıkarılan PL. 94-142 Tüm Engelli Çocuklar Eğitim Yasası ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD) eğitim sisteminde özel gereksinmeli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak zorunlu hale gelmiştir (Özyürek, 2014).

Fiscus ve Mandell'e (2002) göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkarılan PL. 94-142 Tüm Engelli Çocuklar Eğitim Yasası dünyada özel gereksinmeli çocukların eğitimi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı açısından kritik öneme sahiptir. Bu yasayla özel gereksinmeli öğrenciler; parasız ve uygun eğitimi görme hakkını, zorunlu eğitimden yararlanma hakkını, ayırt edilmeksizin değerlendirme hakkını elde ettiklerini ifade etmektedir. Bunun yanında yasayla, özel gereksinmeli öğrenciler ihtiyaçlarını karşılayan en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakkı elde etmişlerdir (Fiscus & Mandell, 2002).

Akçamete'ye (2015) göre, Tüm Engelli Çocuklar Eğitim Yasası'ndan sonra özel eğitim sistemi ile genel eğitim sistemi ilişkilendirilememiştir. Özel eğitimin genel eğitimle ilişkisi ve genel eğitim içindeki amaçları açık bir şekilde tanımlanmamıştır. 1997 yılına gelindiğinde ABD'de 1997 yılında çıkarılan "Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (İDEA)" ile beraber devlet okullarında bu ikili sistem birleştirilmiştir. Özel gereksinmeli genel eğitim okullarına Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile katılabileceği belirtilmiş ve özel gereksinmeli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması zorunlu hale getirilmiştir. Yasada ayrıca, ihtiyacı olan özel gereksinmeli her öğrenciye uygun ve ücretsiz bir kamu eğitimi sunmak için kullanılacak aracın Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı olduğunu tanımlanmaktadır (Akçamete, 2015). Yaşanan bu gelişmeler Karçkay'a (2002) göre, dünyadaki diğer ülkelerin yasal düzenlemelerine uygulamalarına yansımış, bu ülkelerde özel gereksinmeli bireylere yönelik eğitim politikalarında etkili olmuştur.

Türkiye'de 1982 Anayasası ile devletin özel gereksinmeli bireyler için önlem almasının hükme bağlanması, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası" ile özel gereksinmeli bireylerin eğitimine yönelik ilk

kapsamlı adım atılmıştır (Akçamete, 2015). Bu yasayla ilk kez özel gereksinmeli bireylerin normal akranlarıyla aynı ortamda eğitilmelerinin önü açılmasına rağmen kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı gibi ifadelerin yasada yer almadığı görülmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının, Türkiye'deki tarihsel gelişiminde 1997 yılı kritik öneme sahiptir. Aynı yıl yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Türkiye'de ilk defa gündeme geldiği görülmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK ile gelen yeni eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası ile İDEA çok fazla benzeşmektedir (Akçamete, 2015). Türkiye'de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmenin, özel gereksinmeli öğrencilerin eğitimlerinin ve özel eğitim hizmetlerinin ne şekilde yapılacağı, ilk olarak 18 Ocak 2000 yılında yayımlanan ve son olarak da 7 Temmuz 2018'de yenilenerek yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer almaktadır.

2.1.3. BEP geliştirme biriminin oluşturulması. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmek için öğrencinin eğitim ihtiyaçları hakkında bilgisi olan ve öğrencinin bu ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli eğitim düzenlemelerini yapabilen üyelerin bulunduğu bir ekip oluşturulmalıdır (Fiscus & Mandell, 2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmek için ekipte görevli bu üyelerin birlikte çalışmaları sağlanması gerekmektedir. Clark'a (2000 akt. Kargın, 2015) göre, bu durum özel gereksinmeli öğrencinin eğitim ihtiyaçların belirlenmede gerekli olan bilgileri ekip üyeleri tarafından ortaya çıkarılmasına fırsat vereceği düşünülmektedir. Yasal dayanaklar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme sürecinde önemli kararların alınmasında aile ve uzmanlardan oluşacak ekibi gerekli kılmaktadır (Fiscus & Mandell, 2002).

Türkiye'de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme biriminde kimlerin yer aldığı MEB ÖEHY (2018) madde 47'de ifade edilmektedir. Buna göre;

- 1) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için okulda BEP hazırlamak amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulur.
- 2) BEP geliştirme birimi okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;
 - a) Rehberlik öğretmeni,
 - b) Öğrencinin sınıf öğretmeni,
 - c) Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
 - ç) Öğrencinin velisi,
 - d) Öğrenciden oluşur.
- 3) Gerekliğinde görüşlerine başvurulmak üzere, özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin BEP geliştirme birimine katılımı sağlanır.
- 4) Mesleki eğitim veren özel eğitim okullarında eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, izlemek ve değerlendirmek amacıyla BEP geliştirme birimine meslek derslerini okutan bir alan öğretmeni katılır.
- 5) Bu birimin çalışma usul ve esasları okul yönetimince belirlenir (MEB, 2018).

Okul yönetiminin çalışma usul ve esaslarını belirlediği BEP geliştirme birimi özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için okulda BEP hazırlamak amacıyla oluşturulmaktadır. Gerekliğinde görüşlerine başvurulmak üzere, özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılabileceği BEP geliştirme birimi; okul yöneticilerinden birinin başkanlığında öğrencinin eğitiminde görevli öğretmenler, öğrencinin eğitim gördüğü sınıftan sorumlu öğretmen, okul rehberlik servisinden bir öğretmen, öğrencinin kendisi ve velisinden oluşmaktadır. ÖEHY'nin anılan maddesine göre eğer öğrenci özel eğitim meslek okullarında öğrenim görüyorsa öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını planlamak ve değerlendirmek için BEP geliştirme birimine meslek derslerini okutan bir alan öğretmenin katılımı gerektiği görülmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi üyelerinin yapacakları görevler ilgili yönetmelikte şu şekilde anlatılmaktadır.

- 1) BEP geliştirme biriminin görevleri şunlardır:
 - a) BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda koordinasyonu sağlamak.
 - b) Öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim ihtiyaçları doğrultusunda BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak.
 - c) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal geliştirilmesi ve temini konusunda okul yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunmak.
 - ç) Okuldaki diğer birim ve kurullarla iş birliği yapmak.

- d) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerden destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, eğitim hizmeti sunulacak dersleri ve haftalık ders saati sayısını belirlemek.
 - e) İlköğretim ya da mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek.
 - f) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerini belirlemek.
 - g) Özel eğitim sınıflarına kayıtlı öğrencilerden yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alacak öğrencileri belirlemek ve katılacakları dersler ile saatlerini planlamak.
 - g) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sınavlarda refakat edilmesi gerekenleri belirlemek.
 - h) Özel eğitim programı uygulayan okullardaki öğrencilerden grup eğitimine uyum sağlayamayanların grup eğitimine hazırlanması amacıyla bire bir eğitime başlamasına ve bire bir eğitimin sona erdirilmesine karar vermek.
 - i) Velinin yazılı talebi üzerine, ilkokulda öğrencilerin bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yapmasına karar vermek.
 - i) Farklı sebeplerle okula başlaması gecikmiş olan ve il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararıyla ilköğretim kademesinde özel eğitim programı uygulayan okul ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarına devam etmesine karar verilen öğrencilerin; yaş, gelişim özellikleri ve eğitim performansına uygun kademedeki sınıfa yerleştirilmesine karar vermek.
 - j) Okuldaki diğer kurul ve birimlerle iş birliği içinde çalışmak.
- 2) Özel eğitim meslek okullarında oluşturulan BEP geliştirme birimi, diğer görevlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri de yerine getirir:
- a) Öğrencileri alan ve dala yönlendirmek.
 - b) Meslek derslerini okutan alan öğretmenleri arasından koordinatör öğretmenleri belirlemek.
 - c) Koordinatör öğretmenin görüşleri doğrultusunda mesleki eğitim yapılacak işletmeleri belirlemek.
 - ç) İşletmelerde uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin yeni bir işletmeye yerleştirilmesine karar vermek.
 - d) Koordinatör öğretmenlerin çalışma planlarını hazırlamak.
 - e) İşletmelerdeki çalışmalarıyla ilgili koordinatör öğretmenlerce hazırlanan raporlar doğrultusunda öğrencilerin eğitim planlarında değişiklik ve düzenlemeler yaparak gerekli tedbirleri almak.
 - f) Mezun olacak öğrencilerin eğitim aldığı meslek alanında istihdam edilebilmeleri için ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak (MEB, 2018).

Genel eğitim okullarında oluşturulması zorunlu olan BEP geliştirme birimi özel gereksinmeli öğrencinin öğrenim yaşantısı ile ilgili bütün sorumlulukları aileyi ve özel gereksinmeli öğrenciyi de içine katarak yürütmektedir. ÖEHY'nin zikredilen maddesinde BEP geliştirme biriminin üyeleri arasında öğrencinin kendisi, velisi ve öğrencinin eğitiminde rol alan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. BEP geliştirme

biriminin çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin BEP ilgili önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için öğretmenlerin BEP ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir.

2.1.4. Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi. BEP, yapılacak olan değerlendirme süreci sonunda özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için geliştirilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Bu değerlendirme süreci, gönderme öncesi, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Kargın, 2015). Türkiye’de bu basamaklardan gönderme öncesi süreç ve gönderme süreci öğrencinin eğitim gördüğü okullarda öğretmenler tarafından ayrıntılı değerlendirme ise Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) bulunan uzman ekipçe yapıldığı bilinmektedir.

Bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri yönünden sınıfında bulunan akranlarının takip edilen öğretim programına uyum sağlayamayan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme basamağından önce çeşitli eğitim uyarlamaları ile genel eğitim sınıflarında eğitilmeleri hedefi gönderme öncesi süreç olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2015). Bu süreç kaynaştırma düşüncesinin yaygınlaşması ile öğrencinin genel eğitim içerisinde kalması düşünülmekle birlikte sınıf öğretmeni, aile, rehber öğretmen ve okul yönetiminin aktif olarak katılımını gerektirmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Gönderme öncesi süreçte, etkili olmayan öğretim, öğrencinin dil geçmişi, kültürel farklılıklar ve buna benzer zorluklardan dolayı öğrencinin gereksiz yere RAM’a gönderilerek tanı almasını önlemeyi hedeflemektedir (Knowlton, 2007; Kargın, 2015).

Kargın’a (2015) göre, gönderme öncesi süreçte özel gereksinime ihtiyacı olduğu düşünülen öğrencilere yönelik uygulanan müdahale programının etkili olmadığı durumlarda gönderme süreci başlatılmalıdır. Gönderme sürecinin temel amacı, öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden faydalanıp faydalanmamasını görmektir (Kargın, 2011). Bu süreç esnasında gönderme öncesi süreçte öğrenci ile yapılan çalışmalar ve toplanan bilgiler eğitsel değerlendirme isteği formuna yazılmaktadır. Bu formun amacı öğrencinin ayrıntılı değerlendirme sürecinde Rehberlik ve

Araştırma Merkezinde bulunan uzman ekibe, gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında elde edilen verileri sağlamaktır. Eğitsel değerlendirme isteği formuna öğrenci hakkında elde verilerin yazımı aşamasında aile ile işbirliği yapılması ve ailenin onayının alınması gerekmektedir. Wood'a (1998, akt. Kargın, 2015) göre formda öğrencinin kişisel bilgilerinin tanımlayıcı olması, gözlenebilir ve ölçülebilir olması ayrıntılı değerlendirme sürecinde öğrencinin doğru tanımlanmasına yardımcı olmaktadır.

Türkiye'de ayrıntılı değerlendirme süreci yalnızca Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince yapılmaktadır (MEB, 2018). Ayrıntılı değerlendirme süreci, gönderme öncesinde uygulanan müdahale programında gelişim kaydetmeyen veya bütün gelişim özellikleri bakımından akranlarından anlamlı farklılık gösteren öğrencilerin, rehberlik ve araştırma merkezlerinde bulunan uzman ekip tarafından çok yönlü değerlendirilmesidir (Kargın, 2015). Bu uzman ekip öğrenciyi ailesiyle işbirliği içinde kendi uzmanlık alanlarına göre değerlendirmektedir.

