

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI EĞİTİMİNİN,
KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENLERİNİN BEP
YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

Ş. Şenay İLİK

DOKTORA TEZİ

Danışmanlar

Prof. Dr. Hakan SARI

Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Bu çalışma BAP tarafından 141410002 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

KONYA-2015



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı Ş.Şenay İLİK

Numarası 108301033005

Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri /Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Programı Doktora

Öğrencinin

Tezin Adı BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI EĞİTİMİNİN,
KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENLERİNİN BEP YETERLİLİKLERİNE
ETKİSİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şerife Şenay İLİK
	Numarası	108301033 005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
Tezin Adı	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Eğitiminin Kaynaştırma Öğretmenlerinin BEP Yeterliliklerine Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 27.07.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Hakan SARI	Danışmanlık	
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	ÜYE	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet VIKMIP	ÜYE	
Doç. Dr. Ömer BEYNAZ	ÜYE	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	ÜYE	

ÖNSÖZ

Doktora tez çalışmamın her aşamasında sabır ve hoşgörüsü ile desteğini esirgemeyen, yaşadığım zor zamanlarda eşsiz bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, bilimsel bakış açısı kazandıran saygı değer danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI' ya

Yetişmemde büyük emekleri olan kendilerinden ders alma fırsatını elde ettiğim ve tez süresi boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ali Murat SÜMBÜL ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ' a

Son olarakta eğitim süresi boyunca yeterince zaman ayıramadığım eşime, kızıma ve oğluma, bugünlere gelmemde maddi manevi desteğini esirgemeyen anneme ve emeği geçen herkese yürekten teşekkür ederim.

Ş.Şenay İLİK



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Ş.Şenay İLİK
Numarası	108301033005
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI Prof. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Tezin Adı	BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI EĞİTİMİNİN, ÖĞRETMENLERİN BEP YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

Öğrencinin

ÖZET

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının benimsenmesi sınıf ortamındaki özel gereksinimli çocuklara uygun bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesini okul programlarının uyarlanması, derslerin kapsamının tüm özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılayacak ölçüde genişletilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içinde nitelikli ortam sağlanmasında, özel eğitim gerektiren bireyleri tanıyabilme, kaynaştırma ilkelerini uygulayabilme, programın içeriğine ilişkin yöntem ve teknikleri kullanabilme ve öğrencinin performansını ölçme ve BEP ekibi ile birlikte BEP hazırlama, uygulama ve kriterlerine uygun şekilde değerlendirme yapabilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlere uygulanan BEP eğitiminin BEP ile ilgili yeterliliklerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Birinci aşamada; nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılırken, ikinci aşamasında ise; programın uygulanması ve değerlendirilmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel modellerden, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğretmenlerin hemen hemen BEP hazırlama sürecinin her aşamasında yetersizliklerinin olduğu belirlenirken deneysel süreçte ise; Kontrol ve deney gruplarının son test puanları bağımsız t testi ile incelendiğinde, deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(18) = 9.1, p < 0.05$]. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan BEP eğitiminin öğretmenlerin yeterliliklerini artırdığı sonucu elde edilmektedir. İhtiyaç analizi için yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden hazırlanan BEP eğitim programı eğitimine katılan sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin artması üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Öğretmen Yeterliliği



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Ş.Şenay İLİK
Numarası	108301033005
Ana Bilim / Bilim Dalı	Educational Sciences Department / Department of Curriculum and Instruction
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI Prof. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Tezin İngilizce Adı	THE EFFECT OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM TRAINING ON TEACHERS' QUALIFICATIONS FOR IEP

Öğrencinin

SUMMARY

The adoption of the consideration of individual differences in education makes the following issues necessary; the development of appropriate Individualized Education Program to the children with special needs in the classroom, the adaptation of the school program and to expand the context of the courses to the extent to meet the needs of all individuals with special needs. Therefore, provide quality environment in the classrooms, teachers must be able to recognize individuals who need special education, to apply the mainstreaming principles, to use the methods and techniques related to the program's content, to measure the student's performance, to prepare IEP along with IEP team, to apply and to make assessment properly according to the criteria. However, as a result of scanning the literature it is seen that teachers don't have sufficient knowledge about the inclusive environment and preparing the IEP.

The purpose of this research is to reveal the effects of IEP applied to the teachers, who assigned as inclusion teachers, within the scope of proficiency on the IEP. In this research, a mixed method is used in which qualitative and quantitative methods are discussed together. While semi-structured interview that is one of the qualitative research methods was used in the first stage, in the second stage; in applying and evaluating the program, pretest-posttest control group model that is one of the quantitative research model was used.

Consequently, as a result of the semi-structured interview with the teachers, it was determined that the teachers have inadequacy in almost all stages of the preparation process of the IEP; In experimental process, when the final test scores of experimental and control groups examined with independent t-test, a significant difference was found in favor of the experimental group [$t(18)=9.1, p<0.05$]. This finding indicated that the IEP training increased teacher's adequacy. Besides, IEP training program that was prepared according to the data obtained from semi-structured interviews made for the need analysis has an impact on the classroom teachers' adequacy level who attend the IEP training.

Keywords: Individualized Education Program (IEP), Teacher adequacy

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) EĞİTİMİNİN,
ÖĞRETMENLERİN BEP'E YÖNELİK YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN
ANALİZİ**

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii

BÖLÜM I: ALANYAZINI

1.Giriş

1.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), Hazırlama Süreci, Yaklaşımlar ve Yasal Dayanakları	1
1.1.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP).....	1
1.1.2.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tarihçesi.....	4
1.1.3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanakları.....	5
1.1.4. İşlevsel ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yaklaşımları.....	7
1.1.4.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında İşlevsellik.....	10
1.1.4.2.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında Etkililik	11
1.1.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları.....	13
1.1.6. BEP Ekibi.....	15

1.1.7. BEP Geliştirme Süreci.....	22
1.1.7.1.Genel Değerlendirme Süreci.....	23
1.1.7.2. Engellilik Kararının Verilmesi.....	26
1.1.7.2.1.Özel Öğrenme Güçlükleri.....	28
1.1.7.2.2.Zihinsel Yetersizlik.....	30
1.1.7.2.3.Duygusal ve Davranışsal Yetersizlikler.....	30
1.1.7.2.4.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu.....	32
1.1.7.2.5.Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar.....	32
1.1.7.2.6. İşitme Kayıpları.....	32
1.1.7.2.7. Görme Bozuklukları ve Güçlükleri.....	34
1.1.7.2.8. İletişim Problemleri.....	34
1.1.7.2.9. Üstün ve Özel Yetenekli Öğrenciler.....	35
1.1.7.3. Yerleştirme İzleme Yeniden Değerlendirme.....	37
1.1.7.4. Eğitsel İhtiyacın Belirlenerek BEP'in Hazırlanması.....	38
1.1.7.5.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve İçeriği.....	41
1.1.7.6. BEP Hazırlama Aşamaları.....	43
1.1.7.6.1.Öğrencinin Performansının Belirlenmesi.....	46
1.1.7.6.2.Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar	47
1.1.7.6.3.Destek Hizmetler.....	48
1.1.7.6.4.Öğretimsel Uyarlamalar.....	50
1.1.7.6.5.İzleme ve Değerlendirme	51

1.1.7.7. Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Hazırlama.....	52
1.1.7.8. BEP İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	53
1.2. Öğretmenlik Mesleği ve Özel Eğitim	53
1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel İlkeleri.....	54
1.2.2. Yeterlilik Kavramı	55
1.2.3. Öğretmen Yeterlilikleri.....	57
1.2.4. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelik ve Yeterlilikler	63
1.2.5. Öğretmen Yeterlilik Duygusu Etmenleri.....	65
1.2.6. Yeterlilik Temelli Öğretmen Eğitimi.....	66
1.2.7. Kaynaştırma Öğretmen Yeterlilikleri.....	69
1.2.8. Kaynaştırma Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler	71
1.2.9. Öğretmenler ve BEP Yeterlilikleri.....	71
1.3. İlgili Araştırmalar.....	72
1.3.1. Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar.....	72
1.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	77
1.4. Önem.....	82
1.5. Amaç.....	83
1.6. Sayılıtlar.....	84
1.7. Sınırlılıklar.....	84
1.8. Tanımlar.....	85

BÖLÜM II: YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli.....	86
2. 2. Çalışma Grubu.....	88
2.3. Veri Toplama Araçları	89
2.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları.....	90
2.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	91
2.3.3. Verilerin Analizi.....	111
BÖLÜM III: BULGULAR	
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	130
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	131
BÖLÜM IV: TARTIŞMA	
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	133
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	143
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	144
V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç	146
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	146
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	148
5.1. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	148
5.2. Öneriler.....	148
KAYNAKLAR.....	149
EKLER	171

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: Yönetmelik Kapsamında Hizmet Alan Kaynaştırma Öğrencilerine ait Bilgiler.....	33
Tablo 2: Araştırma Deseni (Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model).....	87
Tablo 3: Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	88
Tablo 4: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Demografik Özellikleri.....	88
Tablo 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlanırken İzlenen Basamaklar.....	89
Tablo 6: BEP Eğitim Programı Program Geliştirme Modeli.....	91
Tablo 7: Araştırmanın Nitel Veri Örneklem Tablosu.....	92
Tablo 8: Sınıf öğretmenlerinin BEP Yeterliliğine İlişkin Eğitim Gereksinim Alanları.....	94
Tablo 9: BEP Eğitim Programı Bir Bölümü.....	95
Tablo 10: Araştırmada Kullanılan Ölçek Geliştirme Modeli.....	97
Tablo 11 : Açıklayıcı Faktör Analizi Süreci Sonunda Çıkarılan Maddeler.....	103
Tablo 12: BEP Yeterlik Ölçek Verilerinin Model-Veri Uyum Değerleri.....	105
Tablo 13: Güvenirlik ve Geçerlik Bulguları.....	109
Tablo 14: BEP eğitimi Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	125

Tablo 15: Kontrol ve Deney Gruplarının BEP Eğitimi Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları.....	127
Şekil 1: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Faktör Yapıları.....	108

BÖLÜM I: ALANYAZINI

1.Giriş

1.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), Hazırlama Süreci, Yaklaşımlar ve Yasal Dayanakları

Bu bölümde BEP ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler ve yasal dayanakları hakkında bilgiler sunulmuştur.

1.1.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)

Bendak (2011)'özel eğitimdeki özel kelimesi ne anlama gelmektedir' sorusunu özel eğitimin özel olmasını öğrencilere verilen yoğun veri tabanlı yaklaşımında dolayı olduğunu ileri sürerek cevaplamışlardır. Fuchs ve Fuchs (1995) bu yaklaşımın belki de etkili özel eğitim uygulamalarında en temel özellik olduğunu, bireysel amaçlı eğitimdeki payının büyüklüğünü vurgulamışlardır.