Özel gereksinmeli öğrencinin, ayrıntılı değerlendirme süreci sonucunda nerede, nasıl ve hangi destek hizmetlerle eğitim alacağına karar verilmektedir (Özyürek, 2014). Türkiye'de ayrıntılı değerlendirme süreci, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde eğitsel değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Söz konusu yönetmelikte bu süreç, eğitsel değerlendirme ve tanılama esasları başlığı altında detaylı bir biçimde aşağıda anlatılmaktadır.

- 1) Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.
- 2) Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanınmasıyla ilgili ilk başvuru; okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM'a yapılır.
- 3) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
 - a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanınmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır.
 - b) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilirler. Resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönlendirilen öğrenciler için (EK-1) Rapor, 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel

Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan özel eğitim kurumlarında destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için (EK-2) Rapor düzenlenir.

- c) Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanır. Süresi biten planlar ihtiyaç hâlinde yenilenebilir.
- ç) Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin iş ve işlemler MEBBIS-RAM Modülü üzerinden yapılır (MEB, 2018).

Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini Türkiye’de genellikle okul yönetimi ve aileler yapmaktadır. Okul yönetimlerinin ve ailelerin bu süreçten haberdar olması için öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma eğitim ve BEP alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Türkiye’de Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan ayrıntılı değerlendirme sonucunda destek eğitim hizmetlerinden faydalanıp faydalanmayacağı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek karar verilmektedir. Özel eğitim gereksinmeli olduğuna karar verilen öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleri, yalnızca resmi okul yerleştirmesiyle özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı ve normal akranlarıyla bir arada kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim şeklinde olabileceği gibi buna ek olarak velinin isteğiyle MEB denetiminde olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulmaktadır.

RAM’larda yapılan ayrıntılı değerlendirme süreci sonucunda öğrencinin özel eğitim desteğine gereksinim duyduğuna karar verilmesiyle öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanır. Özel gereksinmeli öğrenciye hazırlanması gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının içeriğinin şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Öğrencinin var olan performans düzeyi.
- Özel gereksinmeli öğrenciye eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kazandırılması planlanan uzun dönemli hedefler.
- Uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler.
- Belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyaller.
- Kısa dönemli hedeflere ulaşmada gerekli zamanın başlama ve bitiş tarihleri.
- Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntemi ve ölçütleri.

- Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesidir (Strickland & Turnbull, 1990, akt. Avcıoğlu, 2015).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilmesi için eğitim ortamında mutlaka özel gereksinmeli öğrenci bulunmalıdır. Özyürek (2014) özel gereksinmeli öğrencileri, akranlarından farklı eğitim ihtiyaçları olan ve kendisinin bireysel özelliklerine göre hazırlanan eğitim programlarına, eğitim yöntem, teknik ve araç-gereçlere ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlamaktadır. Buna tanıma göre özel gereksinmeli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak eğitim ortamlarının titizlikle seçilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim ortamları, en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olan özel gereksinmeli öğrencilerin katılım düzeyine göre yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarından en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimi olarak sıralanmaktadır (Kargın, 2011). Ayrıca bu örgün eğitim kurumlarına devam edemeyecek durumda olanlar için hastane sınıfları ve evde eğitim hizmetleri özel gereksinmeli öğrenciler için var olan eğitim ortamlarıdır (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006, akt. Kargın, 2015). Türkiye’de, genel eğitim sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimi özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarına göre, daha fazla tercih edilen eğitim ortamı olduğu görülmektedir (MEB, 2017).

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinmeli öğrencilerin, akranlarıyla birlikte öğretmen ve özel gereksinmeli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması şartıyla eğitim almaları kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Kırcalı-İftar, 1992). Genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim gören özel gereksinmeli öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da kaynaştırma eğitimin özel gereksinmeli öğrencilerin sosyal ve akademik olarak gelişimlerine daha olumlu etki ettiği ifade edilmektedir (Wolery & Wilbers, 1994; Salend, 1998; Peterson & Hittie, 2003; akt. Kargın, 2007).

Kaynaştırma eğitimin öğrenci gelişiminde pek çok yararına rağmen bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Kaynaştırmanın en önemli sınırlılığının, kaynaştırmaya karşı olumsuz öğretmen tutumlarının olduğu düşünülmektedir. Scruggs ve Mastropieri (1996) yapmış oldukları kapsamlı araştırmada, öğretmenlerin

tamamına yakını, kaynaştırma düşüncesini benimsemiş ve sınıflarında özel gereksinmeli öğrencinin bulunmasını istemediği yönünde görüş bildirmiştir.

Türkiye’de kaynaştırma kavramı son zamanlarda en çok bütünleştirme kavramı ile zikredile gelmektedir. Bunun yanında kaynaştırma kavramı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, işbirlikçi çalışma, etkin öğretim yöntemleri ve akran eğitimi gibi yeni kavramlar ile de kullanıldığı bilinmektedir. Mastropieri ve Scruggs’a (2016) göre, öğretmenlerin sınıflarında bulunan veya bulunabilecek özel gereksinmeli öğrencilerin eğitiminde bu kavram ve uygulamaları işlevsel olarak uygulayabilme yeterliliğine ulaşması gerekmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamaları ÖEHY beşinci bölümünde yer alan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” adı altında tanımlanmaktadır. Yönetmeliğin “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim” 22. Maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir:

- 1) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler.
- 2) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.
- 3) Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir.
- 4) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulması zorunludur.
- 5) Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu ile Ödül ve Disiplin Kurulu’nda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapılır (MEB, 2018).

Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lisede öğrenim gören özel gereksinmeli öğrencilerin en çok faydalandığı destek eğitim modeli olduğu bilinmektedir. Özel gereksinmeli öğrenciler kaynaştırma/ bütünleştirme eğitim yoluyla akranlarıyla sürekli aynı eğitim ortamında tam zamanlı olarak eğitimlerini sürdürmektedirler. Bunun yanında özel eğitim sınıfında öğrenim gören özel gereksinmeli öğrenciler BEP geliştirme biriminin uygun görmesiyle yarı zamanlı olarak akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alabilmektedirler.

2.1.4.1. *Mevcut performans düzeyinin belirlenmesi.*

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirirken, uygun özel eğitim hizmetleri belirleyebilmek için öğrencinin temel özelliklerinin toplanması gerekmektedir (Fiscus & Mandel, 2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında;

- Özel gereksinmeli öğrencinin adı soyadı,
- Cinsiyeti,
- Doğum tarihi,
- Öğrenci kimlik numarası,
- Mevcut öğretim yılı,
- Okulun adı,
- Öğrencinin en son tanı, yerleştirme ve eğer yapılacaksa öğrencinin yeniden incelenme tarihi,
- Öğrencinin beklentileri gibi ayırt edici özelliklere açıkça yer verilmelidir (Avcıoğlu, 2015).

Özel gereksinmeli öğrencinin ayırt edici özelliklerinin gözlemlenmesinden sonra mevcut başarı düzeyi belirlenmelidir. Bunun için özel gereksinmeli olduğu tespit edilen öğrencinin, öncelikle ayrıntılı olarak özel gereksinime sebep olan yetersizliğinin açıklanması gerekmektedir (Fiscus & Mandel, 2002). Özel gereksinmeli öğrencinin gelişim alanlarında, devam ettiği sınıf programında yer alan dersler, konular ve beceri alanlarının her birine ilişkin mevcut başarı düzeyini özetleyen bilgilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer verilmelidir (Klein, Farina & Wernikoff, 2005). Avcıoğlu'na (2015) göre, öğrenciye uygulanacak değerlendirme sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak belirlenen özel gereksinmeli öğrencinin beklentileri, sınıf programında bulunan dersler, konular ve beceri alanları için oluşturulan yıllık amaçlar, özel gereksinmeli öğrencinin başarısı için temel olması gerekmektedir. Klein, Farina ve Wernikoff'a (2005) göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında özel gereksinmeli öğrencinin devam ettiği her bir beceri alanında öğrencinin mevcut başarı düzeyi açıkça özetlenmelidir.

Özel gereksinmeli öğrencinin mevcut performans düzeyi verileri arasında öğrencinin güçlü yanları ve ihtiyaç alanlarına yer verilmelidir (Fiscus & Mandel, 2002).

Öğrencinin güçlü yanları ve ihtiyaç alanları belirtilirken kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması oldukça önemli olduğu söylenebilir. Denti ve Guerin'e (2008, akt. Avcıoğlu, 2015) göre, ise, kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması, öğrenci için geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Kargın'a (2015) göre, yazılan mevcut performans düzeyi uzun ve kısa dönemli hedefleri oluşturmaya imkân vermelidir. Çünkü özel gereksinmeli öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan uzun ve kısa dönemli amaçlar mevcut performans düzeyine göre belirlenmektedir (Avcıoğlu, 2015). Bu sebeple mevcut performans düzeyi ifadeleri, öğrencinin yaşadığı güçlükleri gerçekçi ve eksiksiz yansıtmalıdır. Öğrencinin mevcut performansında belirtilmeyen bir davranışın amaç olarak oluşturulması mümkün olmayacağı için öğrenci mevcut performansının tam olarak ifade edilmesi gerekmektedir (Kargın, 2015).

Avcıoğlu'na (2015) göre, mevcut performans düzeyi ifadeleri öğrencinin şimdiki durumunu yansıtmalıdır. Öğrencinin geçmişteki başarı veya başarısızlıkları bakarak mevcut performans düzeyi yazılmamalıdır. Böyle bir yaklaşım mevcut performansa göre yazılması gereken uzun ve kısa dönemli amaçların da yanlış yazılmasına sebep olur (Erbaş, 2003). Bu nedenle performans düzeyi belirlenirken öğrencinin o anki performansı değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.4.2. Uzun dönemli amaçların yazılması. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmenin ikinci basamağı uzun dönemli amaçların yazımıdır. Fiscus ve Mandel'e (2002) göre, uzun dönemli amaçlar, bir akademik yılın sonunda özel gereksinmeli öğrenciden kazanması istenilen davranışlardır. Uzun dönemli amaçlar, öğretmenlere bir akademik yıl süresince öğrenciye hangi akademik davranışları kazandıracaklarını planlanmaya yardım etmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2015). Uzun dönemli amaçlar özel gereksinmeli öğrencinin ulaşabileceği ve gerçekçi amaçlar olmalıdır (Gürsel, 2003). Uzun dönemli amaçlar belirlenirken;

- Öğrencinin var olan performans düzeyine,
- Yetersizliğin ve engelin derecesine,
- Öğrenciye sağlanacak destek eğitim hizmetlerine,

- Öğrencinin geçmişteki öğrenme yaşantıları ve geçmiş öğrenme hızına,
- Öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin ve ailenin özelliklerine,
- Öğretmenlere sağlanan destek hizmetlere,
- Sınıfların öğrenci sayısı ve hatta sınıfta bulunan özel gereksinmeli öğrenci sayısına dikkat edilmelidir (Fiscus & Mandel, 2002; Gürsel, 2003).

Uzun dönemli amaçların öğrenci için öncelikli ve işlevsel olmasına önem verilmesi beklenmektedir. Öğretmenler, hangi amacın özel gereksinmeli öğrenci için öncelikli olduğuna karar vermede güçlük yaşayabilirler. Fiscus ve Mandel'e (2002) göre, öğretmenler özel gereksinmeli öğrencinin öncelikli amaçlarını belirleme aşamasında, anne-baba ve öğrencinin görüşlerini de dikkate alması gerekebilir. Ayrıca ön koşul beceriler öncelikli amaç ifadesi olarak yazılması uygun olacağı düşünülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Örneğin, sınıfta yerine oturmayan, sınıf kurallarına uymada güçlük yaşayan ve okuma-yazma becerilerine sahip olmayan bir öğrencinin kazanması gereken öncelikli amaç okuma-yazma becerilerini kazanmak değil, sınıf kurallarına uyma olmalıdır (Kargın, 2015).

Uzun dönemli amaçları ifade ederken;

- Uzun dönemli amaçların kazanılmış olacağı düşünülen zaman aralığı
- Gözlenebilir ve ölçülebilir olan davranışlar,
- Davranışın hangi koşullar altında ortaya çıkacağı,
- Davranışın hangi düzeyde ortaya çıkacağı gibi bilgilere yer verilmelidir (Knowlton, 2007).

Fiscus ve Mandell'e (2002) göre uzun dönemli amaç ifadeleri, mevcut performans düzeyi ifadelerinde olduğu gibi ölçülebilir ve gözlenebilir olması gerekmektedir. Bir davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir olması için ifadelerin yoruma açık olmaması, farklı bireyler tarafından aynı şekilde anlaşılan eylem ifadelerini içermesi beklenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yazmak, çizmek, saymak, göstermek, söylemek gibi eylemler gözlenebilir ve ölçülebilir eylemlere; bilmek, anlamak, öğrenmek, inanmak, hoşlanmak gibi eylemler de gözlenmeyen eylemlere örnek gösterilebilir.

2.1.4.3. Kısa dönemli amaçların yazılması. Kısa dönemli amaçlar, ölçülebilir uzun dönemli amaçların başarılmasına yönelik olarak belirlenmiş somut kısa adımlar olarak tanımlanabilir. Gürsel'e (2003) göre, kısa dönemli amaçlar; belirli, ölçülebilir ve gözlenebilir beceri/bilgi bileşenlerinden oluşan uzun dönemli amaçların parçalara ayrılması olarak tanımlanmaktadır. Kısa dönemli amaçlar öğrencinin en son mevcut performans düzeyi ile uzun dönemli amaçlar arasındaki basamak olarak bilinmektedir. Fıscus ve Mandell'e (2002) göre, kısa dönemli amaçlar, uzun dönemli amaçlara ulaşmak için gerekli olan parçalar olarak ifade edilmektedir. Bir uzun dönemli amacın, en az iki en fazla beş kısa dönemli amaçla desteklenmesi beklenmektedir. Kısa dönemli amaçlar, uzun dönemli amaçlara göre daha kısa bir zaman dilimi için oluşturulmaktadır (Olson & Platt, 2004, akt. Kargın, 2015). Bu sebeple hedef davranışa ulaşması için öğrenciden nelerin beklendiğini ve öğrenci gelişiminin nasıl izleneceği kısa dönemli amaç ifadelerinde belirtilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2015).

Wehman ve Mclaughlin (1981, akt. Fıscus & Mandell, 2002) kısa dönemli amaçların önemini vurgulamak için onları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı olarak tanımlamaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan kısa dönemli amaçlar, öğretim etkinliklerinin ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesine temel oluşturmaktadır (Gürsel, 2003). Peter (1972, akt. Fıscus & Mandell, 2002) kısa dönemli amaçların belirlenmesinden sonra öğretmenlerin içerik ile yöntemi seçebileceğini ve tüm bunların da istenen amaca ulaşmada gerekli olduğunu belirtmektedir.

Kısa dönemli amaç ifadelerinde dört öge bulunmalıdır. Bu ögeler; birey, davranış, koşul ve ölçüttür. Bu ögeler aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır;

- Birey; kısa dönemli amaç ifadeleri, öğrencinin özel gereksinmeli öğrencinin davranışı üzerine odaklanmalı, öğretmenden değil, öğrenciden beklenen davranış tanımlanmalıdır (Gürsel, 2003).
- Davranış; kısa dönemli amaçlar, öğrenciden ne beklendiğinin açık bir ifadesi olmalıdır. Tıpkı uzun dönemli amaçlarda olduğu gibi, kısa dönemli amaçlarda da ölçülebilir, gözlenebilir terimlerle ifade edilmelidir (Gürsel, 2003).

- Koşul; kısa dönemli amaç ifadelerinde koşul, davranışın hangi koşullar altında (nerede, ne zaman, nasıl) gösterilmesi gerektiğini tanımlar (Olson & Platt, 2004, akt. Kargın, 2015)
- Ölçüt: özel gereksinmeli öğrencinin gösterdiği davranışın yeterliliği hakkında hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermek için kullanılan standarttır. Ölçüt bir yandan özel gereksinmeli öğrencinin amaç davranışa ne kadar ulaştığını gösterirken, diğer yandan bir sonraki hedefe geçip geçmeme konusunda öğretmenlere yol gösterir (Gürsel, 2003).

2.1.5. Bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanması. Ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda özel gereksinmeli öğrencinin mevcut performans düzeyine göre geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan uzun ve kısa dönemli amaçlara ulaşmak için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının uygulama aşaması temelde bir öğretimin bireyselleştirilmesi süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Kargın, 2011). Bu süreçte bazı uyarlamalara gitmek gerekebilir. Kargın'a (2015) göre öncelikle öğretimin bireyselleştirilmesi kavramının tanımlanması daha sonra da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını uygularken ne tür uyarlamalar yapılacağına belirlenmesi gerekmektedir.

2.1.5.1. Öğretimin bireyselleştirilmesi. Kargın'a (2015) göre, öğretimin bireyselleştirilmesi; öğretmenlerin bir sınıfta bulunan tüm öğrenciler için hedeflenen davranışları kazandırmalarında ne tür uyarlamalar yapabileceklerini gösteren planlamalar diye tarif edilmektedir. Tahtaya kalkma, ödev yapma, sınıf arkadaşları ile birlikte çalışma ve sınıf içinde her gün tekrarlanan düzenli çalışmalara, öğretim etkinliklerine özel gereksinmeli öğrencinin katılım göstermesi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının başarısı açısından önemli olduğu söylenebilir. Janney ve Snell'e (2006) göre, sınıf içinde rutin yapılan çalışmalara katılım gösteremeyen özel gereksinmeli öğrenci öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından sınıfın bir üyesi olarak algılanmamaktadır. Bu durum Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının başarısını olumsuz etkileyebilir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi bazı uyarlamaların yapılmasını gerektirir. Bu uyarlamalar; fiziksel ortama yönelik uyarlamalar, olumlu sınıf iklimi yaratmaya yönelik uyarlamalar, öğretim süreçlerine yönelik uyarlamalar ve okuldaki genel işleyişe yönelik uyarlamalar şeklinde sıralanabilir (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2008 akt. Kargın, 2015). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının uygulama aşamasında, öğretmenlerin bu uyarlamaları işe koşması özel gereksinmeli öğrencilerin gelişimi açısından son derece önemli olmaktadır (Kargın, 2015).

2.1.5.2. Fiziksel ortama yönelik uyarlamalar. Öğretmenlerin öğrenme için uygun ortam yaratmasında etkili olan uyarlamalar olarak da tanımlanabilir (Kargın, 2015). Sucuoğlu ve Kargın (2006) öğrenme, fiziksel bir çevre içinde gerçekleşir ve fiziksel çevrenin özelliklerinden etkilendiğini ifade etmektedir. Sınıfın ısı, ışık miktarı, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı özel gereksinmeli öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen fiziksel özelliklerden sayılabilir (Lewis & Doolag, 1999; Choate, 2000, akt. Kargın, 2015). Sınıfların sıralanan özelliklerine ek olarak, özel gereksinmeli öğrencinin yaşadığı yetersizlik türüne göre de farklı uyarlamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu uyarlamaları;

- Ortamın genel fiziksel yapısı
- Araç-gereçlerin düzenlenmesi
- Ulaşılabilirlik
- Yetersizlik türüne göre düzenlenmiş materyaller şeklinde gruplamak mümkündür (Doyle, 1986; Wood 1998; Friend & Bursuck, 2002, akt. Kargın, 2015).

2.1.5.3. Sürece yönelik uyarlamalar. Bu uyarlamalar işleyişe ilişkin düzenlemeler olarak da tanımlanmaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016). Sürece yönelik düzenlemeler, sınıf kurallarının oluşturulması, sınıf rutinlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin bir akademik yıl içinde yapacağı etkinliklerin, isteyeceği ödevlerin, kullanacağı materyallerin öğrenciye açıklanması olarak sıralanabilir. Özel

gereksinmeli öğrencilerin görevleri gerçekleştirme ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin daha çok kendilerinden ne istendiğini anlayamamalarından kaynaklanabilmektedir. Bu sebeple öğretmen verdiği görevlerin tüm öğrenciler tarafından anlaşıldığına emin olmalıdır (Kargın, 2011). Sürece yönelik uyarlamalarda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf içinde ödev verme, teneffüse çıkma, yazılı ya da sözlü sınavlar yapma, beslenme saati gibi günlük rutinler önceden belirlenmelidir.
- Özel gereksinmeli öğrencilerin hangi derslere nasıl katılım göstereceği önceden planlanmalıdır.
- Sınıf içinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.5.4. Sınıf iklimine yönelik uyarlamalar. Sucuoğlu ve Kargın'a (2006) göre, sınıf iklimi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etken olarak tanımlanabilir. Olumlu sınıf iklimi ile bireysel farklılıklara saygılı, kabul edici ve destekleyici bir ortam tanımlanmaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016). Friend ve Bursuck (2002, akt. Kargın, 2015) olumlu sınıf ikliminde öğrencilerin, kendi gelişmelerinin yanında, özel gereksinmeli arkadaşlarının gelişimine de önemsediklerini ifade etmektedir. Yarışmacı bir sınıf iklimi özel gereksinmeli öğrencinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Ayrıca Kargın (2015), öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmada önemli bir güce sahip olduğunu ifade etmektedir.

2.1.5.5. Öğretime yönelik uyarlamalar. Etkili bir öğretmen sınıf içinde tüm öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak düzenlemeler yapan öğretmen olduğu söylenebilir. Özel gereksinmeli öğrencilerin katılımını artırmada öğretmenin görevi yalnızca sınıfın fiziksel koşullarını düzenlemek değil aynı zamanda kullandığı öğretim yöntemlerinde de düzenlemeler yapmaktır (Kargın, 2011). Öğretmenlerin anlatıp öğrencilerin dinlediği geleneksel öğretim yöntemi yetersiz bir yöntem olmasının yanında; dikkati dağınık, hareketli bir grup öğrenci için de problem

davranışların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bu sebeple öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini, öğrencilerin, konunun ve fiziksel çevrenin özelliklerine göre karar verip kullanması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

En yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, keşif yoluyla öğretim olarak sıralanmaktadır (Putnam, 1998, akt. Mastropieri & Scruggs, 2016). Öğretmenlerin öncelikle sayılan yöntemlere ilişkin bilgi sahibi olması ardından da ne zaman hangi yöntemi kullanacağına karar vermesi gerekmektedir (Olson & Platt, 2004, akt. Kargın, 2015). Gillies'e (2007) göre öğretmenlerin sistemli ve dikkatli bir şekilde doğru öğretim yöntemini sınıflarında kullandıklarında özel gereksinmeli öğrencilerdeki başarılı akademik öğrenmeleri olumlu etkilemektedir.

Sucuoğlu'na (2006) göre, öğrenci gruplarının oluşturulması öğretim uyarlamalarda gerçekleştirilebilecek bir diğer uyarlamadır. Akran öğretimi, küme çalışması, grup içinde bireysel eğitim gruplama yöntemlerinden bazılarıdır. Öğretmenler bu gruplama yöntemlerini kullanırken aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerekmektedir.

- Akran öğretiminden yararlanırken hep aynı öğrencilerin öğreten akran olmamasına dikkat edilmelidir.
- Akran öğretiminde öğreten ve öğrenen akranlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi verilmelidir.
- Akran çiftlerinin oluşturulmasında öğrenci tercihleri dikkate alınmalıdır.
- Akran öğretimi haftada birkaç ders dışında kullanılmamalıdır.
- Öğrenci grupları periyodik aralıklarla değiştirilmelidir (Sucuoğlu, 2006).