BEP çocuğun mevcut performans seviyesi bilgilerini uzun ve kısa dönemli amaçlarını çocuğun uzun dönemli amaçlarına doğru ilerlemesini belgelemek için kullanılır. Bu parçaların her biri eğitim programlarını çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulduğundan emin olmak için düzenlenir. Birçok özel eğitimci bireysel olanaklar sağlamanın özel eğitimi özel yapan unsur olduğuna ve BEP' lerin bireysel programları ayarlamak için anahtar olduğunu ifade etmişlerdir (Espin, Deno ve Albayrak-Kaymak, 2011).

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının benimsenmesi sınıf ortamındaki özel gereksinimli çocuklara uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesini okul programlarının uyarlanmasını, derslerin kapsamının tüm özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılayacak ölçüde genişletilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuk ve gençlerin kaynaştırma programlarına yerleştirme çabaları, sınıf öğretmeninin yeni roller ve sorumluluklar yüklenmesini, sorumlulukların paylaşılmasını gerektirmektedir.

Abeson ve Weintraub (1977) çalışmaları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını(BEP) açıklanması ve geliştirilmesi ile ilgili ilk çalışmalardan biridir.

BEP'in anlamını dört anahtar kelimeyle ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiştir grup veya birsınıfçocuktançok, tek bir çocuğun eğitim ihtiyaçlarına değinilir. Eğitimde, özellikle özel eğitim ve onunla ilgili hizmetleri ifade eder. Program kelimesi, çocuğa gerçekte sağlanacak olan ortamları ifade eder, plan ise bir program geliştirmek için gerekli aşamaları içerir. Daha önce de belirtildiği gibi BEP yalnızca, ilgili hizmetleri ve özel eğitimi gerektiren müfredat alanlarını belirtir. Öğrencinin özür ve özellikleri dikkate alınarak bu hizmetler herhangi bir eğitim ortamında ya da bireye uygun görülen ortamlarda sağlanabilir yazılır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP); özel eğitime ihtiyaç duyan her birey için yazılı olarak, eğitim kurumları veya eğitim ünitesi tarafından geliştirilmiş olan ve engelli bireylerin, öğretmenlerin, ana-babaların özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş özel öğretim programlarıdır (Fiscus ve Mandell, 1983).

Buna ek olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) tanımları vardır. Sarı' ya (2004) göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) özel gereksinimli bireylerin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz-bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim, v.b.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı taslak plandır. Bu plan aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır.

Özyürek' e (2004) göre ise BEP, "özel gereksinimli öğrencilerin, sınıf öğretmenin de yer aldığı uzman bir ekip tarafından hazırlanır. Bireyin göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için gerekli ek yaşantıların, ortamların, görev alacak personel ve çalışma sürelerinin belirtildiği programdır". Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kişinin gereksinimlerine göre yapması gereken eylemleri nasıl ve kiminle yapılacağını gösteren taslak plandır (Özyürek, 2006).

Özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği temel disiplin alanlarından öz bakım becerileri, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim gibi gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi vb.) ve uygun destek hizmetlerden

(kaynak oda, sınıf içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Tekin, 1996; Avcıoğlu, 2007).

Yetersizlikten etkilenmiş çocuğu bir okula veya kuruma yerleştirmek kadar, yerleştirilmiş okul ya da kurumun yetersizliği en aza indirecek şekilde eğitim programları geliştirilmesi toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanmasında önem arz etmektedir (Özyürek, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği(2012) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları' na (BEP) göre; özel eğitime muhtaç olan bir çocuk için eğitim hedeflerini tarif eden ve özel hizmetler sağlayan yazılı bir rapordur. Bu rapor bütün sürecin çekirdeğini oluşturur ki yetersizliği olan çocukların özel eğitim hakkını güvenceye almak içindir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012), her engelli çocuk için BEP'in ders yılı başında tamamlanmış olmasını söyler, ancak okul yılının başlamasından sonra, normalden farklı olduğu anlaşılan öğrenciler için, BEP gerektiği zaman hazırlanıp uygulanabilir. Her BEP, en azından yılda bir kez değerlendirilerek, çocuğun gelişiminin programında değişiklik gerektirip gerektirmediği belirlenmelidir. Düzenli olarak yapılan incelemelerle, çocuğun gelecek akademik yaşamı boyunca bir programa bağlı kalması önlenir(Kosko ve Wilkins,2009).

Bir başka tanımda, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyalidir. BEP geliştirmenin öğeleri; bilginin toplanması, karar verme, öğrencinin performans düzeyini belirlemeye yönelik olarak gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçütlerine göre öğrenci performans düzeyinin belirlenmesi, performans düzeyine göre öğretim planlarının hazırlanması ve öğretimin değerlendirilmesiaşamalarından oluşmaktadır (MEB, 2001). Bir öğrencinin; akranlarına sağlanan eğitim imkânlarından yararlanmasını engelleyen özel eğitim gereksinimi varsa ve öğrencinin bu gereksinimi eğitimsel performansını olumsuz etkiliyorsa bu öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programına ve özür ve özelliklerine uygun destek eğitime ihtiyacı var demektir (MEB, 2004).

Öğrenciler için daha nitelikli öğretim sunabilmenin şartlarından biri öğretim tamamını bir süreç şeklinde planlayabilmektir. Bu planı işlevsel bir biçimde hazırlayabilmek ve belirlenen eğitimi yetersizliği olan bireye maksimum düzeyde kazandırabilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç vardır. Özel

eğitim bir bakıma iyileştirme programı olarak değerlendirilmektedir. Özel eğitimde amaç sadece okuma yazma oğretmek değil, bireyi topluma kazandıracak beceri ve yeteneklerle donatarak bireyin ihtiyaçları ve gereksinimleri çerçevesinde bireysel eğitimi hedef almaktadır (Ataman, 2003). Eğer oğrencinin; akranlarına sağlanan eğitim olanaklarından yararlanmasını engelleyen özel eğitim gereksinimi varsa, engeli eğitimsel performansını olumsuz etkiliyorsa ihtiyaçlarının karşılanması için özel dzenlenmiş destek eğitime gereksinim duyuyorsa bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaı var demektir (MEB, 2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığında ya da var olan programlar oğrenciye göre uyarladığında özel gereksinimli oğrencinin oğrenmesi gereken beceri ya da kavramı daha çabuk ve etkili bir Şekilde oğrenmesini sağlanabilir.

1.1.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tarihçesi

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi demokratik toplumlarda en temel koşullardan biri olarak sayılmaktadır. Dolayısıyla, engelli oğrencilere özel eğitim hizmetlerinin sunulması, bu koşulun beklenen sonucudur. Özel eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, demokrasinin gelişimine paralel olarak bireyin özgürlüğü, bağımsızlığı ve eşitliğinin gündeme gelmesi, engelli bireylerinde oğrenme kapasitesinin olduğunu ve toplumda üretici duruma geçebileceklerinin fark edilmesi bireysel farklılıklara da daha ılımlı ve olumlu yaklaşılmasına yol açmıştır (Avcıoğlu,2007).

Bu bağlamda dünyada yapılan ilk girişimlerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri' nde 1975 yılında çıkan Federal Yasa'da tüm engelli çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip, bu özelliklerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması gerekli görülmüştür. PL 94-142 bütün engelli çocukların eğitimini içeren bir yasadır (Akçamete ve Kargın, 1991). PL 94-142' nin Eylül 1980' de tam olarak uygulanması, uzun yıllardır süren bir rüyanın gerçekleşmesiyle birlikte, bir idealin gerçekleşmesi Şeklinde karşılanmıştır. Küçük bir azınlıkta olsa bazıları da PL 94-142' yi gelip geçici bir hareket olarak görmüşlerdir. Tüm Engelli ocuklar için Eğitim Yasası (PL 94-142); Amerika'nın, eğitim, sosyal, politik gleri ile eğilimlerinin birikiminin bir sonucu oluşmuştur (Kosko ve Wilkins,2009). Dolayısıyla 1960' larda önemli gelişmelerden sayılan insan hakları hareketleri, özel gereksinimi olmayanlar kadar özel gereksinimi olan insanların da hak ve gereksinimlerine verilen

önemi arttırmıştır. Bu yasa ile birlikte özel gereksinimli bireylerin örgün eğitim kurumlarına alınarak, kaynaştırıldığına tanık olunmuştur (Fiscus ve Mandell,2002). Bu yasa doğrultusunda Amerikan toplumundaki özel gereksinimli kişiler yararına yapılmış değişiklikler şunlardır:

- 1) Test etme, değerlendirme, etiketlendirme ve yerleştirme süreçlerinin yapıcı bir şekilde sorgulanması,
- 2) Anne-baba organizasyonlarının etkinliğinin ve anne-babaların giderek politik kararların daha çok farkında olmalarının sağlanması,
- 3) Eğitim teknolojisinde ilerleme sağlanması,
- 4) Özel gereksinimli çocukların haklarının yasama ve yargı sistemleri ile güvence altına alınmasıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Türkiye’de ise Resmi Gazetenin 06.06.1997 tarih 23011 (mükerrer)sayısında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin (1997) aşağıda belirtilen maddesi ile BEP yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir:

“Madde 4. (f) bendi, özel eğitim gerektiren bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı geliştirilmesi ve eğitim programının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” (MEB, 2012).Özel eğitim gerektiren her bireylerin kendilerine sunulacak eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi ve bu hizmetlerin öğrenciye katkılarının belirlenebilmesi için BEP’ningeliştirilmesi ve uygulanması önemlidir. BEP geliştirme ve uygulama Türkiye’de yasal anlamda güvence altına alınarak yasal zorunluluk haline getirilmiştir(Avcıoğlu,2007).

1.1.3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanakları

Özel eğitime ihtiyaç gösteren bireylerin engellerinden kaynaklanan sorunların giderilebilmesi için bu çocukların engellerine ve özelliklerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) düzenlenmesi gerektirmektedir. BEP ile ilgili yapılan ilk yasal gelişme Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1975 yılında çıkan Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası’dır. Bu yasa ile tüm engelli çocukların gereksinimlerinin belirlenip bunlara uygun BEP’in hazırlanması öngörülmüştür. Bu yasanın amacı, kamu

okullarının, tüm özürlü çocuklara uygun bir biçimde, onların bireysel gereksinimlerini en az kısıtlayıcı ortamda ücretsiz, uygun eğitim vermelerini sağlamaktır (MEB, 2012).

Ulusal ve uluslararası bazı önemli değişiklikler ülkemizde engellere yönelik mevzuatın gelişmesine katkı sağlamıştır. Ülkemizde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelikte tanımlanarak uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. İlk ve en önemlisi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” olmuştur. Kanunda özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanımları ve özel eğitim ilkeleri, özel eğitim kurumları ve görevleri, özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, yerleştirilmesi, izlenmesi ve çeşitli hükümleri içeren bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır. Ancak bu kanunda yer alan maddeler zaman içerisinde yetersiz kalmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan yetersizlikleri gidermek amacıyla Resmi Gazetenin 06.06.1997 tarih 23011 (mükerrer) sayısında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yayımlanmıştır. 573 sayılı KHK Özel eğitim gerektiren bireylerin Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektedir. “Mad.4. (f) bendi, Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” (MEB, 1997a)”. Hükmü ülkemizde BEP geliştirilmesini ve uygulanmasını yasal olarak zorunlu hale getirmiştir. Bu kararname ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır.