2.1.5.6. Genel işleyişe yönelik uyarlamalar. Okul genelinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte hareket etmesi gereken konular olduğu söylenebilir. Sınavlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, ailelerle ilişkiler, okula devam durumu, ev ödevleri, disiplin, özel gereksinmeli öğrencilerin okula kabulü ve uyumu okul genelinde tüm paydaşların üzerinde anlaştıkları konular olması gerekmektedir (Kargın, 2015). Yasalarda çoğu tanımlanmış olmasına rağmen okul içinde bu konuların nasıl işleyeceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum

özel gereksinmeli öğrencilerde okul uyumlarını artırmak için daha da önemli görülmektedir (Smith, 2008).

2.1.6. Bireyselleştirilmiş eğitim programının değerlendirilmesi. Fıscus ve Mandell'e (2002) göre, değerlendirme aşaması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme sürecinin en önemli bölümü olarak görülmektedir. İyi düzenlenmiş ve uygulanan bir değerlendirme sistemi olmazsa, çok iyi geliştirilmiş Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dahi başarısız olabilir. Etkili bir değerlendirme sistemi ile sıradan bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı bile sürekli düzenleme ve geliştirmeler sonucunda çok iyi bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı haline alabilir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında değerlendirme aşaması olmazsa, orijinal değerlendirme bulgularının gerektirdiği düzenlemeler yapılamaz ve uygun programlarla öğretim stratejileri uygulanması mümkün olmamaktadır (Fiscus & Mandell, 2002). Böylelikle ne Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, ne de öğrenci yeterince verimli olabilir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı süreci kapsamında farklı değerlendirmeler kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler; bireyselleştirilmiş değerlendirme, sınıf değerlendirmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı amaçlarıyla ilgili ilerlemenin değerlendirilmesini içermektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Bu üç farklı değerlendirme türü aşağıda ayrıntılı olarak verilmektedir;

- Bireyselleştirilmiş değerlendirme, formal bir değerlendirmedir. Tanı ve program geliştirme amacı için yapılan ve uzman kişiler tarafından uygulanan standartlaştırılmış test etmedir. Bireyselleştirilmiş değerlendirme, bilişsel ve psikolojik değerlendirmelere ek olarak tıbbi tanılama için kullanılacak formal gözlemleri de içerebilir.
- Sınıf değerlendirmesi, özel gereksinmeli öğrencinin devam ettiği eğitim programındaki sınıf düzeyine uygun olarak gösterdiği uzun ve kısa dönemli performansın değerlendirmesidir. Genellikle öğretmen tarafından yapılır ve informal okuma envanterleri, yazı örnekleri, öğretmen yapımı testler ve sınıf gözlemleri gibi stratejileri içerir. Öğretmenler, öğrenci gelişimini

değerlendirmek için ve öğretimi planlamak için bu değerlendirme tipini kullanır.

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı amaçlarıyla ilgili ilerlemenin değerlendirilmesi, belirlenmiş olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programındaki amaçlarda öğretim yılı boyunca öğrencinin göstermiş olduğu ilerlemenin değerlendirilmesidir. Bu tip değerlendirmede öğretmenlerin kullanabileceği işlemler ve örnek göstergelerin belirlenmesi gerekir. Bunlar kontrol listeleri, belirli performans görevleri hakkında bilgi toplanması, öğrenci çalışma örneklerinin toplanması ve analiz edilmesi gibi stratejileri içerebilir (Alberta Education Cataloguing in Publication Data, 1999).

Fiscus ve Mandell'e (2002) göre, Özel gereksinmeli öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında öngörülen öğrenme beklentilerini başarıp başarmadığı ve onun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında amaçlara ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında oldukça geniş kapsamlı stratejiler kullanılmalıdır. Bunlardan en yaygın kullanılanı programa dayalı ölçme stratejisi olduğu bilinmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Yine Mastropieri ve Scruggs'a (2016) göre, programa dayalı ölçme, uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nda özel gereksinmeli öğrencideki ilerlemelerin belgelenmesi ve öğretmenlerin özel gereksinmeli öğrenciler için daha etkili bir eğitsel ortam oluşturmaya yardımcı olabilmek için geliştirilmiştir. Öğretmenler verdikleri eğitimi aktif bir şekilde gözlemlediklerinde ve programa dayalı ölçme stratejisine uygun ayarlamalar yaptıklarında öğrenme çıktıları daha iyi düzeyde olması beklenmektedir (Barkaley & Riccomini, 2011, akt. Mastropieri & Scruggs, 2016).

Fuchs, Hamlet, Phillips ve Bentz (1994, akt. Kargın, 2015) programa dayalı ölçme için iki öne çıkan özellikten bahsetmişlerdir. Bunlardan birincisi, programa dayalı ölçme yönetim açısından standartlaştırılmış ve norma dayalı olmayan bir takım prosedürleri içermektedir. Bu standart prosedürler, programdaki konulara dair sınav örneklerini, aynı veya benzer durumlarda sınav yapmayı, sınavdan elde edilen bilgileri özetlemeyi ve eğitsel kararlar verirken sınavdan elde edilen bilgileri kullanmayı da içermektedir. Mastropieri ve Scruggs'a (2016) göre, programa dayalı ölçme stratejisinin ikinci ayırt edici özelliği Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında

yer alan uzun dönemi amaçlara odaklanması olarak tanımlanmaktadır. Programa dayalı ölçme stratejisi, bir akademik yıl boyunca öğrenci ilerlemesinin değişen hedefler ve standartlar dâhilinde direkt değerlendirildiği diğer sürekli ölçme türlerinden farklı olduğu bilinmektedir. Sınav alanları, programa dayalı ölçme stratejilerinde bir yıllık akademik dönemin başından sonuna kadar sabit olması gerekmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Öğretimin her aşamasında sürekli olarak yapılacak olan değerlendirme, öğretim düzeninin veya yönünün değişmesine neden olabilir. Fiscus ve Mandell'e (2002) göre özel gereksinmeli öğrencinin uygun gelişim gösterip göstermediğinin belirlenmesinde öğretim sürecinde yapılacak olan değerlendirmeler oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca, uygun gelişim göstermiyorsa sorunun kaynağının belirlenmesi ve bu doğrultuda ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılabilmesi de gerekmektedir. Değerlendirme yaparak öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan amaçlar doğrultusunda ilerlemesini engelleyen etmenler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Özel gereksinmeli öğrenciden kaynaklı nedenler,
- Öğretim ile ilgili nedenler,
- Ortamdan kaynaklanan nedenler,
- Anne-babanın öğretim sürecindeki yeri ile ilgili nedenler,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi ile ilgili nedenler,
- Eğitim çalışanları ile ilgili nedenler ve
- Yerleştirme kararı ile ilgili nedenler olarak belirlenebilir ve gerekli önlemler alınabilir (Fiscus & Mandell, 2002).

Öğretmenler, özel gereksinmeli bir öğrencinin ihtiyaçlarını olabildiğince öğrenme çevresi içerisinde karşılama, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını değerlendirme ve gerektiğinde yeniden rapor etmeden birinci derecede sorumlu oldukları bilinmektedir (Fiscus & Mandell, 2002). Bunun yanında, öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme biriminin diğer üyeleriyle akademik yıl boyunca formal ve informal olarak iletişim kurmaları BEP geliştirilen öğrencinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinmeli öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında belirlenen uzun dönemli amaçları

karşılama ya yönelik nasıl bir ilerleme gösterdiğini belirleyerek ortaya çıkan sonuçları ailelere bildirmeleri gerekmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016).

2.2. İlgili Araştırmalar

Stone ve Brown (1986), kaynaştırma dersinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumuna ve öğretmenlik duygusundaki etkilerinin araştırılmasını amaçladıkları araştırma, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve öğretmen yeterlilik ölçeği ile 94 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularında kaynaştırma dersini alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve özel ihtiyaçları olan çocukların akademik becerilerini geliştirme yetenekleri konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Manlove, Hudson ve Suter (2001), genel eğitim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme sürecine katılım durumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışma, ABD’de bulunan genel eğitim okullarında çalışan 200 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler Likert tipi tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme çalışmalarına yeterince katılmadıkları için kendilerini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme biriminin aktif bir üyesi olarak hissetmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

İzci (2005), sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerini ortaya çıkarmak için yaptığı çalışma, 2003-2004 öğretim yılı bahar yarısında Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 132 dördüncü sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Araştırma doğrudan evren üzerinden yapıldığı için ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çuhadar (2006), ilkokullarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi hususunda sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin

görüşlerine başvurarak mevcut sorunları tespit ederek çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek Zonguldak ilinde görevli 108 öğretmen ve okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi bulunmayan ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmayan okullarda, kaynaştırma eğitimi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili çalışmaların gereği gibi yapılmadığı olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olma ve bu alanda çeşitli birimlerden yararlanma durumları hususunda, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu hususlarda rehberlik ve araştırma merkezi personelinden ve okulun ya da eğitim bölgesinin rehber öğretmeninden yeterince faydalanabilme imkanı bulamadıkları, okulda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimi bulunmamasına rağmen bölgedeki diğer okullarda bulunan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimlerinden de yeterince faydalanma imkanı bulamadıkları, araştırmanın diğer bir sonucu olarak dikkat çekmektedir.

Tike (2007), sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve rehberlik ve araştırma merkezi çalışanlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecek güçlükleri belirlemek amacıyla tarafından yapmış olduğu araştırmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri anılan likert tipi ölçme araçları kullanılarak, Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik ve araştırma merkezinde çalışanlar olmak üzere toplam 201 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlere ilişkin değişkenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine yönelik tutumlar ve karşılaşılabilen güçlükler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Griffin (2008) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflara dahil edilmesine yönelik algı ve tutumlarını incelemektir. Bu çalışmada bütünleştirici araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf değişikliklerine, zaman kısıtlamalarına, eğitim ortamına, genel tutumlara ve desteğe

yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ancak yeterli kaynaştırma eğitimi alma konusunda olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Pektaş (2008), “Özel Eğitim Programlarından ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması” isimli araştırmasını Ankara ilinde çalışan 25 özel eğitim programı mezunu, 25 farklı program mezunu öğretmen olmak üzere toplam 50 öğretmen ile yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, özel eğitim programı mezunlarının ortalama % 21,7’sinin, farklı program mezunlarının ortalama % 16,6’sının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullandığı ve her iki programdan mezun öğretmenlerinde programı kullanma oranının ortalamalarının % 50’nin altında olduğu saptanmıştır. Araştırmada özel eğitim programı mezunlarının ortalama % 36’sı, farklı program mezunlarının ortalama % 32’sinin değerlendirme yaparak eğitsel performans düzeyi ölçümlendiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, her iki program mezunlarının da % 50’yi bulmasa da öğretimi planlamadan önce öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyini belirlediği, ancak özel eğitim programı mezunlarının, farklı program mezunlarına göre öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyini ölçümleme konusunda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinmeli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılması gereken uyarlamalar hakkındaki görüşleri “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği” (KİDO) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada bulgularında kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre kaynaştırma eğitim uygularken öğretim ile ilgili düzenlemelere ve fiziksel düzenlemelere de daha çok önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinmeli öğrencilerin

öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve Ertalay (2010), orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Marmara Bölgesinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş İstanbul ilindeki bir ilçede çalışan dokuz (9) öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma bulgularında; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının öğrencilere, öğretmenlere ve velilere faydalı olduğu; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlarken güçlüklerle karşılaştığı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanırken birçok kişi ve kurumdan faydalandığı ancak öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kuyumcu (2011), kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçladığı çalışması, araştırma verilerinin toplanması, niteliksel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Muğla ilinde kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve 5 rehber öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilen öğrencinin mevcut performans düzeyinin belirlenmesini daha çok sınıf öğretmenlerinin, amaç yazımını ise rehber öğretmenlerinin yaptığı saptanmıştır. Sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalışmakta, destek hizmetler ile öğretim uyarlamaları, planlaması ve uygulamasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler bilgi eksikliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlarda daha çok hizmet içi eğitimin gerekliliğini belirtirken, Bireyselleştirilmiş Eğitim

Programını uygulamada yaşanan sorunların çözümü ise destek eğitim odasının gerekliliğine vurgu yapmaları çıkan sonuçlar arasındadır.

Camadan (2012), Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi isimli araştırmasında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 öğretmen adayı ve Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 238 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada; öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini algılayışlarında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Avcıoğlu (2012), Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları başlıklı araştırmasını Türkiye genelinde görevli 116 RAM müdürüyle yapmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, t testi ve Anova tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda RAM Müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında bazı sorunlar algıladıkları belirlenmiştir. RAM müdürlerinin mezun oldukları lisans programı ve mesleki kıdemlerinin bu sorunları algılamalarında etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında; cinsiyete göre tanılama alanında; yaşlarına göre, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında; RAM müdürü olarak çalışma sürelerine göre ise,

yerleştirme-izleme ve BEP geliştirme alanlarında sorunları algılamalarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2013), “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Uygulanmasında İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Engellerin İncelenmesi” isimli araştırmasını, Gaziantep’te görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen 12 ilköğretim okulu müdürü ile yapmıştır. Araştırma sonucunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı uygulanma sürecinin önündeki engellerin başında velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nın ne olduğu, nasıl hazırlanacağı ve nasıl uygulanacağına ilişkin gerekli eğitimleri almadıkları ortaya çıkmıştır.

Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) yapmış oldukları araştırmanın temel amacı öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Adana ili Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde, hafif ve orta düzeyde zihinsel engellilerin kaynaştırıldığı okullarda, kaynaştırmanın uygulandığı sınıfta görev yapan 80 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altıntaş ve Şengül’ün (2014), yapmış oldukları araştırmalarının amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmaların öncesi ve sonrasında, öğretmen adaylarının tutumlarını incelemek, tutumların cinsiyetlere göre değişip değişmediğini araştırmak ve yapılan eğitim sonrasında öğretmen adaylarının elde ettikleri kazanımları ifade etmektir. Mevcut araştırmada hem nicel hem de nitel olmak üzere karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfta öğrenim gören 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutum ölçeği” ve bir görüş formu kullanılmıştır. Sonuçta da, başlangıçta öğretmen adaylarınca engelli kişilerin engelsiz

kişilerden farklı algılandığı, ancak sonrasında öğretmen adaylarınca engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılanmadığı ve cinsiyetler arasında ön tutum ve son tutum puanları bakımından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarınca Özel eğitim dersi kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde öğretmen adaylarının elde ettikleri kazanımlar ifade edilmiştir.

Güteryüz (2014), ilkökul sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olan görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Alaplı ve Ereğli İlçelerinde görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında eğitim görmekte olan 195 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olan görüşleri arasında her hangi farka rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri adayları kaynaştırma eğitime karşı olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede ve uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı olan görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir.

Can (2015), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmasının çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ortaöğretim okullarının destek eğitim sınıfında görev yapan 10 özel öğretmenden gönüllü olan 9 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın geliştirilmesindeki ve uygulanmasındaki en büyük problemin yasal düzenlemenin olmaması, okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme biriminin oluşturulamaması ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının sağlıklı ve işlevsel olarak uygulanmaması, oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının amaçlarının ise destek eğitim sınıfı ile sınırlı kaldığı saptanmıştır. Aynı çalışmada, öğretmenlerin, ailenin, okul idaresinin bilgilendirilmesi ve yasal düzenlemenin de ayrıntılı olarak belirlenmesi tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri yasal

düzenlemeye, bilgilendirme, aile eğitimine ve hizmet içi eğitime yoğun vurgu yapmışlardır.

Söğüt (2017), Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi isimli çalışmasına dair verileri, Muğla ilinde görev yapan 201 sınıf öğretmeninden “BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği” ve “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği” kullanarak elde etmiştir. Araştırmanın bulgularında; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin ‘ailede özel gereksinmeli birey olma, çalışma yeri, okutulan sınıf, kaynaştırma öğrencisinin engel türü, aile katılımı’ değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın ‘yaş, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, öğrencinin aldığı destek eğitimin süresi, öğrencinin yaşı, öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin verdiği kaynaştırma eğitimi süresi’ değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı uygulama aşamasında yaşadığı olumlu, olumsuz güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar (2007) göre, tarama modeli; geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modele göre, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde belirleyebilmektir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacına uygun olarak, Burdur il sınırları içerisinde kaynaştırma /bütünleştirme eğitim uygulayan genel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Karasar'a (2007) göre, araştırma sonuçlarının genelleme yapılmak istendiği elemanlar bütünü, evren olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise; belirlenen evreni temsil edebilecek %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı dikkate alınarak hesaplanmıştır. Karasar (2007) belirlenmiş evrenden, belirli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul

edilen küçük kümeyi örneklem olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada, örnekleme ulaşma sürecinde aşağıda yer alan eşitlik kullanılmıştır:

$$= \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad (\text{Eşitlik 3.1})$$

Eşitlik 3.1’de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta, p (belirli bir özelliğe sahip olma) ve q (belirli bir özelliğe sahip olmama) anlamlılık değerı 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değerı 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). n_0 formülünde yer alan d^2 ’deki d değerı araştırma evreninin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili göz ardı edilmek istenen aralık genişliğini tanımlar ve en fazla $\pm 5,0$ puanı göz ardı edecekse d miktarı 0,05 olarak hesaplanır. Örnekleme hesaplarırken formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$= \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{3344}} = 344,57 = 345$$

en az olması gereken örneklem sayısı 345 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada 514 öğretmen örneklem olarak belirlendiğinden, araştırma evreni olarak seçilen öğretmenleri temsil edebilecek yeterlikte olduğu görölmektedir. Bu araştırmanın örnekleme ulaşmada, kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme ulaşmak için kullanılan kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	306	59,5
	Erkek	208	40,5
Yaş	20-30	112	21,8
	31-40	237	46,1
	41-50	112	21,8
	51 ve Üzeri	53	10,3
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	80	15,6
	6-10 Yıl	115	22,4
	11-15 Yıl	120	23,3
	16-20 Yıl	80	15,6
	21 Yıl ve Üstü	119	23,2
Görevli Olunan Öğrenim Kademesi	Okul Öncesi	37	7,2
	İlkokul	163	31,7
	Ortaokul	242	47,1
Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumu	Evet	426	82,9
	Hayır	88	17,1
Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumu	Evet	352	68,5
	Hayır	162	31,5
Kaynaştırma Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumu	Evet	297	57,8
	Hayır	217	42,2
BEP Alanında Eğitim Alma Durumu	Evet	273	53,1
	Hayır	241	46,9
Toplam		514	100,0

Tablo 1’de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre frekans dağılımları görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 306 (%59,5) kadın ve 208 (%40,5) erkek öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, 20-30 yaş düzeyine sahip olan 112 (%21,8) öğretmen, 31-40 yaş düzeyine sahip olan 237 (%46,1) öğretmen, 41-50 yaş düzeyine sahip olan 112 (%21,8) öğretmen, 51 ve üzeri yaş düzeyine sahip olan 53 (%10,3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğine, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan 80 (%15,6) öğretmen, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan 115 (%22,4) öğretmen, 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan 120 (%23,3) öğretmen, 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olan 80 (%15,6) öğretmen, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan 119 (%23,2) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görevli olunan öğrenim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 37 (%7,2) öğretmen, ilkokul öğretmeni olarak görev yapan 163 (%31,7) öğretmen, ortaokul

öğretmeni olarak görev yapan 242 (%47,1) öğretmen ve lise öğretmeni olarak görev yapan 72 (%14,0) öğretmen bulunmaktadır. Daha önceden kaynaştırma öğrencisi olan 426 (%82,9) öğretmen ve daha önceden kaynaştırma öğrencisi olmayan 88 (%17,1) öğretmen bulunmaktadır. Özel eğitim alanında eğitim alan 352 (%68,5) öğretmen ve özel eğitim alanında eğitim almayan 162 (%31,5) öğretmen bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alan 297 (%57,8) öğretmen ve kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almayan 217 (%42,2) öğretmen bulunmaktadır. BEP alanında eğitim alan 273 (%53,1) öğretmen ve BEP alanında eğitim almayan 241 (%46,9) öğretmen bulunmaktadır. Genel itibari ile araştırmaya katılan 514 (%100,0) öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.1. Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri.

3.3.1.1. Ölçeğin pilot uygulamasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri. Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ile ilgili alan yazın taranmış, sahada çalışan rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerinden faydalanılarak öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin güçlük ve çözüm önerisi olarak belirlenen maddeleri eğitim programları uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanı 3 kişi tarafından gözden geçirilmiştir. Araştırmacı tarafından 58 maddelik 5'li likert olarak ilk şekli geliştirilen ölçeğin pilot uygulamasına ait 299 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,92
Bartlett Küresellik Testi	X ²	9165,03
	Sd	630
	p	,000*

*p<,05

Tablo 2' de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,92'dir. Kaiser, bulunan değerler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda belirlenen örneklemin faktör analizi yapılabilecek yeterlikte olduğu ve faktör analizine mükemmel şekilde uyumlu olduğu görülmektedir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 9165,03 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{630}=9165,03$). Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 3'de verilmiştir.

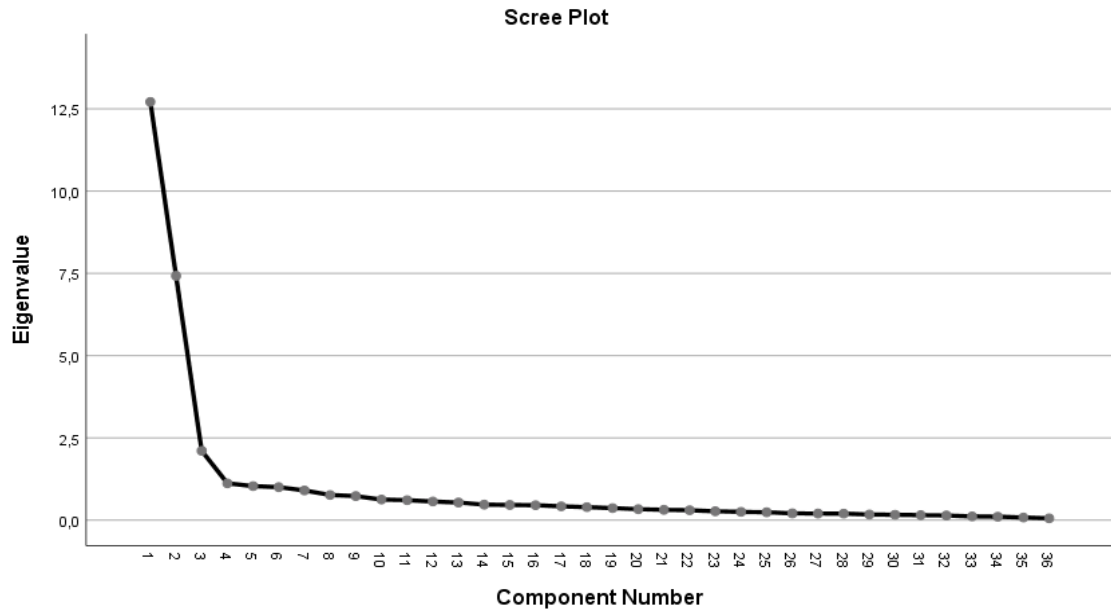
Tablo 3.

Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	12,71	35,31	35,31	11,74	32,61	32,61
2	7,43	20,63	55,93	5,29	14,70	47,31
3	2,11	5,86	61,79	5,21	14,48	61,79

Tablo 3'de görüldüğü üzere, öz değeri 1,0'den büyük 3 faktör vardır. Bu üç faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 61,79'unu açıklamaktadır. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değerlerin 12,71'den 11,74'e düştüğü ve açıklama varyansının %35,31'den %32,61'e düştüğü görülmektedir. İkinci faktöre ait

öz değerin 7,43'den 5,29'a düştüğü ve açıklama varyansının %20,63'den %14,70'e düştüğü görölmektedir. Üçüncü faktöre ait öz değerin 2,11'den 5,21'e yükseldiği ve açıklama varyansının %5,86'dan %14,48'e yükseldiği görölmektedir. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri birinci faktörde ve ikinci faktörde düşüş olurken üçüncü faktörde yükselme olmuştur. Ölçeğe ait kırılma noktalarının göröldüğü Scree-Plot grafiği Şekil 1'de görölmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğine ilişkin Scree-Plot grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, 3 ayrı kırılma noktasının olduğu görölmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 3 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te görölmektedir.

Tablo 4.

Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Maddeler	Faktör İsimleri			Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
	Çözüm Önerileri	Olumsuz Etki	Olumlu Etki		
Ö43	0,77			0,75	
Ö44	0,85			0,84	
Ö45	0,81			0,79	
Ö46	0,87			0,85	
Ö47	0,82			0,80	
Ö48	0,86			0,84	
Ö49	0,82			0,80	
Ö50	0,83			0,80	
Ö51	0,86			0,86	0,98
Ö52	0,87			0,86	
Ö53	0,87			0,87	
Ö54	0,89			0,89	
Ö55	0,83			0,82	
Ö56	0,83			0,82	
Ö57	0,86			0,85	
Ö58	0,88			0,87	
G11		0,51		0,53	
G17		0,68		0,65	
G22		0,54		0,48	
G25		0,73		0,65	
G26		0,79		0,76	
G27		0,80		0,78	0,90
G28		0,77		0,76	
G29		0,71		0,72	
G30		0,59		0,48	
G31		0,71		0,63	
G1			0,82	0,73	
G2			0,84	0,77	
G3			0,77	0,68	
G5			0,67	0,62	
G6			0,51	0,50	
G7			0,71	0,71	0,89
G8			0,60	0,61	
G14			0,58	0,57	
G16			0,53	0,54	
G39			0,51	0,52	

Tablo 4’de görüldüğü üzere, birinci faktörü 43 ile 58 aralığında yer alan 16 madde bu faktörde en yüksek faktör yük değerine sahiptir ve faktör yük değer aralıkları 0,77 ile 0,89 aralığında değişmektedir. İkinci faktörü oluşturan güçlük olarak nitelendirilen

ile ifade edilen 11, 17, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. Maddeler olmak üzere 10 madde en yüksek faktör yük değerine sahip olmaktadır ve faktör yük değer aralıkları 0,51 ile 0,80 aralığında değişmektedir. Üçüncü faktörü oluşturulan güçlük olarak nitelendirilen G ile ifade edilen 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 14, 16 ve 39. maddeler olmak üzere 10 madde yer almaktadır ve faktör yük değer aralıkları 0,51 ile 0,84 aralığında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,45 kritik değer altında olması halinde "vasat" olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerleri 0,45 altında olan güçlük olarak ifade edilen G kodlu maddeler içerisinde 22 madde ölçekten çıkarılarak 36 maddelik 3 faktörlü yapısı tanımlanmıştır. Kalan 38 maddeye ilişkin hesaplanan toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,48 (G22 ve G30) ile 0,89 (Ö54) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu yani ölçek maddelerinin iç geçerliği sağlayabilecek yeterlikte olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan 16 madde "Çözüm Önerileri" başlığı altında, ikinci faktörünü oluşturan 10 madde "Olumlu Etki" başlığı altında, üçüncü faktörü oluşturan 10 madde "Olumsuz Etki" başlığı altında ele alınmıştır. Ölçeğin genel olarak 3 faktörlü 36 maddelik yapıda 5'li likert olarak son şekli verilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi hesaplanarak iç tutarlık katsayısının ne durumda olduğuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4'de görülmektedir. Birinci faktör olan yaşanan güçlükler için çözüm önerileri faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,98, ikinci faktör olan yaşanan güçlükler için olumsuz etki faktörüne yönelik güvenilirlik katsayısı 0,90 ve üçüncü faktör olan yaşanan güçlükler için olumsuz etki faktörüne yönelik güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının oldukça güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

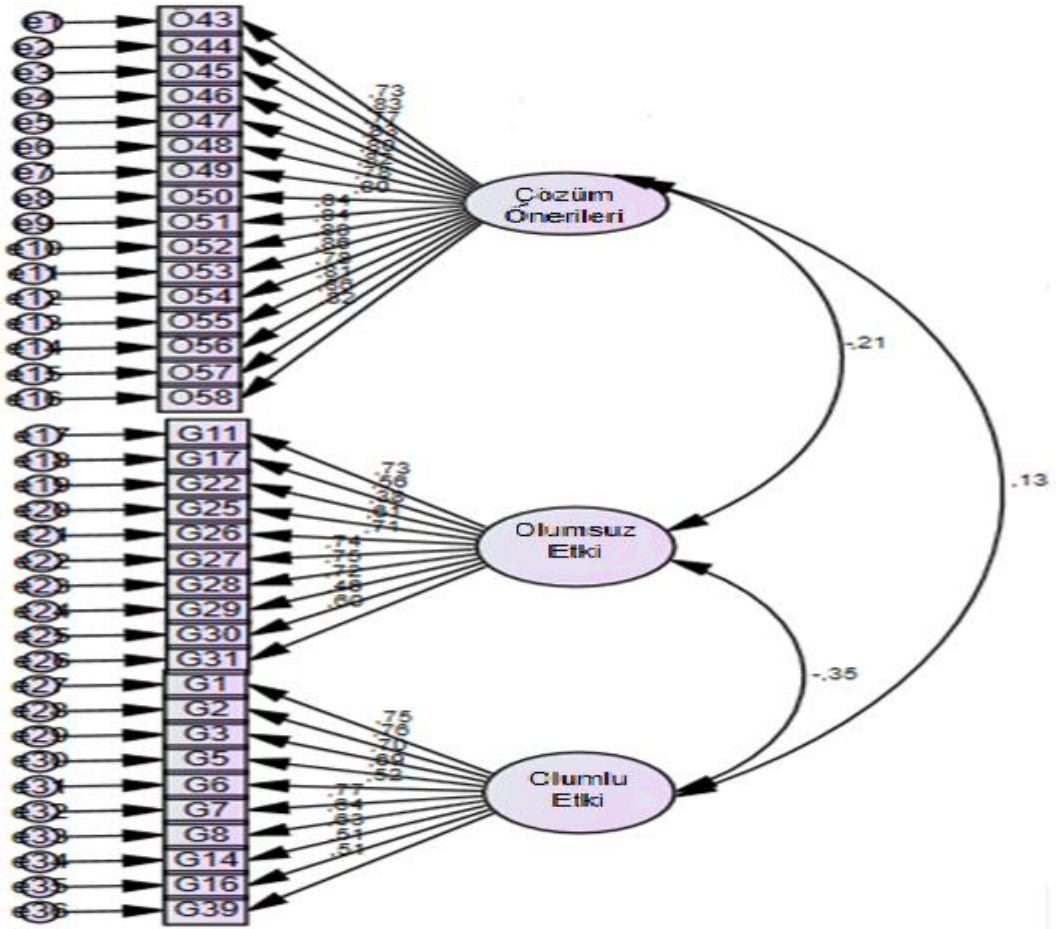
3.3.1.2. Ölçeğin Asıl Uygulamasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri. Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğine yönelik üç faktörlü 36 maddelik açıklayıcı faktör analizi yapılarak tanımlanan yapının asıl uygulamada yer alan 514 öğretmenden toplanan veriler ile tanımlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığına Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bakılmıştır. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 3 faktörlü 36 maddelik yapıda maddelerin faktörle olan uyumunu ortaya çıkaran t istatistiklerine bakıldığında $p < 0,05$ 'e göre anlamlı olduğu yani her bir faktörü oluşturan maddenin faktörle ve modelle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indeks değerleri Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5.

Kurulan DFA Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	CMIN/ (df)	RMSEA	TLI/NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI
	1606.27/(577)=2.78	0.059	0.95	0.96	0.91	0.86	0.90

Tablo 5'de görüldüğü üzere, ölçeğin 3 faktörlü 36 maddelik tanımlanan yapısı ile kurulan DFA modeline ilişkin uyum indeks değerleri görülmektedir. Ki-Kare değeri 2.78 kritik değer aralığında olduğundan kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.059 ile 0.08 kritik değerinin altında olmasından kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI/TLI, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden tanımlanan 3 faktörlü 36 maddelik yapının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğin 1. Düzey 3 Faktörlü DFA modeli Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğine ilişkin 1. düzey 3 faktörlü DFA modeli

Asıl uygulamaya ait doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliği ispatlanan 3 faktörlü 36 maddelik ölçeğin 514 öğretmenden toplanan verilerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplandığında yaşadığı güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,97 olduğu, yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumsuz etki alt faktöründe 0,89 olduğu ve yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumlu etki alt faktöründe 0,88 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda asıl uygulama verilerine dayalı güvenilirlik katsayıları her bir faktör için Özdamar (1999)'a belirlediği kriterler dikkate alındığında (Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu) yüksek düzeyde ve çok yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip oldukları görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerden toplanan veriler bilgisayarlı veri analizi paket programına işlenmiştir. Öncelikle veri dağılımı incelenmiş uç değer problemi gösteren veri bir adet olduğu tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin 58 maddelik yapısı 299 öğretmenden pilot uygulama kapsamında toplanan veriler ile yapı geçerliği için yapılan “Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)” test edilerek analiz sonucu üç faktörlü 36 maddelik son hali tanımlanmıştır. Faktör öz değerleri incelendiğinde birden fazla faktör görüldüğü bundan dolayı döndürme tekniği kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Ortaya çıkabilecek faktörlerin kovaryans ve korelasyon matrisleri incelendiğinde faktörlerin birbirileri ile çok fazla ilişkili olmadığı bundan dolayı dik döndürme teknikleri içerisinde Varimax döndürme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Varimax döndürme tekniği basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir ve faktör yapısının maksimum olmasını sağlayacak biçimde döndürme yapılı (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012). Daha sonra ölçekte yer alan maddelerin iç geçerliği için madde-toplam korelasyon analizi yapılarak maddeler ile maddelerin oluşturduğu faktörlerin uyumuna bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri yapıldıktan sonra ortaya çıkan faktörlere ait güvenilirlik analizleri için birden fazla uygulamaya gerek kalmadan ölçek ile yapılan tek ölçümün kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olan Cronbach Alpha güvenilirlik analizlerine bakılmıştır. Tanımlanan 3 faktörlü 36 maddelik yapı ile ölçme aracına son şekli verilerek asıl uygulama için 514 öğretmenden veri toplanmış ve toplanan bu verilerde daha önceden tanımlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için bilgisayarlı veri analizi paket programı kullanılarak “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” yapılarak 1. Düzey 3 Faktörlü DFA modeli kurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)’in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler Şekil 3’de görülmektedir.

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
<i>p</i> value for test of close fit (<i>RMSEA</i> < .05)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to <i>RMSEA</i> , left boundary of CI = .00	close to <i>RMSEA</i>
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to <i>GFI</i>	$.85 \leq AGFI < .90$, close to <i>GFI</i>

Şekil 3. Model değerlendirmeye yönelik kriterler

Asıl uygulama kapsamında 514 öğretmenden toplanan veriler bilgisayarlı veri analizi paket programına işlenerek üç faktöre ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnov Z testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate alınırken dışarıda çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Bu bağlamda ölçeğin alt faktörlerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6'da görülmektedir. Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > .05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş

olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

Tablo 6

Öğretmenlerin Ölçeğin Alt Faktörlerinde Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=514	Çarpıklık	Basıklık
Çözüm Önerileri	-,435	,078
Olumsuz Etki	-,297	-,371
Olumlu Etki	-,071	-,332

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin cinsiyet, daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumu, özel eğitim alanında eğitim alma durumu, kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma durumu, BEP alanında eğitim alma durumu değişkenlerine göre ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığına Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim ve görevli olunan öğrenim kademesine göre ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığına One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, s. 152). Öğretmenlerin ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanların dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Nedir?