Bu kararname yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için fırsat eşitliği ve eşit katılımlarını sağlamada yeni bir anlayış getirmiştir. Normalleştirmeyi ve çocuk merkezli Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıyla bireylere en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim fırsatları sağlamaktadır. Kararnamenin çeşitli maddelerinde eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi, belirlenen eğitsel performans düzeyine göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, ailelerin de sürecin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması gibi ayrıntılara inildiği görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanmasına ilişkin hükümler yer almaktadır,

1.1.4. İşlevsel ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yaklaşımları

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarından en üst düzeyde yarar sağlayabilmek için hazırlanan programların işlevsel ve etkili olmasına bağlıdır. Bir programda işlevsellik ne öğretileceği; etkililik ise nasıl öğretileceği anlamına gelmektedir. Özel gereksinimli bireylerden zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim tarihçeleri incelendiğinde, ilk dönemlerde öğrenme kapasiteleri olmadığı düşünülmesi bu öğrenciler içinsistemik programlar hazırlama girişimlerinin olmadığı görülmektedir. Bu özel eğitimin diğer alanlarında da benzer şekilde görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin de öğrenme kapasitelerinin olduğunun ve toplumda üretici duruma geçebileceklerinin fark edilmesiyle uygun program geliştirme çalışmaları eğitimciler arasında önem kazanmıştır(Kosko ve Wilkins,2009).

Uygun eğitim programları hazırlamak üzere çalışmalarda bulunulmasının bir diğer nedeni ise, demokratik tutum ve insana verilen değerlerin toplumlarda giderek önem kazanmasıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, her bireye eğitim hakkı tanınması ve dolayısıyla kaynaştırmanın artırılması ile ilgili yapılan girişimler, demokratik değerlerin gelişmesiyle birlikte hız kazanmıştır. Ancak, ilk başlarda bu yönde değişikliklerin sadece yasal boyutta gerçekleştirilmesi nedeniyle, uygulamada istenen ilerlemelerin sağlanmasında yetersiz kalınmıştır, istenen ilerlemeleri sağlamak üzere, bir başka deyişle, zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenen ve üretici konumuna geçebilmeleri için uygun eğitim programları hazırlanması yoluna gidilmiştir. Bu programlar geliştirilirken genellikle üç yaklaşımdan birisinden faydalanılmaktadır (Brinker, 1985; Snell, 1983; Tekin, 1996):

- 1) Davranışçı yaklaşım,
- 2) Gelişimsel yaklaşım,
- 3) Ekolojik yaklaşım(Brinker, 1985).

Davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanan programlarda öğrenmenin çevre tarafından programlanarak şekillendiğini savunulur. Dolayısıyla bu yaklaşım insan davranışlarını geçmiş koşullara bağlar ve oluşturulan yeni koşullamalar ile uygun davranışların kazandırabileceğini ya da yanlış davranışların doğruları ile

değiştirilebileceğini savunur. Bu tür programlarda davranış kontrolü, davranış gerçekleştirilmeden önce ya da davranış gerçekleştirildikten sonra, uyaran analizi yoluyla sağlanır. Diğer bir deyişle, ayır edici uyaran ve pekiştirenler, ipucu, geri bildirim, beceri analizi gibi teknikler işlevsel olarak kullanılır (Brinker, 1985; Snell, 1983). Davranışçı yaklaşımda bireyin dağarcığında bulunan herhangi bir davranışın düzeltilmesi ya da değiştirilmesi şeklinde gelişme olması beklenir yani bir program yapılacaksa bu program bireyin davranış dağarcığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşımdan hareketle küçük yaştaki çocuklara hazırlanan programlar, çocuğun dağarcığı üzerinde çalışılacak davranışın yetersiz olduğu durumlarda sorun yaratabilmektedir. Ayrıca, davranışçı yaklaşım çevre ve organizma ilişkisine büyük önem vermektedir. Ancak bazı durumlarda çevreyi kısmen de olsa kontrol altına almak mümkün olmayabilir: bu nedenle, davranışçı yaklaşım merkez alınarak hazırlanan eğitim programlarının kimi zaman yetersiz kalabileceği düşünülebilir (Weishaar, 2010).

Eğitim programları hazırlarken temel alınan bir diğer yaklaşım ise gelişimsel yaklaşımdır (Brinker, 1985; Snell, 1983). Gelişimsel yaklaşım tüm bireylerin aynı gelişim basamaklarından geçtiklerini ancak kimilerinin becerileri beklenen yaş ve dönemlerde kazandıklarını kimilerinin ise becerileri beklenen yaş ve dönemlerde kazanamadıklarını savunur. Bu yaklaşıma göre zihin yetersizliği olan bireylerin gelişim hızları normal gelişim gösteren bireylere göre farklılık gösterebilir gelişim sırası birçok yönüyle farklılık göstermemektedir. Gelişimsel model savunucuları program hazırlama sürecini bireyin o anki performansını belirleyerek bu performansa bağlı olarak bireyden kazanması beklenen beceri ve davranışlar için eğitsel amaçlar hazırlama olarak betimlerler (Brinker, 1985).

Gelişimsel yaklaşımın davranışsal yaklaşıma göre bireyi daha aktif ve yaratıcı kılmaktadır ve çevrenin kontrolü altında olmaktan çok çevreyi kontrol eder nitelikte tanımladığı görülmektedir. Gelişimsel yaklaşımı merkez alarak hazırlanan eğitim programlarında; eğitsel amaçlar sıralanırken bireyin içinde bulunduğu yaş grup ve normlarına, biyolojik olgunluğuna ve gelişimine koşut olarak neler yapabileceğine ilişkin sorulara yanıt verebilir nitelikte olmasına özen gösterilir (Brinker, 1985). Ancak gelişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan programlarda birey-çevre ilişkisinde çevrenin işlevi kısıtlı olarak ele alındığı için özellikle özel eğitim alanı içerisinde yer alan zihin

yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanan eğitim programlarında sadece gelişimsel yaklaşımdan yararlanılarak oluşturulan programlar yeterli olmayabilir (Werts, Culatta ve Tompkins,2007).

Eğitim programları hazırlarken merkez alınan bir diğer yaklaşım ise ekolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı özellikle ileri derecede zihin yetersizliği olan bireylerin öğretilmesi hedeflenen davranış ve becerilerin kazanabilmesi için çevredeki yapı ve uyaranlara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre çevrenin özellikleri ve uyaranlar ne öğrenileceğine, davranışın nasıl kazandırılacağına ve kazanılan davranışın sürekliliğinin nasıl sağlanacağına ilişkin temel oluştururlar(Kosko ve Wilkins,2009). Bir başka deyişle öğretilcek konunun öğrenilmesi, bireyin içinde bulunduğu toplumda gerek görüldükçe, toplumdaki yaşaması için davranışların işlevsel olduğu düşünüldükçe eğitim programlarında yer alır. Bu yaklaşım becerileri sadece sınıf ortamında öğretip, diğer ortamlara genellemeyi şansa bırakmamaktadır. Bireylerin içinde buldukları doğal ortamlarda, uygun yöntemlerle öğretim yapılmasını ve doğal pekiştireçlerle genellenmesini kolaylaştırdığını gündeme getirmiştir(Stokes ve Baer, 1977). Bu yaklaşımın en önemli işlevi, zihin yetersizliği olan birey için ulaşılabildiği hedeflenen beceri ve davranışın kronolojik yaşına uygun olarak çeşitli toplumsal ortamlarda en geniş düzeyde bağımsız katılımı sağlayıcı nitelikte programların olması şeklinde tanımlanabilir (Brinker, 1985). Ekolojik yaklaşımı merkez alarak program hazırlamak çevre ve ilgili birimlerinin incelemesi bakımından önemli bir görüş kazandırmıştır. Ancak, bireysel ve çevresel farklılıklar dikkate alındığında bu görüşe göre her çevre için farklı programlar oluşturmak gerektiği görülebilir. Dolayısıyla herhangi bir ortam için ekolojik yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan eğitim programı bir başka ortam için uygunluk göstermeyebilir (Werts, Culatta ve Tompkins,2007).

Zihin yetersizliği olan birey ya da gruba öğretim sağlamak üzere bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) geliştirildiği görülmektedir. BEP hazırlarken temel alınan yaklaşımların yukarıda açıklanan yararları ve sınırlılıkları dikkate alınarak çevreyi ve bireyin gelişimini de göz önünde bulundurma suretiyle deneysel geçerliliği olan işlevsel program modelleri hazırlanmalıdır. Son yıllarda özel eğitim hareketlerinde etkili ve işlevsel eğitim programları hazırlama anlayışına geçilmiştir. Bu geçişte amaç; özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim

sürecinden daha iyi sonuçlar alabilmeleridir. Bunun için öncelikle okul ve personelin etkili özelliklere sahip olması gerekmektedir. Uzmanlar etkili bir okulda bulunması gereken özellikler için şu konularda uzlaşmışlardır(Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 1992):

- a) Etkili liderler olmalıdır.
- b) Herkes tarafından anlaşılabilen eğitim ve öğretim programları olmalıdır.
- c) Öğrenme ve öğretme ortamı için uygun sosyal ve fiziksel çevre sağlanmalıdır.
- d) Öğrenci ile ilgili beklentiler bu koşullar altında sıralanmalıdır.
- e) Öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol edebilmek üzere gelişimleri düzenli olarak kaydedilmelidir.

1.1.4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında İşlevsellik

Hedeflenen programlarda işlevsellik önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İşlevsellik ile ifade edilmek istenen, programla neyin öğretileceğidir. İşlevsel beceriler bireyin bağımsız ya da yarı bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmesi için ev ve toplum yaşamında gerekli becerilerin tümüdür. Herhangi bir beceri bir öğrenciye göre işlevsellik taşırken bir başka öğrenci açısından işlevsel olmayabilir. Bu nedenle amaçlar bireysel olarak belirlenmelidir. İşlevsel beceriler temelde dört alanda toplanabilir. Bunlar ev, boş zaman iş ve toplumsal alanlardır. Her bir alan herkes tarafından gerekliliği kabul edilir ancak bireylerin gereksinimlerine göre işlevsellik bakımından farklılıklar gösteren beceriler vardır. Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpain, Certo, Gruenewald (1979) işlevsel program oluşturmak için şu altı basamağı özetlemiştir:

- 1) Program alanlarını tanımlamak: Bu alanların belirlenmesinde bireyin bağımsız ya da yarı bağımsız yaşamını sürdürebilmesi için öncelikli gereksinimleri dikkate alınır. İşlevsel program oluştururken ilk olarak, geleneksel akademik ya da gelişimsel alanlardan çok bağımsız ya da yarı bağımsız yaşamı kolaylaştıracak alanlara önem verilmesine; pratikte işe yarayacak davranışların seçimine olanak tanınmasına ve

bireysel yeterliliğini hedefleyerek işlevsel amaçlara önem vermesine dikkat edilmelidir(Wilczynski, Menousek, Hunter ve Mudgal, 2007).

2) Şuandaki ve gelecekteki çevreyi tanımlamak ve araştırmak, bireyin var olan koşullarının belirlenmesi. Kişinin nasıl bir ortamda yaşadığının, oynadığının ya da çalıştığına bilinmesi önem taşır. Bu ortamlar hakkında bilgi sahibi olmak, kişiye özel programlar hazırlarken onun gelecekte uyum ve başarısı için uygun koşullar sağlamak nedeniyle önemlidir(Weishaar,2010).

3) İşlevsellikte üçüncü basamak olarak ilişkili çevreyi belirleyerek alt çevrelere bölmek gelmektedir. Bu basamakla amaçlanan herhangi bir ortamda bireyden beklenen davranışları sergileyebilmesi için, çevreyi ilişkili alt çevrelere bölerek kişinin öğrenimi kolaylaştırmaktır.

4) İşlevsel programlar hazırlarken kullanılan dördüncü basamak, üçüncü basamakta oluşturulan çevrelerde gerçekleşebilecek etkinlikleri belirlemektir. Kişinin kronolojik yaşına, var olan beceri düzeyine ve yaşadığı ortamlara bağlı olarak bağımsız ya da yarı bağımsız yaşamını sürdürebilmesi için gerekli davranışları belirleyerek kişiye sunmak öğrenme sürecini kolaylaştırır.

5) İşlevsel programlar hazırlarken kullanılan beşinci basamak ise, bu çevrelerde sergilenmesi hedeflenen davranışları kazandırabilmek için gerekli önkoşulları belirleyerek kişinin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır.

6) Altıncı ve son basamak ise, öğretim modelini ve planını belirleyerek, yukarıda açıklanan basamakların özelliklerine Beceriye öğretebilmek üzere öğretimsel program planlayarak kullanmaktır(Weishaar,2010).

1.1.4.2.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında Etkililik

Etkili BEP hazırlamak amacıyla oluşturulan programlarda da "nasıl öğretileceğine?" ilişkin sorulara yanıt verilmeye çalışılır. Bu süreç bireyin o anki performans durumuna bağlı olarak şu aşamalarla ifade edilebilir.

1) Öncelikle nereden başlanacağına karar verilir ve öğretilmek istenen amaçlar belirlenir. Öğretim süresince nereden başlanacağı ve nereye kadar gidileceğinin belirlenmesi gereklidir. Özellikle zihin yetersizliği olan bireyler için öğretilmek istenenlerin belirlenmesi kolay bir iş değildir. Çünkü bu noktada bazı toplumsal ve eğitsel değerler önem kazanır. Bu iş için zihin yetersizliği olan bireylerden veriler toplanmalı, özür, özellik ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim programları hazırlamak üzere bu süreç başlama noktası olarak ele alınmalıdır. Bu başlangıç noktası öğrencinin ileriye dönük amaç ve hedefleri için, var olan durumdan istenilen duruma geçişte gerçekleştirilecek değerlendirmeler için temel olacaktır.

2) Başlangıç düzeyinin belirlenmesinden sonraki basamak, beceri analizidir. Beceri analizi, karmaşık ya da çok basamaklı davranış ya da becerilerin ufak öğretilmesi kolay alt beceri basamaklarına ayrılması olarak tanımlanmaktadır. Öğretimin planlanmasında öğretimde izlenecek olan sıranın zincirin betimlenmesinin mantıklı bir sıraya konulması öğrencinin yapabildiklerinin değerlendirme hakkında beceri analizi bize bilgi vermektedir (MEB, 2013).

3) Beceri analizinden sonraki basamak ise öğretim de kullanılacak stratejilerin belirlenmesidir. Zihin özürli bireylere nasıl öğretileceğine ilişkin öğretmenlerin kullanabileceği pek çok etkili yöntem vardır. Ancak bu yöntemlerin uygunluğunu belirlerken öğretilcek davranış, öğretim ortamı, öğrenen ve öğretmenin kişilik özelliklerine göre değişebilir. Bu nedenle yöntem planlanırken bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır(Wilczynski, Menousek, Hunter ve Mudgal, 2007).

4) Daha sonraki basamak öğretim materyali ve öğrenme ortamının seçimidir. Materyaller olabildiğince renkli çoklu duyulara hitap eden, güdüleyici, fiziksel ve duyuşal-devimsel bozuklukları ortadan kaldıracı nitelikte olmalıdır. Uygun yöntemi belirlerken dikkat edilecek unsurlar yani konu öğrenci öğretmen ve ortam özellikleri materyal seçiminde önemlidir (Kosko ve Wilkins, 2009).

5) Etkili değerlendirmenin son basamağın da ise gerçekleştirilen öğretimin değerlendirilmesi gelmektedir. Değerlendirme öğrenmenin hassas bir parçası olarak düzenli ve sürekli biçimde yapılmalıdır. Öğretmen ne zaman öğretime başlayacağını, neyi ve nasıl öğreteceğini olduğu gibi çocukta nasıl bir gelişme olduğunu, yani

öğretimin etkililiğini de bilmek durumundadır. Değerlendirme sonuçlarından hareketle öğretim sürecinin etkililiği hakkında bilgi sahibi olursa öğretmenin gerekli durumlarda ve zamanlarda yöntem materyal konu gibi değişkenler üzerinde çeşitli düzenlemeler ve farklılıklar yaratmasına olanak tanıyacaktır. Bu sürecin bilinçli olarak yürütülmesi hem öğrenenin hem de öğretmenin zaman enerji kaybı olumsuz yaşantılar gibi bazı istenmeyen durumları yaşamamasını en aza indirebilir(Weishaar,2010).

1.1.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ve öğretim sağlamak üzere BEP hazırlanmasına neden olan temel etmen ve varsayımlar şunlardır:

- 1) Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyler normal gelişim gösteren bireylere oranla yavaş ve ya farklı da olsa öğrenebilirler,
- 2) Öğrenciye günlük yaşamda gerekli beceriler öğretilmelidir, bu beceriler genellikle evde ya da toplumda bireyden beklenen davranışlardır ve bu becerilerin öğretimi birey ve yakın çevresini toplumla barışık bağımsız bireyler olmasını sağlayabilir,
- 3) Programı daha etkili kılabilmek için, öğrencilerin aileleri ya da velileriyle en erken zamanda sürekli ve anlamlı bir ilişkiye girilmelidir.
- 4) Davranış ilkelerine dikkat edilmelidir. Davranış analizi evde ya da okulda yapılmalı, davranış öncesi ve sonrası uyaranlar incelenmelidir,
- 5) Öğretilmek istenen davranış işlevsel biçimde ve davranış ilkelerine uygun olarak değerlendirilmelidir,
- 6) Öğretimsel amaç ve yöntemler kadar öğrencide meydana değişikliklerin genellenebilirliği, diğer ortamlarda sergilenebilirliği de önemlidir (Snell, 1983;Strickland ve Tumbull, 1990).

Yukarıda belirtilen varsayımlardan yola çıkarak bireye uygun eğitim hizmetlerinin sunulması, bireye uygun ve gerçekçi amaçların belirlenmesi bu amaçların hangi ortamlarda ne tür materyal desteğinin sağlanması gerektiği, eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiği ve belirlenen bu amaçlarının karşılanıp karşılanmadığını

ortaya koymak olarak sıralanabilir. Ayrıca, BEP yararları, ebeveyn, çocuk, öğretmen ve toplum açısından da sıralanabilir (Werts, Culatta ve Tompkins,2007).

Öğrenci açısından; öğrencinin engelinden kaynaklanan farklı gereksinimlerin neler olduğu belirlenir ve sağlanacak özel eğitim hizmetleriyle öğrencinin bilgi ve beceri eksiklerinin nasıl giderileceği açıklanır ve tartışılır. BEP sürecinde öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecek teknikleri öğrenmiş öğretmenlerin katılımı sağlanarak, çocuğun eğitiminde becerilerin geliştirilmesi ve öğretimde farklı düzenlemelerin yapılması sağlanır. Öğrencinin akademik ve akademik dışı alanlarda becerilerinin ortaya koyulması öğrencinin gerçekçi beklentiler oluşturmamıza katkı sağlayacaktır.

Anne-baba açısından; ebeveynle okul personeli arasında iletişim aracı görevi görür ve çocuğun gereksinimleri, nelerin sağlanabileceği ve karşılaşılabilecek sonuçların neler olabileceği konusunda her iki tarafta da eşit söz hakkı sağlar. Anne-Babalarla okul arasındaki görüş farklılıklarının çözümlenmesi konusunda önemli yarar sağlamaktadır. Bir başka katkısı da anne-babanın süreci takip etmesini ve gerektiğinde destek sağlamasını da kolaylaştıracaktır.

Öğretmen açısından; öğretmenin çocuğun hedeflenen amaçlar doğrultusunda ilerlemesini belirlemede değerlendirme aracı olarak işlev görmesine olanak sağlar. Sınıf ortamı, sınıf dışından danışmanlarla ve diğer disiplinlerden gelen kişilerle paylaşarak sınıf öğretmenin alternatifler geliştirmesini sağlar. Öğretmenin günlük ders planı hazırlamasına yardımcı olur(Weishaar,2010).

Toplum açısından; gelişmiş toplumlarda engelli çocuklara normal çocuklara verilen hakların verilmesi sağlanmıştır (Fiscus ve Mandell, 2002).Ayrıca, engelli çocukların karşı karşıya buldukları problemlerin çok yönlü bir yapıya sahip oldukları ve engelli çocukların eğitim gereksinimleriyle bu gereksinimlerin karşılanma düzeyleri arasında uçurum olduğu fark edilmiştir (Gürsel,2007).

Bireyselleştirme tek bir çocuğun bireysel ihtiyaçları üzerinde durur, verilecek eğitim BEP ile sınırlıdır ve program, çocukta geliştirilmesi düşünülen becerilere ilişkin ilkeleri belirleyen ve bunların nasıl gerçekleşeceğini ifade eden bir plan niteliğindedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel amacı çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip, bu özelliklere uygun eğitim programı

düzenlemektir. Böylece bireyselleştirilmiş eğitim programı ile her engelli çocuk, kendi gereksinimlerine uygun eğitimden yararlanma olanağı bulacaktır. Şu halde BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) süreci, öğrenciyi özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmasının belirlenmesi aşaması ile başlar. Daha sonra değerlendirme, yerleştirme, öğretim programını uygulama ve program değerlendirilmesi aşamaları ile son bulur.