Tablo 7.

Öğretmenlerin BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Madde Sayısı	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X} =Toplam Puan Ortalaması	S
					(Madde Ortalaması)	
Çözüm Önerileri	16	514	38,00	80,00	66,09 (4,13)	9,70
Olumsuz Etki	10	514	10,00	48,00	29,50 (2,95)	7,58
Olumlu Etki	10	514	12,00	50,00	33,33 (3,33)	7,43

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanların dağılımlarının ne düzeyde olduğu görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktörüne ilişkin BEP ile ilgili yaşanan güçlükler için çözüm önerileri bulma düzeylerine ait minimum puan 38,00 ve maksimum puanın 80,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait çözüm önerilerini bulma düzeylerinin \bar{X} =66,09 (S=9,70) olduğu ve çözüm önerileri ortalamalarının yani alt faktör puanının faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 4,13 olduğu kriterler ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin yüksek düzeyde BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler için çözüm önerisi bulabildikleri görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktörüne ilişkin BEP ile ilgili yaşanan güçlükler için minimum puan 10,00 ve maksimum puanın 48,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait yaşanan güçlüklerde olumsuz etki düzeyleri \bar{X} =29,50 (S=7,58) olduğu ve olumsuz etki

ortalamlarının yani alt faktör puanının faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,95 olduğu kriterler ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin orta düzeyde BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumsuz etki düzeyine sahip olduğu yani kendini orta düzeyde yetersiz gördüğü tespit edilmiştir. “Olumlu Etki” alt faktörüne ilişkin BEP ile ilgili yaşanan güçlüklerle ait minimum puan 12,00 ve maksimum puanın 50,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait yaşanan güçlüklerde olumlu etki düzeyleri $\bar{X} = 33,33$ ($S = 7,43$) olduğu ve olumlu etki ortalamlarının yani alt faktör puanının faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 3,33 olduğu kriterler ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin orta düzeyde BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle ilişkin olumlu etki düzeyine sahip olduğu yani kendini orta düzeyde yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Mesleki Deneyimlerine, Görevli Oldukları Öğrenim Kademesine ve Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeylerinin cinsiyete daha önce kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik alt problemlerde, bağımsız değişkenler iki gruptan oluştuğu için t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına mesleki deneyimlerine ve görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerine ait puanlar arasındaki farklılığı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 8.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Çözüm Önerileri	Kadın	306	66,87	9,22	2,22	512	,027*
	Erkek	208	64,94	10,28			
Olumsuz Etki	Kadın	306	30,03	7,56	1,94	512	,052
	Erkek	208	28,71	7,55			
Olumlu Etki	Kadın	306	32,99	7,24	1,25	512	,210
	Erkek	208	33,83	7,69			

*p<,05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $t_{(512)}=2,22$, $p=,027<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler çözüm önerisi bulma düzeylerinin ($\bar{X}=66,87$), erkek öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler çözüm önerisi bulma düzeylerinden ($\bar{X}=64,94$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=1,94$, $p=,052>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=1,25$, $p=,210>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	F(3-510)	p	Post Hoc (Tukey)
Çözüm Önerileri	20-30	112	68,13	8,92	2,43	,065	
	31-40	237	65,35	9,47			
	41-50	112	66,19	11,35			
	51 ve Üzeri	53	64,87	8,00			
Olumsuz Etki	20-30	112	28,96	7,95	1,81	,144	
	31-40	237	30,26	7,21			
	41-50	112	28,38	8,07			
	51 ve Üzeri	53	29,58	7,06			
Olumlu Etki	20-30	112	33,04	8,26	1,35	,257	
	31-40	237	32,82	6,95			
	41-50	112	34,44	7,62			
	51 ve Üzeri	53	33,87	7,14			

*p<,05

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşlarına göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin yaşlarına göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=2,43$, $p=,065>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin yaşlarına göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=1,81$, $p=,144>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin yaşlarına göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=1,35$, $p=,257>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 10.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	S	F(4-509)	p	Post Hoc (Tukey)
Çözüm Önerileri	1-5 Yıl	80	65,89	9,71	,75	,558	
	6-10 Yıl	115	67,17	8,98			
	11-15 Yıl	120	65,70	9,61			
	16-20 Yıl	80	64,88	9,88			
	21 Yıl ve Üstü	119	66,39	10,36			
Olumsuz Etki	1-5 Yıl	80	28,79	7,18	1,28	,277	
	6-10 Yıl	115	29,47	7,42			
	11-15 Yıl	120	30,58	7,32			
	16-20 Yıl	80	29,95	7,91			
	21 Yıl ve Üstü	119	28,61	7,96			
Olumlu Etki	1-5 Yıl	80	31,94	8,12	1,72	,145	
	6-10 Yıl	115	33,10	7,48			
	11-15 Yıl	120	32,87	7,05			
	16-20 Yıl	80	34,41	7,16			
	21 Yıl ve Üstü	119	34,23	7,35			

*p<,05

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $F_{(4-509)}=,75$, $p=,558>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $F_{(4-509)}=1,28$, $p=,277>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme

düzeyleri arasında $F_{(4-509)}=1,72$, $p=,145>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 11.

Öğretmenlerin Görevli Oldukları Öğrenim Kademesine Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

	Öğrenim Kademesi	N	\bar{X}	S	F(3-510)	p	Post Hoc (Tukey)
Çözüm Önerileri	Okul Öncesi	37	67,57	9,39	,50	,684	
	İlkokul	163	66,15	9,43			
	Ortaokul	242	66,09	9,18			
	Lise	72	65,18	12,04			
Olumsuz Etki	Okul Öncesi	37	28,59	8,12	,89	,445	
	İlkokul	163	29,19	7,01			
	Ortaokul	242	29,48	8,11			
	Lise	72	30,72	6,60			
Olumlu Etki	Okul Öncesi	37	32,92	8,24	5,40	,001*	2>4, 3>4
	İlkokul	163	34,63	7,32			
	Ortaokul	242	33,36	7,47			
	Lise	72	30,47	6,36			

* $p<,05$ Kategoriler: Okul Öncesi=1; İlkokul=2; Ortaokul=3; Lise=4

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=,50$, $p=,684>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin görevli oldukları

öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=,89$, $p=,445>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $F_{(3-510)}=5,40$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilkokul öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=34,63$) ve ortaokul öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=33,36$), lise öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=30,47$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.5. Öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre bep ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 12.

Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

	Kaynaştırma Öğrencisinin Olma Durumu		N	\bar{X}	S	t	sd	p
	Evet	Hayır						
Çözüm Önerileri	Evet		426	66,52	9,76	2,25	512	,025*
	Hayır		88	63,98	9,18			
Olumsuz Etki	Evet		426	29,54	7,82	,26	512	,795
	Hayır		88	29,31	6,31			
Olumlu Etki	Evet		426	33,56	7,31	1,56	512	,119
	Hayır		88	32,20	7,90			

* $p<,05$

Tablo 12 görüldüğü üzere, öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup

olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $t_{(512)}=2,25$, $p=,025<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, daha önce kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeylerinin ($\bar{X}=66,52$), daha önce kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeylerinden ($\bar{X}=63,98$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=,26$, $p=,795>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=1,56$, $p=,119>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Tablo 13.

Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

	Özel Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumu		N	\bar{X}	S	t	sd	p
	Evet	Hayır						
Çözüm Önerileri	Evet	Hayır	352	66,53	9,64	1,52	512	,129
	Hayır		162	65,13	9,80			
Olumsuz Etki	Evet	Hayır	352	28,45	7,76	4,70	512	,000*
	Hayır		162	31,77	6,62			
Olumlu Etki	Evet	Hayır	352	34,78	7,21	6,83	512	,000*
	Hayır		162	30,17	6,91			

* $p<,05$

Tablo 13’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $t_{(512)}=1,52$, $p=,129>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=4,70$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=28,45$), özel eğitim alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=31,77$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=6,83$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=34,78$), özel eğitim alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=30,17$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Tablo 14.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemeler (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Durumu		N	\bar{X}	S	t	sd	p
Çözüm Önerileri	Evet	297	66,31	9,75	,61	512	,544
	Hayır	217	65,78	9,65			
Olumsuz Etki	Evet	297	28,00	7,84	5,40	512	,000*
	Hayır	217	31,55	6,69			
Olumlu Etki	Evet	297	35,55	6,99	6,44	512	,000*
	Hayır	217	30,29	6,94			

*p<,05

Tablo 14’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $t_{(512)}=,61$, $p=,544>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Olumsuz Etki” alt faktöründe öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=5,40$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kaynaştırma eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=28,00$), kaynaştırma eğitim alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=31,55$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri

arasında $t_{(512)}=6,44$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kaynaştırma eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=35,55$), kaynaştırma eğitim alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=30,29$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.5. Öğretmenlerin BEP Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Tablo 15.

Öğretmenlerin BEP Alanında Eğitim Alma Durumuna Göre BEP İle İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

BEP Alanında Eğitim Alma Durumu		N	\bar{X}	S	t	sd	p
Çözüm Önerileri	Evet	273	66,66	9,59	1,43	512	,153
	Hayır	241	65,44	9,80			
Olumsuz Etki	Evet	273	27,21	7,57	7,66	512	,000*
	Hayır	241	32,09	6,71			
Olumlu Etki	Evet	273	36,71	6,69	12,55	512	,000*
	Hayır	241	29,50	6,28			

* $p<,05$

Tablo 15'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Çözüm Önerileri" alt faktöründe öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında $t_{(512)}=1,43$, $p=,153>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Olumsuz Etki" alt faktöründe öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme

düzeyleri arasında $t_{(512)}=7,66$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, BEP alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=27,21$), BEP alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=32,09$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Olumlu Etki” alt faktöründe öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında $t_{(512)}=12,55$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, BEP alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinin ($\bar{X}=36,71$), BEP alanında eğitim almayan öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeylerinden ($\bar{X}=29,50$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları ele alınıp ilgili araştırmalarla tartışmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1) Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulmada yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmadıkları ancak yaşadıkları güçlüklerle çözüm önerisi geliştirdikleri söylenebilir. Bu bulgu Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Çuhadar (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin BEP ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonunda da öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu ve yeterli deneyimlerinin olmadığı öne çıkan bir başka husustur.

2) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde “Olumsuz Etki” ve “Olumlu Etki” alt faktörlerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu ve olumsuz etkilenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alan yazında bulunan başka araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tike, (2007); Camadan, (2012); Söğüt, (2017)’ün çalışmalarında da öğretmenlerin BEP ile yaşadığı güçlüklerde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada uygulanan ölçeğin “Çözüm Önerileri” alt faktöründe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle

çözüm önerisi bulma düzeyleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi bulmada erkek öğretmenlere göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Griffin’de (2008) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin erkeklere göre kaynaştırma eğitime daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre kaynaştırma eğitim uygularken öğretim ile ilgili düzenlemelere ve fiziksel düzenlemelere de daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllarda her yaş grubundan öğretmene özel eğitim uygulamaları adı altında hizmet içi eğitim kursları açarak BEP süreci ile ilgili eğitimler vermesinin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırmada ortaya çıkan bulgu ile Tike, (2007); Avcıoğlu’nun (2012) yapmış oldukları çalışmaların bulguları örtüşmemektedir. Tike (2007) yapmış olduğu araştırmada 41 yaş ve üstü öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlük yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri bulma durumu incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) yapmış oldukları araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinmeli öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bulgular arasında olan öğretmenlerin yaşlarına göre yaşadığı güçlüklerin sonucu ile bu sonuç benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin görevli oldukları öğrenim kademesine göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlara bakıldığında “Olumlu Etki” alt faktöründe BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin diğer kademelerde görevli öğretmenlere göre BEP ile ilgili daha fazla bilgi, beceriye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği öğretim programlarında “özel eğitim” dersinin yanında “ilköğretimde kaynaştırma” dersinin olmasının etkili olduğu düşünülebilir (Söğüt, 2017).