1.1.6. BEP Ekibi

BEP, öğrenci ve öğretim programı hakkında bilgisi olan, kaynaklara ulaşabilen ve öğrenci için gerekli uyarlamaları yapabilen kişilerden oluşan bir ekip tarafından geliştirilir Ekibin her üyesi, öğrenci için en iyi eğitim programını tasarlamaya yardımcı olabilecek bilgi ve deneyime sahip olmalı ve toplantılar için hazır bulunmalıdır. Bazı durumlarda ekibin her üyesi BEP hazırlanması hakkında tüm gerekli bilgileri bilmeyebilir ancak her bireyin katkısı eşsiz ve gereklidir. Örneğin, rehber öğretmen genelde uygulanan psikolojik testleri hakkında uzman görüş ve yorumu sunar. Bununla beraber, özel eğitim öğretmeni de akademik derslerin veya programın içerik alanında, sınıf seviyesinde uygulanan program konusunda uzmandır. Özel eğitim veya genel eğitim sınıf öğretmenin bilgisi ve deneyimleri bu süreçte çok önemlidir. Aynı zamanda, önemli, gerçekçi, davranışsal ve akademik amaçları belirlemek için herkesin öğrenciler hakkındaki bilgisi çok önemli görülmektedir(Clark, 2000).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006)Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesine karar verilen öğrencinin planını geliştirmek için yerleştirildiği okulda bir ekip oluşturulacağı belirtilir. Yönetmeliğin 63. maddesine göre kaynaştırma uygulaması yapılan okul ya da kuramlarda BEP geliştirme ekibinin oluşturulması zorunlu hale getirilmiştir. Ekip okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında aşağıda yer alan üyelerden oluşur.

- 1) Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen,
- 2) Rehber öğretmen,
- 3) Eğitim programları hazırlamakla görevlendiren öğretmen,
- 4) Öğrencinin sınıf öğretmeni,

- 5) Öğrencinin diğer öğretmenleri,
- 6) Öğrencinin velisi,
- 7) Öğrenci,
- 8) Gerektiğinde görüşlerine başvurmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye olmalıdır.

Ekipteki her üyenin çalışma biçimi ve yeterlilikleri ekibin ilerleme kapasitesini etkilemektedir. Öncelikli olarak öğrenci hakkında değerlendirme yapan ekip üyesi, ekipteki diğer üyelere çocuk hakkında yaptığı değerlendirme sonucunu belgeleriyle açıklamalıdır. Ekip üyeleri öğrencinin gereksinimlerini tartışarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'ı geliştirir ve sağlanması gereken destekleri belirler (Clark, 2000). Bunun için ekip üyelerinin sağduyulu dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Grup tartışmalarında üyeler birbirlerine destek vermeli ve katılımcı olmalıdırlar. Üyeler konuyu özetleyebildikleri gibi, daha açık hale de getirebilmelidir.

BEP'in etkili bir şekilde geliştirilip uygulanmasında iletişim önemli bir faktördür. İletişimin niteliği BEP ekibinin işlevini, bir danışman olarak uzmanların performansını doğrudan ortaya koyar. BEP'i geliştiren ve uygulayan kişi/kişiler bilgi almak için aile ve diğer uzmanlarla iletişim içinde olmalıdır. Bu doğrultuda alman bilgilerin yorumlanıp gruba iletilmesiyle birlikte iletişimin etkili bir şekilde sağlanması gerekmektedir (FiscusveMandel, 1987). Okul, ailelerle iletişime geçmek ve programlarını düzenlemek için her türlü girişimde bulunarak ailelerin BEP toplantılarına katılımlarını sağlamalıdır. Bunun için, toplantıları veliler için uygun zamanlarda düzenlemek, toplantının farkında olunmasını sağlamak, toplantının yeri ve zamanı hakkında anlaşmak, velilerin katılım sağlanamıyorsa telefon konuşmaları ve ev ziyaretleriyle toplanma ve BEP'in bir kopyasının istenmesi durumunda velilere sağlanması gerekir. Veli katılımı sağlanamadığı takdirde okul, velinin katılımı için yapılan tüm girişimleri, yazışmalar ve telefon aramalarının ve ziyaretlerin kaydını da dâhil olmak üzere belgelemelidir. Bazı okul yönetimleri BEP düzenlenecek öğrencilerin gelişimi için program geliştirme ve seviye tespitinin yönetimi için sorumluluk alan

ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla çalışabilmektedir. Bazı okullarda ise, özel eğitim öğretmenleri bu sorumluluğu üstlenebilirler (Byrnes, 1978; Sarı ve İlik, 2014).

Hedeflenen becerilerin öğretilmesi için geliştirilen BEP, ekip üyelerinin birçok faktörü düşünerek oluşturdukları ve bunun sonucunda bir karara vardıkları programdır. Özel gereksinimli öğrenciler için alınan bu eğitimsel kararlar bir yıl uygulanır (Snell ve Brown, 2006). BEP ekibi BEP'i yıllık olarak veya öğretmen ya da ailenin isteği üzerine yıl içinde tekrar gözden geçirir (Colarussu ve O'Rourke, 2007; Clark, 2000; Smith ve Strick, 1997).

Lytle ve Bordin (2001) BEP toplantılarında olması gereken 3 iletişim türünün var olduğunu belirtmişlerdir. Bu iletişim türleri şunlardır; 1)Bilgi, 2) gözlem, 3)amaç ve hedeflerin yer aldığı yazılı dokümanları içeren yazılı iletişim, BEP toplantısı sırasında ekip üyelerinin birbirlerine söylediklerini içeren sözlü iletişim ve jest, duruş, mimik gibi görsel bilgiyi içeren sözel olmayan iletişimdir. Matthews (1998), okulların birçoğunda BEP toplantılarının düzenlendiğini ve toplantıların ortalama 31,5 dakika sürdüğünü belirtmiştir. Görüşmeler daha çok sabah ders saatinden önce veya ders zamanında gerçekleştirilirken, ailelerin BEP toplantısı hakkında en çok resmi yazışmalarla, daha sonra telefon görüşmeleri ve öğretmen notlarıyla bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte ailelerin BEP toplantılarına katılımlarının azaldığını belirtmiştir. Comer (2009) BEP toplantılarının ailelere uygun yer ve zamanda yapılmasının, toplantı esnasında ailelerin anlayabileceği terminolojinin kullanılmasının ailelerin BEP toplantılarına karşı memnuniyetlerini arttırdığını belirtmiştir. BEP toplantılarının etkili olabilmesi için en önemli koşulun ekip üyelerinin toplantı amacını ve ilgili yönetmelikleri bilmeleri gerektiğini belirtmiştir (Fiscus ve Mandel,1987; Kosko ve Wilkins,2009).

Martin' nin(2006) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre BEP toplantısını özel eğitim öğretmenlerinin başlattığını, toplantı sürecinde en fazla konuşan kişinin özel eğitim Öğretmeni, daha sonra sırası ile sınıf öğretmeni, yöneticiler ve öğrenci olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin daha aktif olduğu bu toplantı yapısının öğrencinin katılımını azalttığı düşünülmüştür. Ancak BEP sürecinin başarılı olması için başta öğrenci olmak üzere aile ve diğer ekip üyelerinin katılımı çok önemlidir. Ekipteki tüm üyelerin sürece katılımının önemi bilinmekle birlikte, BEP geliştirme ve uygulama

sürecindeki en önemli ekip üyesinin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) BEP geliştirme ve uygulanması sürecindeki en önemli rolün öğretmene verilmektedir(Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008). Ekip üyelerinden sınıf öğretmeni öğrencinin sınıftaki performansını gözlemleyebildiği için ekip içerisinde en iyi bilgi sağlayıcılardan biridir. Öğretmen BEP toplantısından önce öğrencinin genel eğitim sınıfındaki becerileri hakkında bilgiye sahiptir. Ayrıca birçok Öğretimsel yöntemleri uygulayarak çocuğu değerlendirmektedir (Mccoy, 1995). Sınıf öğretmeni sahip olduğu bu bilgileri ailelerle ve diğer ekip üyeleriyle paylaşır ve genel eğitim sınıfına dâhil olan kaynaştırma öğrencileri için başarılı planlar oluşturmada ekibe yardımcı olur (Lewis ve Doorlag, 1999).BEP ekip toplantısında aile ve diğer uzmanlardan toplanan bilgilerle, BEP'in uygulanmasından sorumlu olan sınıf öğretmenin değerlendirme sonuçları da yer alır.Öğretmen toplantıda kendi sınıf programını ve genel eğitim sınıfında yer alan çocuğun etkinliklere kalıtım yeteneğine ilişkin düşüncelerini paylaşır. Sınıf öğretmenin verdiği bu bilgilerle, ekip programı değerlendirir ve çocuk için belirlenen amaçları karşılamak için gerekli olan değişikliklere karar verilir(Lewis ve Doorlag, 1999). BEP sürecin de, çoğu okul yönetimi BEP geliştirilmesi için kendi biçim ve yöntemlerini geliştirmişlerdir. Ekibin tüm üyeleri nitelikli eğitimi amaçlar ve görevlerle ilgili herkesin görüşlerini içermesi gereken BEP'lere katkıda bulunurlar. Bu ekip ortak noktayı en iyi düzeyde ifade etmeli ve bu nedenle BEP'leri hazırlayan kişinin grup içerisinde deneyimli kişilerden seçilmesi gerekmektedir. BEP sürecindeki ekipte yer alan bireylerden öğretmenin rolü değişmektedir. Çünkü her okul yönetimi işleyiş sistemi bakımından farklılaşabildiği gibi BEP toplantılarını da biraz farklı ele alabilmektedirler. Bu farklılığı en aza indirmek amacıyla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008) 59. maddesinde sınıf öğretmenin görev ve sorumluluklarını şu şekilde belirtmiştir:

- 1) BEP, gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak,
- 2) BEP'i uygulama ve değerlendirmek,
- 3) Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlama ve/veya temin etmek,

4) Okul ve kurumdaki aile eğitim çalışmalarına katılma, sınıftaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlama ve yürütmek,

5) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması ve eğitim performansları doğrultusunda başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapma yer almaktadır.

Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2012) 63. maddesinde kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir unsur olan rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir:

- 1) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
- 2) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile işbirliği yapmak,
- 3) Öğretmenler ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu düzenlemek,
- 4) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenle iş birliği yapmaktır. Ekip üyelerinden olan anne babaların BEP sürecine katılımları yasal haklarıdır. Çocuklarının gereksinimi olan özel eğitim ve diğer hizmetlerle ilgili tartışmalara katılmak ve ekibe, çocuğa uygun olan hizmet konusundaki kararlarda yardımcı olmak ailenin görevidir (Fiscus ve Mandel, 1987; 1997).

Aileler BEP ve çocuklarıyla ilgili yapılan tüm çalışmalar hakkında bilgilendirilerek BEP'in uygulanması için ailenin onayını almak gerekmektedir. Ayrıca program hakkında bilgilendirilen ailenin de sürece aktif katılımı sağlanmalıdır (Ersoy ve Avcı, 2001). Aileler aktif katılım gösterdiklerinde öğrenciler için BEP daha etkili olmaktadır. Aile özel gereksinimli öğrencinin okul dışı ortamlardaki performansı çocukları hakkında ekibe bilgi ve öneriler sunarak BEP sürecine katkıda bulunurlar (Lewis ve Doorlag, 1999; Rehorn, 2002). Ayrıca aileler, sürece

katıldıklarında BEP' teki hedeflerin daha ulaşılabilir olduğunu düşünmektedir (Cramer, 1990; Maltz, 2001).

Ailelerin sürece katılımları için gereken desteğin onlara sağlanması büyük önem taşımaktadır. Aileler psikolojik desteğe, BEP' in geliştirilmesi ve uygulanmasında yapabilecekleri hakkında eğitim desteğine, ayrıca okul ve ev arasındaki ilişkileri geliştirmek için sosyal hizmet desteğine gereksinim duyabilirler (Clark, 2000). Sağlanan sosyal destek aile ve diğer ekip üyeleri arasındaki olumlu ilişkiyi artırmaktadır. Ailelerin stresini azaltmada, eğitim programları ve çocuklarının engeli hakkında bilgi sahibi olmaları yararlı olacaktır (Lytle ve Bordin, 2001). Ailelerin sürece daha aktif katılımları için yapılan çalışmaların etkisinin olumlu olduğu görülmektedir. Okulda öğretilen becerilerin evde başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olmak için ailelerle gerçekleştirilen bir çalışmada ailelerin çocuklarının yaptıkları ve yapamadıkları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür (Hammond, Casteneda ve Ortega, 2006).

Cashman (2006) ailelerin BEP toplantılarına katılım durumlarını, BEP toplantılarında yaşadıkları sorunları ve sorunların çözüm önerilerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan aileler kendilerini BEP ekibinin eşit bir üyesi olarak görmediklerini, öğretmenlerin onların düşüncelerine önem vermediklerini ve kendilerine konuya ilişkin soru sorulmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları, okul personelinin toplantı sırasında ailelerin anlayabileceği bir dil kullanmadığını, öğretmen ve aileler arasında saygının az olduğunu göstermiştir. Ailelerin yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, BEP toplantısı sürecinde ailelerin önerilerinin dikkate alınması, toplantı sırasında kendilerine soru sorulması ve okul personeli ile aile arasındaki iletişimin artırılması olmuştur.

Bu araştırma sonucunun tersine Fish (2008), aile destek hizmeti kurumu tarafından desteklenen 51 aileyle yaptığı çalışmada ailelerin BEP toplantısına karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya katılan aileler eğitimcilerin toplantıda zamanı etkili bir şekilde kullandıklarını, tartışmada, soru sormada eğitimcilerin kendilerine yeterli zamanı verdiklerini belirtmişlerdir.

Aile geçmişte ev ve okul arasında olumsuz ilişkiler yaşamışsa, özel gereksinimli çocukları için oluşan bir ekibin üyesi olmak onları endişelendirebilir. Aileler bu endişeleri doğrultusunda ekibin etkinliklerine katılmakta isteksiz olabilirler. Özel eğitim uzmanları ve öğretmenler bu endişeleri yok etmek için ailelere katılımlarının önemi hakkında bilgi verebilirler (LewisveDoorlag, 1999).

BEP sürecine uygun ise öğrenci de katılabilir. Bu karar genelde anne babaya bırakılır. Eğer çocuk büyükse BEP sürecindeki kararlarda görüş de bildirebilir. BEP sürecine katılan öğrenci, alınan kararlar ve uygulamalar hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidir. Öğrencinin katılım boyutu, öğrencinin yaşı, engel türü ve derecesine göre değişebilir (Sarı,2003).Öğrencinin BEP toplantısına katılması konuşma ve haklarını koruma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır (Rebhom, 2002). Matthews (1998)öğrencilerin BEP toplantısına katılımlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin Öğretimsel amaçları belirlemedeki katılımlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencinin BEP toplantısına katılım nedenini anlayamamış olmasından kaynaklanabileceğini, bunun için de öğrencilere hedef oluşturma sürecinde BEP ekibine nasıl destek olabileceklerinin açıklanması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça ders aldıkları öğretmen sayısı artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu nedenle BEP ekibinde branş öğretmenlerinin de yer alma zorunluluğu doğmaktadır. Ancak branş öğretmenlerin sürece katılımlarında sorunlar olduğu görülmektedir. Örneğin, beden eğitimi öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin Öğrenimlerinde önemli bir rol üstlenmelerine karşın, yapılan çalışmalarda (Yun, Shapiro ve Kennedy, 2000; Kowalski, Lieberman, Pucci ve Mulawka, 2005) BEP ekibinde yer almadıkları belirlenmiştir. Çalışmaların sonucunda, araştırmacılar beden eğitimi öğretmenlerin BEP sürecine katılımlarını artırmak için öğretim programında bazı düzenlemelerin yapılması ve beden eğitimi programına uygun kısa ve uzun dönemli amaçların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. BEP'in kopyası verilmiyorsa beden eğitimi öğretmenlerinin bunu istemesi, toplantılara katılmaları, BEP ekibinin lideri ve diğer üyelerle iletişim içinde olmalarının gerekliliği belirtilmiştir. Kuramsal olarak verilen bilgiler doğrultusunda işlevsel etkili BEP' lerin oluşturulmasının, özel gereksinimli birey için bir araya gelmiş uzman öğretmen veli ve öğrencinin sürece aktif katkısının sağlanması ile mümkün olacağı anlaşılmaktadır.

1.1.7.BEP Geliştirme Süreci

Eğitim sisteminin en önemli amacı, çocukların gelişim süreçleri içerisinde meydana gelebilecek sorunlarında onlara yardımcı olabilmektir. Her öğrenci farklı bir birey olarak bazı özellikler, öğrenme yetersizlikleri ve yeterliliklerini kendi içinde barındırır(Fiscus ve Mandell, 2002: 72). Bu nedenle değerlendirme bilgileri temel alınmak suretiyle, özel gereksinimli bireyler için uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanabilir. Bu tür programlar, bireylerin engelleri olsa bile onların var olan potansiyellerini kullanma ve geliştirme imkânı sağlar (Fiscus ve Mandell, 2002:72).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirmek, bir bakıma yetersizliği olan çocuğun özel eğitim haklarını garanti altına alan yönetmeliğin kalbini yapmak anlamına gelmektedir. AncakBEP'i hazırlamak kadar,BEP'e zemin hazırlayan ve BEP'in gelişimini takip eden süreç de aynı derecede önemlidir(Koskove Wilkins,2009). 2012 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin sürecin tamamına büyük bir etkisi vardır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) ana hatlarıyla birçok özel maddeler ve yönetsel maddeleri içermekte ve bu da ilgili olan bütün bireylerin yetersizliği olan çocuğun tanılanması, değerlendirilmesi ve Özel eğitim programlarına yerleştirilmesinin önemsenmesini sağlamaktadır (Sarı ve İlik, 2014).

Akçamete ve Kargın, (1991:151) BEP oluşum sürecini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. Gönderme,
2. Disiplinler arası değerlendirme,
3. Vaka toplantısı-BEP'in yazılması,
4. Eğitim/öğretim planını yerine getirme,
5. Çocuğun ilerlemesini değerlendirmektir.

1.1.7.1.GenelDeğerlendirme Süreci

Öğretmenlerin, okullarında bulunan rehberlik servisinden de yararlanarak özel eğitim gerektirdiğini gözledikleri öğrenciye yönelik olarak eğitsel ve fiziksel ortamı imkânları ölçüsünde düzenlemeye çalışmaları ile başlayan bir süreçtir. Bu çalışmaların işe yaramaması durumunda okul yönetiminin, özel eğitim gerektirdiği düşünülen bireyin eğitimi ve desteklenmesi için ilgili her tür kurum ve uzmandan destek hizmetleri sağlanarak öğrencinin ihtiyaçları giderilmeye çalışılır. Bütün bunlara rağmen öğrencinin hala destek hizmetlerinden yararlanamaması durumunda ise yapılan tüm çalışmalar raporlaştırılmalıdır. Varsa tıbbi tanı ile birlikte özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi yani eğitsel tanılama yapılması için eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibine göndermesi, öğrencinin özelliklerine uygun tanılama ve değerlendirme sürecinin tamamlanarak öğrenciyi uygun okul ve kuruma yerleştirilmesi ile devam eden süreçtir. 06.06.1997 tarih ve 23011 (mükerrer) sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 573 sayılı KHK’de tanılama şöyle ifade edilmektedir:

“Madde 5. Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir. Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır” (M.E. B., 1997).Bir çocuğun hangi kategoriye uygunluğunu belirlemek, genel olarak detaylı bir değerlendirme işleminin yürütülmesi gerekir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) göre, değerlendirmeye ait önemli esaslar şunlardır:

1) Mümkün olduğu kadar, test ve farklı değerlendirme materyaller çocuğun ana dilinde veya farklı bir iletişim biçiminde sağlanmalıdır ve uygulanmalıdır. Değerlendirmeciler çocuğun en üst potansiyeline ulaşabileceğini temin etmelidir. Bu sebeple bazı örneklerde değerlendirmeler Türkçe’nin farklı aksanlarda hatta işaret dili kullanılarak sözsüz dilin kullanılması biçiminde yönetilebiliyor.

2) Test ve farklı materyaller kullanıldıkları amaç için geçerli kılınmış olmalıdır. Yani dikkat özelliğini ölçen bir test zekâ ölçmek için kullanılmamalıdır.

3) Test ve diğer değerlendirme materyaller, üreticisi tarafından sağlanmış talimatlar ile uyum halinde olan eğitimli öğretmenler tarafından uygulanmalıdır. Başka bir anlatımla bazı testler okuma alanında uzmanlar veya konuşma-dil terapisti gibi sadece nitelikli elemanlar tarafından uygulanmalıdır. Ayrıca eğer testlerin uygulanması için bazı yükümlülükleri mevcutsa, değerlendirme kim tarafından uygulanıyorsa dikkatli bir şekilde izlenilmesi gerekir.

4) Test ve diğer değerlendirme materyalleri, eğitim ihtiyacının özel eğitim alanlarını belirlemek için uyarlanmış testleri içermektedir, sadece genel zekâ derecesini belirlemek için düzenlenmiş testleri içermemektedir. İster öğretmenler tarafından ister ticari amaçla hazırlanmış olsun, ölçüt bağımlı testlerle değerlendirmeler, alfabe harflerini söyleme veya toplama işlemi hesaplama gibi belli beceriler hakkında bilgi elde etmek için kullanılmalıdır.

5) Algısal, el becerileriyle ilgili veya konuşma becerileri ile ilgili yetersizliği olan bir çocuğa bir test uygulandığında, test sonuçları çocuğun algısal, el becerileriyle ilgili veya konuşma ve dil becerileri ile ilgili yetersizliğini sonuca yansıtmak yerine çocuğun yeteneğini, başarı seviyesini veya test başka hangi değişkeni ölçtüğünü iddia ediyorsa, doğru bir şekilde yansıttığında testler en iyi şekilde seçilmiş ve uygulanmış olur. Mesela, bedensel yetersizliği olan bir çocuk okuma ile ilgili bir başarı testinde seçilmiş cevapları işaretlemeye elle ilgili bir zorluk/güçlük yaşıyorsa, bu tür zorlukların çocuğun test puanlarını etkilemediğini temin etmek için düzenlemeler yapılmalıdır.

6) Çocuk için uygun bir eğitim programı belirlemek için ölçüt olarak yalnız bir yöntem kullanılmamalıdır. Bu değerlendirme bilgilerinin standartlaştırılmış testler, Ölçüt bağımlı testler ve öğretmen yapımı testlerle değerlendirmeler - çocuğun eğitim programını belirlemek için birlikte kullanılması değerlendirmenin geçerlilik ve güvenilirliğini artıracaktır.