Diğer yandan ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin BEP ile daha az bilgi, beceri ve tutuma sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Çuhadar, (2006); Öztürk ve Eratay, (2010); Gülerüz, (2014) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirmede ve uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisinin olma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde “Çözüm Önerileri” alt faktöründe daha önce kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamasında yasal bir zorunluluk olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili yaşadığı güçlüklerle çözüm bulmada kaynaştırma eğitim deneyimi olan öğretmenlerin daha çok bilgi, beceri ve tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu Kargın, Güldenoğlu ve Şahin’in (2010) yapmış olduğu araştırma sonucuyla benzeşmektedir. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) sınıfın engelli öğrenci bulunan öğretmenlerin bulunmayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitim uygularken sınıflarında daha fazla fiziksel düzenlemeye yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Söğüt (2017) sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında ortaya çıkan bulgu da bu bulguyu desteklemektedir. Söğüt (2017) yapmış olduğu araştırmasında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin olan öğretmenlere göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama bilgi düzeyinde daha fazla güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Gülerüz (2014) kaynaştırma uygulamalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte deneyimli öğretmenlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun

sebebinin eğitim fakültelerinde özel eğitim derslerinin zorunlu olarak yer alması olduğu düşünülebilir.

3) Öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlara bakılmıştır. “Olumsuz Etki” ve “Olumlu Etki” alt faktörlerinde BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz ve olumlu etkilenme düzeyleri arasında özel eğitim alanında eğitim alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer bir deyişle eğitim fakültelerinde veya MEB hizmet içi eğitim yoluyla özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirmede daha az güçlük çektiği görülmektedir. Bu bulgu, Stone ve Brown (1986), Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), Altıntaş ve Şengül (2014) ‘ün çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Altıntaş ve Şengül (2014) öğretmen adaylarının özel eğitim dersini aldıktan sonra özel gereksinmeli öğrencilere karşı farkındalık düzeylerinin ve bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

4) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden “Olumsuz Etki” alt faktöründe BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumsuz etkilenme düzeyleri arasında kaynaştırma eğitim alanında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde “Olumlu Etki” alt faktöründe de öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerden olumlu etkilenme düzeyleri arasında kaynaştırma eğitim alanında eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgu İzci’ nin (2005) yapmış olduğu araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. İzci (2005) kaynaştırma alanında eğitim almamış öğretmen adaylarının özel gereksinmeli çocuklara yönelik yapacakları eğitim-öğretim çalışmalarında yeterli olacaklarına inanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5) Öğretmenlerin BEP alanında eğitim alma durumuna göre BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlara bakıldığında BEP alanında eğitim alan öğretmenlerin lehine

istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgu, Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) ve Pektaş'ın (2008) yapmış olduğu araştırmaların bulgusuyla benzerdir. Pektaş (2008) özel eğitim alanından mezun olan öğretmenlerinin farklı program mezunu öğretmenlerden Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nı daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) ise okullarda oluşturulması zorunlu olan BEP geliştirme birimlerinin işlevsel olarak çalışmadıkları ayrıca BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları için toplantı yapmadıkları ve öğretmenlerin BEP alanında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca bu bulgular öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda bilgi düzeylerinin yetersizliğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir Öztürk ve Eratay, (2010); Kuyumcu, (2011); Can, (2015).

5.2. Öneriler

- 1) Öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşleri “Orta Düzey” seviyesindedir. Öğretmenlerin görüşlerinin “Orta Düzey” olmasının nedenleri araştırılabilir. Bu konuda gözlem ve görüşme yoluyla da bilgiler toplanarak bu konu derinlemesine incelenebilir.
- 2) Araştırma sonucunda; öğretmenlerin BEP ile yaşadığı güçlüklerle çözüm önerisi geliştirmede cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre BEP ile yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerisi geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak yeni ve benzer çalışmalarla, erkek öğretmenlerin BEP ile yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerisi geliştirmede kadın öğretmenlere göre daha başarısız olmasının nedenleri araştırılabilir ve BEP geliştirmede öğretmenlere katkı sunması sağlanabilir.
- 3) Araştırmanın bulguları arasında özel eğitim, kaynaştırma ve BEP alanlarında eğitim alan öğretmenlerin bu alanlarda eğitim almayan öğretmenlere göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, uygulama ve değerlendirmede daha başarılı oldukları dikkate alındığında bu alanlarda eğitim almayan öğretmenlere yönelik MEB tarafından daha kapsamlı hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanabilir.

Ayrıca bu eğitimlerde konu olarak, kaynaştırma eğitiminde BEP uygulamanın gerekliliği, BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları yer alabilir.



KAYNAKLAR

- Akçamete, A. G. (2015). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 31-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alberta Education Cataloguing in Publication Data, (2006). *Individualized program planning*. <http://education.alberta.ca/media/51171/ipp..pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (21), 965-990.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 346-354.
- Başar, E. (2007). Türkiye'deki eğitimin tarihsel gelişimi. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 25-68). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, (39), 128-138.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Choate, J. S. (2000). *Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 35-46.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Erbaş, D. (2003). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (2002). *Developing individualized education programs*. G. Akçamete (Ed.), (H. G. Şenel ve E. Tekin Çev.). Ankara.
- Griffin, N. E. (2008). *Elementary teachers' perceptions and attitudes toward the inclusion of english language learners in mainstream classrooms* (Doctoral thesis). Tennessee State University College of Education, Tennessee.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s. 81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, O. (2004). Özel gereksinimli olan çocukları değerlendirme. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. H. Ayhan, O. Oğuz ve A. Oktay (Ed), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (s. 21-55). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. (2006). Exceptional children: An introduction to special education. *Theory into Practice*, 45(3), 215-223.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel.
- Karçkay, K. (2002). *Toplumsal kimlik olarak özgürlük*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler, Yaklaşımlar, Stratejiler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.

- Kargın T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kargın, T. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* (s. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilme ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 77-109). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kılınç, M. (1997). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Kırşehir örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Klein, J. L., Farina C. & Wernikoff, L. (2005). *Creating a quality IEP- Individualized edecation program manual*. <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/916F2D1C-8D46-4635-A9845D9CC13F561/0/CreatingQualityIEP.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Knowlton, E. (2007). *Developing effective individualized education programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Mastropieri M. A. & Scruggs T. E. (2016). *The inclusive classroom strategies for effective differentiated instruction*. (M. Şahin ve T. Altun, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T., Swanson, K. & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education (TESE)*.

Menlove, R., Hudson, P. & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process, *Teaching Exceptional Children*, 33 (5), 28- 33.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1997). 573 sayılı *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Kaynaştırma ve bütünleştirmenin etkinliğini artırmak için politika ve uygulama önerileri*. <https://www.tohumotizm.org.tr/proje/kaynastirma-ve-butunlestirmenin-etkinligini-artirmak-ic-politika-ve-uygulama-onerileri-2010> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *2016-2017 Eğitim istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201709/08151328mebistatistikleriorgunegitim20162017.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- National Council for Special Education, (2006). *Guidelines on the individual education plan process*. http://www.sess.ie/sites/default/files/guidelines_on_theIEP_process_NCSE.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 146-159.
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2007). *A step-by-step guide for educators. Understanding, developing and writing effective IEPs*. California: Corwin Press.

- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn & Bacon, Merrill.
- Söğüt, D. A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Stone, B. & Brown, R. (1986). Preparing teachers for mainstreaming: Some critical variables for effective preservice programs. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 7-10.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Cambridge: Harper & Row.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: E-Kitap.

- Tike Bafra, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, F. ve Saban İflazoğlu, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23(1), 388-405.
- Variş, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. F. Variş (Ed.), *Eğitim bilimindeki yenilikler* (s. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Vuran, S. (2005). İlköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumları [Özet]. *EJER Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5 (18), 217-235.
- Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.



EKLER

EK-1
Valilik İzin Belgesi



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-604.01.01-E.17245467
Konu : Araştırma İzni (Arif AKKIN)

20/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arif AKKIN'ın "Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışmasına esas olmak üzere İlimizde görev yapan öğretmenlere "BEP'e İlişkin Görüşler Ölçeği" uygulamak istemesi ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/10/2017 tarihli ve 14339 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda adı geçen ölçeğin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde İlimizde görev yapan öğretmenlere uygulamasını uygun görüşle Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../10/2017

Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ:
Yazı örneği ve eki (9 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No:3
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-26 12
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5d1c-bd82-384c-948d-e5a3 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2

Öğretmenlerin BEP ile İlgili Yaşadığı Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerini Belirleme Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükleri ve bunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymaktır. Ölçekte bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirleme amacıyla hazırlanan maddelerden meydana gelmektedir.

Ölçek sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için maddeleri samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen ölçeğin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()			
Yaşınız	20-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51 ve üzeri ()	
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi ()	Fen Edebiyat Fakültesi ()	Eğitim Enstitüsü ()	Lisansüstü ()	Diğer... ..
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl ()	6-10 Yıl ()	11-15 Yıl ()	16-20 Yıl ()	20 Yıl Üzeri ()
Görevli Olduğunuz Öğrenim Kademesi	Okul Öncesi ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Diğer... ..
Meslek hayatınız süresince kaynaştırma öğrenciniz var mıydı?				Evet ()	Hayır ()
Öğrenim veya meslek hayatınızda özel eğitim alanında ders veya hizmet içi eğitim aldınız mı?				Evet ()	Hayır ()
Öğrenim veya meslek hayatınızda kaynaştırma eğitim alanında ders veya hizmet içi eğitim aldınız mı?				Evet ()	Hayır ()
Öğrenim veya meslek hayatınızda BEP ile ilgili ders veya hizmet içi eğitim aldınız mı?				Evet ()	Hayır ()

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde öğretmenlerin BEP ile ilgili yaşadığı güçlükleri ve bunlara yönelik çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla çeşitli maddeler verilmiştir. Lütfen bu maddeleri kendi düşünceleriniz doğrultusunda; **1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum**, seçeneklerinden birini (X) koyarak cevaplandırınız.

MADDE NO	BEP İLE İLGİLİ YAŞANAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) için gereken yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum					
2.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) için gereken yeterli beceriye sahip olduğumu düşünüyorum					
3.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) için gereken yeterli tutuma sahip olduğumu düşünüyorum					
4.	...					
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						

MADDE NO	BEP İLE İLGİLİ YAŞANAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21.	BEP konusunda yapılan araştırmalar çoğaltılarak elde edilen verileri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kullanarak öğretmenler için etkin, işlevsel ve kalıcı uygulamaları kazandıracak öğretmenlere yeni bir eğitim programı geliştirerek uygulayabilir.					
22.	BEP geliştirme aşamasında özel eğitim alanındaki engel türlerini konu alan öğretmenlere yönelik bilgilendirici el kitapları hazırlanabilir.					
23.	Okullarda sene başı ve sene sonunda uygulanan seminer çalışmalarında BEP, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili işlevsel eğitim çalışmaları çoğaltılabilir.					
24.	...					
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Arif AKKIN

Doğum Yeri ve Tarihi: Burdur, 1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

1) Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (21), 965-990.

2) Uluslararası Kongre Sözlü Sunum

26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK-2017) sözlü bildiri sunumu.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

1) İzmir Konak Moris Bençuya Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (2011-2012)

2) Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Bölümü (2013- halen)

İletişim

E-Posta Adresi: aakkin15@gmail.com

Tarih: 22.07.2019