7) Değerlendirme birden çok bilim dalım ilgilendiren bir ekip veya grup tarafından yapılmalıdır. Bu ekip şüphelenilen yetersizliğin alanı ile ilgili bilgi sahibi en az bir öğretmen veya başka uzmanları içermelidir. Böylece birden fazla kişi her zaman karara dâhil olacaktır ve çocuk özel hizmetler için tanılandığında - örneğin, öğrenme yetersizliği olan bir çocuk sorumluluk ve süreç uzman kişileri tarafından paylaşılmalıdır.

8) Çocuk şüphelenilen yetersizlikle ilgili her alanda değerlendirilmelidir ki bunlar sağlık, görme, duyma, sosyal ve duygusal durum, genel zekâ, akademik performans, iletişimsel, dil durum ve motor beceriler ve özel yetenek gibi alanlardır. Böylece değerlendirmecilerin yetersizliğe neden olan diğer alanlarında belirlenerek desteklenmesine olanak sağlayacaktır.

Öncelikle çocuğun engelinin fark edilmesi, sürecin başlangıcıdır. Her birey farklı özelliklere sahip olduğundan öğrencilerin tanınması için çok çeşitli tıbbi psikolojik, özel eğitim alanları gibi alanlardan uzmanlar gerekmektedir. Öğretmenlere bu aşamada çok önemli roller düşmektedir. Öğrencileri tanılamak amacıyla tarama listeleri, dereceleme ölçekleri kullanabilir ya da okul kayıtlarına başvurabilir. Zaman gözlemlere yer verme de uygun bir yol olabilmektedir. Uzmanlar ise çok yönlü veriler toplayarak değerlendirme çalışmasını yaparlar. Özel Eğitim ile ilgili 573 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararı (1997), özel eğitime muhtaç çocukların tanılama ve değerlendirilmesinde ailelerden mümkün olduğunca erken bilgi alınması, tanılama ve değerlendirme çalışmalarında onlardan mutlaka görüş alınması gerektiği belirtilmektedir.

Öğrencinin tanınmasının yapılmasından sonra eğitsel gereksinimlerinin ve yerleştirme seçeneklerinin belirlenmesine ışık tutmak amacıyla değerlendirme yapılması yerinde olacaktır. Böylece eğitsel tanılama süreci sonunda bireyin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte eğitsel gereksinimleri ortaya çıkarılacaktır. Bu aşamada amaç çocuğun eğitsel gereksinim ve gereksinim önceliklerini belirlemektir. Süreç sonunda değerlendirme raporu oluşturulması ve raporda çocuğun adı, yaşı, yeterliliği, tanılama yapılan her bir gelişim ya da disiplin alanında yapabildiği en üst becerileri, her bir gelişim ya da disiplin alanında neler yapabildiğini gösteren kaba değerlendirme çizelgeleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra eğitsel gereksinimleri, yöneltileceği eğitim ortamının müfredat programına göre bireyle ilgili yapılacak uzun dönemli amaçların yazılması gerekecektir. Sonuçta böylece eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibince tanılama değerlendirme raporu hazırlanmış olacaktır (Weishaar, 2010).

1.1.7.2. Engellilik Kararının Verilmesi

Çocuğun engelli olup olmadığına karar vermenin amacı (çoğunlukla öyle olmasına rağmen) çocuğu etiketlemek değildir. Amaç, engelli çocuklara hizmet verilmesine ve daha önemlisi engelli olanların da normal sınıf ortamlarından faydalanarak eğitim programlardan ayrılmamasına karar vermektir. Ek olarak, engelliliğe karar vermek BEP ihtiyaçlarına ve çocuğun yetersizliğinden dolayı etkilenen diğer alanlara karar vermeye odaklanılmasını sağlar (Ataman,2003).

Yönetmelik(2012) gereğince hizmet alan beş yüz binden fazla çocuğun her birinin her okul yılının başlangıcında yürürlükte olan bir BEP'inin olması gerekir. Tablo 1'de gösterildiği gibi, ağır düzeyde engelliler (yani, özel öğrenme güçlükleri, konuşma ve dil yetersizlikleri, zihinsel yetersizlikler, duygusal güçlük ve diğer sağlık bozuklukları veya özel yetenekler) yönetmelik kapsamında hizmet alan çocukların %92.8'ini kapsarken, kalan 8 kategori ve gelişimsel gecikmeler %7.2'sini oluşturmaktadır. Dikkat Eksikliği veya Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivitenin da dâhil edilmesinden dolayı, 2000'li yılların başında 1.3 oranında olan Diğer Sağlık yetersizlikleri kategorisi 2013'de 5.05'e yükselmiştir.

Tablo 1: Yönetmelik Kapsamında Hizmet Alan Kaynaştırma Öğrencilerine ait Bilgiler (Tablolardaki veriler, il milli eğitim müdürlüklerinden 08/11/2012 tarih ve 155039 sayılı resmi yazı ile alınan bilgiler esas alınarak hazırlanmıştır)

Kaynaştırma Eğitiminde Yer Alan Bireyler	Sayı	Yüzde
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	6100	4,08
Dil ve Konuşma Güçlüğü	4713	3,15
Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Birey	2257	1,51
Zihinsel Yetersizlik (Hafif Düzey)	69365	46,38
Zihinsel Yetersizlik (Orta veya Ağır D.)	13976	9,35
Görme Yetersizliği	2247	1,50
İşitme Yetersizliği	8112	5,42
Ortopedik/Bedensel Yetersizlik	11627	7,77
Özel Öğrenme Güçlüğü	8871	5,93
SerebralPalsi	2207	1,48
Süreğen Hastalık	1663	1,11
Otizm	2855	1,91
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	1063	0,71
Birden Fazla Engellilik Durumu	6128	4,10
Engelli Tanısı Alıp Okula Devam Edemeyenler	4064	2,72
Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler	3325	2,22
DIĞER	886	0,59
TOPLAM	149544	100,00

Engellilik kararının verilmesi ile birlikte BEP ekibi için BEP geliştirmeye yönlendirmeyi ve akademik, engellilik ve diğer ihtiyaçların tanılanmasını gerektirir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip olarak tanılanan bir çocuğun sadece öğrenme güçlüğü yoktur, aynı zamanda sözel ifadede, dinlediğini anlamada, yazılı ifadede, temel okuma becerileri gibi alanlarda da özel öğrenme güçlüğü olabilmektedir. Aynı şekilde, diğer sağlık yetersizliklere sahip olarak tanılanan bir çocuğun akademik performansını etkileyebilecek lösemi hastalığı, kronik bir sağlık problemi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi sayısız özel engeli ortaya çıkarması ihtimali yüksektir.

Engelliliğin her bir kategorisi, çok farklı ihtiyaçlardan oluşan özel gereksinimlerden oluşmaktadır. Diğer sağlık problemleri kategorisinde yer alan DEHB olan bir çocuk verilen görevlere odaklanamazken, DEHB olan başka bir çocuğun örgütsel becerilerinde bir yetersizliği bulunmayabilir. Değerlendirme raporunda engeli ve engelle ilgili ihtiyaçları mümkün oldukça detaylı olarak açıklanmalıdır, böylece BEP ekibi bu bilgiyi uygun bir BEP geliştirmek için rehber olarak kullanabilir (Wilczynski, Menousek, Hunter ve Mudgal, 2007).

Değerlendirme ekibi engelin varlığına karar vermelidir ancak bu görev ihtiyaçları açıklamaktan ziyade etiketlemek için kullanılan tanılamalarla karıştırlmaktadır. Her bir engeliğin birçok alt kategori ve bu alt kategorileri ortaya koymanın birçok yolunun bulunmasının yanı sıra, MEM tarafından farklı şekillerde yorumlanan ve belirsiz olan bazı yönetmelik maddelerindeki engellilik tanımlamaları da bulunmaktadır. Yönetmelikle engellilik ile ilgili yapılan tanımlarının belirsizliğinin inkâr edilememesine rağmen, birçok değerlendirme ekibi farklı tanımlar için var olan ölçütleri ve yönergeleri göz ardı ederek sorunu daha da büyötmektedir. Bu durum, aynı zamanda özel öğrenme güçlükleri, diğer sağlık problemleri, duygusal yetersizlikleri ve zihinsel yetersizlikler için de aynıdır(Avcıoğlu, 2011).

1.1.7.2.1.Özel Öğrenme Güçlükleri

Özel öğrenme güçlüğü “sözel veya yazılı dili kullanmayı ve anlamayı kapsayan temel psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçındaki, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, telaffuz veya matematiksel hesaplamaları yapma becerilerindeki yetersizlik olarak bilinir. Öğrenme güçlüğü gösteren bireyde meydana gelmiş yetersizliğin de görsel, işitsel ve psikomotor yetersizliklerin, zihinsel yetersizliğin, duygusal güçlüğün veya çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajın sonucundan kaynaklanmamaktadır.” olarak tanımlanmaktadır(Bagnato, 1980; Sarı ve İlik, 2014).

İhtiyacın özel alanını belirtmeden çocuğun özel öğrenme güçlüğüne sahip olduğuna karar vermek Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) aykırıdır. Ek olarak, çocuğun öğrenme güçlüğünün; görsel, işitsel ve psikomotor yetersizliklerin, zihinsel yetersizliğin, duygusal güçlüğün veya çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan bir engelinin olup olmadığı da değerlendirme ekibi tarafından iyice araştırılmalıdır. Bu sadece, yanlışlıkla özel öğrenme güçlüğüne sahip olarak tanımlanan öğrencilerin sayısını azaltmayacak, aynı zamanda özel eğitimin ve okuldaki hizmetlerin daha iyi kullanımını da sağlayacaktır. Yönetmeliğe (2012) göre özel öğrenme güçlüğünün varlığına karar verirken, eğitim kurumlarının değerlendirme sürecinin bir parçası olarak çocuğun bilimsel ve araştırmaya dayalı müdahalelere cevap veripvermediğini belirleyen bir yol izlemelerine imkân tanır.

Bilimsel araştırmaya dayalı müdahaleler çocuğun özel öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığını kesinleştirmez. Bunun yerine, anlamlı ilerleme gösteremeyen ve müdahaleye cevap vermiyor gibi görünen çocukların özel eğitim değerlendirmesi için yönlendirilmeye aday öğrencilerdir” ve “farklılık kavramı veya bireyler arası farklılıklar özel öğrenme güçlüğünün bir özelliği olarak durmaktadır.” Özel öğrenme güçlüğü genel eğitim ihtiyaçları olan, yeterli öğretim görmemiş ve sosyo-ekonomik, kültürel ve çevresel etkenlerden dolayı çok belirgin eğitim ihtiyaçları olan çocuklar da dâhil, diğer kategorilere girmeyen çocukların özel öğrenme güçlüğü, kapsamına alma aracı haline gelmiştir. Bütün bunlar, özel öğrenme güçlüklerinin kısıtlayıcı kriterler bulunmasına rağmen yönetmelik kapsamında hizmet alan çocukların % 50’sinden oluşan dev bir kategori olmasına yol açmıştır (Fiscus ve Mandell, 2002).

1.1.7.2.2.Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel Yetersizlik terimi, “aynı zamanda çok yönlü davranışlardaki yetersizlik olarak görülen ve çocuğun eğitim performansını etkileyen gelişim sürecinde ortaya konulan, ortalamanın önemli derecede altındaki genel zihinsel işleyiş” anlamında kullanılmaktadır. Zihinsel yetersizliği belirlemede birçok standart sapma kriteri kullanılmaktadır. Ülkemizde çocuğun IQ puanı hafif gerilik için 50/55-80 arası, orta gerilik için 20/25-45/50arası ve ağır gerilik için de 25/20’den aşağı olmalıdır. Zihinsel gerilik terimini “öğrenme güçlüğü veya öğrenmedeki gecikme” anlamında kullanmayan birkaç kaynak vardır ve zihinsel yetersizlikler veya gerilikler “öğrenci performansının zihinsel beceri testinin ortalamasından 1.5 standart sapmaya veya bunun altına düşmesine sebep olan büyüklükteki gerilik” olarak tanımlanmaktadır ve “öğrenciler çok yönlü davranışlarında eş zamanlı yetersizlikler göstermelidir” (Sarı, 2002; Sarı ve İlik, 2014; Fiscus ve Mandell, 2002).

1.1.7.2.3.Duygusal ve Davranışsal Yetersizlikler

Duygusal Yetersizlikler “en az altı ay süre ile ve birbirinden farklı en az iki ortamda kendini gösteriyorsa ve aşağıdaki özelliklerden birini veya birkaçını çocuğun eğitsel performansını etkileyecek derecede gösterme durumu” olarak tanımlanmaktadır:

Öğrencide gözlenen davranışlar genel olarak şunlardır; zihinsel, duyuşsal ve sağlık etkenleriyle açıklanamayacak bir öğrenme güçlüğü, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kişisel ilişkiler kurma ve devam ettirmede güçlüğü, normal durumlarda yersiz davranış ve duygu şekilleri, genel bir mutsuzluk ve depresyon hali, kişisel ve okul problemleriyle ilgili fiziksel belirti ve korku geliştirme eğilimidir. Aşırı derecede alıngan ve çekingen davranışlar sergileyebilen bu öğrenciler zaman zaman kendisinden çok küçük yaştaki çocukların gösterdiği bazı davranışları sergileyebilirler eğer sıkılıyorsa kızgın ve öfke ile dolu olabilirler. Zaman zaman depresyona uğramış görünümündedir ve durgunluk gösterebilirler. Başkalarına karşı kaba davranarak saldırganlık sergileyebilirler, bazıları çekingenlik ve yalnızlık duygusu yaşayan birey görünümündedirler ve diğerleriyle (arkadaş ve öğretmenleriyle) çok az iletişim içinde olabilirler (Fiscus ve Mandell, 2002).

Yapılan gözlem ve tutulan kayıtlar, çocuğun gösterdiği olumsuz davranışları veya istenmeyen davranışları sergilediği zaman o davranışın boyutlarını içermesi gerekir. Ayrıca kayıtlar, çocuğun gösterdiği bu davranışların ne olduğu, nasıl olduğu, ne kadar sıklıkta olduğu, ne şekilde ortaya çıktığı, öğretmen bu davranışı söndürmeye yönelik ve ne tür etkinlik yaptığı yada yapmadığı kaydedilmelidir. Bateman ve Howard, (2007) özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili gözlemlerinde çekinik ve yalnızlık yaşayan çocukların öğrenmelerine çok az dikkat verdiklerini rapor etmişlerdir. Gözlemler aslında bir çocuğun sınıftaki öğretmenleriyle ve sınıflardaki diğer arkadaşlarıyla ne kadar iletişim kurduklarıyla da ilgili olması gerekir. Ayrıca öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerin mümkün olduğu kadar çocuğun kullandığı dil, çocuğun iletişim ve ne kadar anlayabildiğiyle de ilgili olması gerekir (Cartwright, 1974; Sarı ve İlik, 2014).

Sınıfta davranış bozuklukları gösteren bütün çocukların duygusal bozuklukları yoktur ve duygusal bozukluğa karar vermek çocuğu normal sınıfın dışında tutmak için değil, onun duygusal bozukluktan kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamak içindir. Duygusal güçlüğe sahip olarak tanılanan çocukların çoğuna normal sınıfların dışında hizmet verilmektedir. BEP ekibi duygusal bozukluk olarak tanılanan çocuklara ek destek ve hizmetler verirken ve onların yerleştirilmelerine karar verirken çok dikkatli olmalıdır (Mealor, 1980; Sarı ve İlik, 2015).Değerlendirme ekibinin en önemli görevi uygun olmayan davranışın duygusal bozukluk seviyesine çıkıp çıkmadığını ve duygusal bozukluk seviyesine çıkmayan birçok sınıf ve davranış problemlerinin sınıf yönetimi tekniklerini ve okul içerisindeki kaynakları kullanarak değiştirilip değiştirilemeyeceğini dikkatlice incelemektir. BEP ekibinin en önemli görevi ise hangi faktörlerin, davranışların ve yetersizliklerin (örneğin kişilerarası ilişkileri yeterli derecede sürdürmek) sınıfa katılımı etkilediğini belirlemeye yardımcı olan değerlendirme raporlarını kullanmaktır(Fiscus ve Mandell, 2002). Duygusal yetersizliğe sahip olarak tanılanan birçok çocuk için özel ihtiyaçların belirlenmesi yerleştirmeden sonra gelir. Öncelik hangi hedeflerin, uyarlamaların ve hizmetlerin normal sınıfa katılımı sağlayacağını belirlemek olmalı, daha sonra yerleştirmenin normal sınıftan ayırmadan eğitim ortamlarını düzenlemenin kararı dikkatlice verilir (Sarı, 2002).

1.1.7.2.4.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEB/DEHB kavramı için uygun belirleyici kriterler vardır. DSM-IV kriterlerine göre; belirgin davranışlarda dikkatsizce hata yapmak, dikkatsizlik, örgütleme problemleri, dinlememe, görevleri tamamlamama, sürekli çabadan kaçınma, hazırlanmama, dikkatin kolayca dağılması ve unutkanlık olarak açıklar. Eğer bir çocuk DEB/DEHB olarak tanılanırsa, değerlendirme ekibi değerlendirme sonuçlarını çocuğun eğitimsel performansını özel eğitim gerektirecek seviyede etkileyip etkilemediğine dikkatlice karar vermelidir. Eğer çocuk sadece sınav gibi özel durumlarda bazı uyarlamalara ihtiyaç duyuyor ve özel eğitim gerekmiyorsa, gerekli hizmetleri sağlamak için yönetmeliğin ilgili maddeleri göz önüne alınarak karar verilmelidir (Sarı ve İlik, 2014).

1.1.7.2.5.Süreç Hastalığı Olan Çocuklar

Bazı sınıflarda sağlık problemlerine sahip olan eğitimi bundan olumsuz etkilenen çocuklar olabilir. Örneğin, kalp rahatsızlığı, epilepsi (sara), astım, lösemi, diyabet ve diğer yaşamı etkilenen rahatsızlıklardır. Bu durumlarda öğretmen ailelerle işbirliği kurarak çocukların ne iş yapabileceklerini ve acil olan ihtiyaçlarıyla ilgili bilgi almalıdır. Eğer bu çocukların eğitildiği yerlerde doktorları yoksa öğretmenler çocukların rahatsızlıklarının doğası ve boyutları hakkında tıbbi kuruluşlardan (hastaneler, sağlık ocakları ve merkezleri veya özel sağlık kuruluşları) bilgi almaları gerekmektedir. Öğretmenler aldıkları bu bilgiler doğrultusunda sınıfta alınacak önlemleri belirleyerek eğitim öğretim ortamlarını şekillendirebilir(Fiscus ve Mandell, 2002).

1.1.7.2.6. İşitme Kayıpları

Küçük çocuklar da görülen hafif düzeyde işitme problemleri çocuklar ve çevreleri tarafından fark edilemeyebilir. Dolayısıyla işittikleri şeyi herkesin işittikleri gibi işittiklerini zannederler. Bu gibi bireylerin sınıf ortamında öğretmen tarafından farkedilerek tanılama değerlendirme sürecinden geçirilerek uygun hizmetlerden faydalanmalarına sağlanmalıdır. Öğretmenler işitme problemleri tanılanmamış çocukları belirlemede aşağıdaki önerileri göz önüne almalıdır (Sarı,2012;Özsoy ve diğerleri, 1998). Eğer bir çocuk:

- 1) İşitmek İçin başını normal dışında bir derecede tutuyorsa,
- 2) Öğretmenin anlattıklarına karşılık vermede güçlük çekiyorsa,
- 3) Öğretmenin söylediği herhangi bir durum hakkında, yanındaki öğrencilerle sık sık konuşuyorsa,
- 4) Konuşmasında ve kelime sayısında yaşlılarından farklıysa,
- 5) Tartışmalara katılmak istemiyor veya dikkatini vermekte zorlanıyorsa,
- 6) Benzer kelimeleri ayırmada güçlük çekiyorsa,
- 7) Kelimelerdeki bazı harfleri yazmakta ve okumakta da güçlük çekiyorsa,
- 8) Konuşulan kelimeleri tekrar etmekte güçlük çekiyorsa,
- 9) Sık sık kulak enfeksiyonlarına sahipse, bu öğrenci işitmesiyle ilgili öğretmenlere ipuçları veriyor demektir.

Öğretmenler her çocuğun arkasında durarak çocuğa farklı şiddet ve frekansta ne söylediklerini tekrar etmesini isteyerek işitmesini kontrol edebilir. Ayrıca çocuğun yazdığı kelimelerdeki meydana gelen harf hatalarını ipucu olarak değerlendirebilir. Bu tür çocuklar bazı kelimeleri karıştırabilirler. Örneğin; yaşlı kelimesi yerine “yaş”, “gözlüklü” kelimesi yerine “göz”, veya ünlü harflerin kullanılmasında hata yapabilir. Örneğin: “yasal” yerine “yeşil”, “elma” yerine “alma”, “elma” yerine “olma”... gibi. Bu çocukların kullandıkları kelimelerin telaffuzlarında art arda hatalar yaptıkları gözlenebilir (Sarı, 2002).

Eğer çocuklar okula işitme problemleri tanılanmış olarak gelmişlerse, bu durumda öğretmenlerin görevi onların işitme cihazı kullanıp kullanmadıklarını belirleyip işitme cihazlarını kontrol etmek ve bu çocukların öğretim etkinliklerinde nelere ihtiyaç duydukları hakkında bilgili olmaları gerekir. İleri derecede işitme engeline sahip olan çocuklar sözel- işitsel girdileri alamadıkları için akranlarının öğrendiği gibi öğrenememe sorununa sahip olurlar. Bu çocukların birçoğunda görülen bu problem onların düşünme potansiyellerini sınırlayabilir. Çünkü normal gelişim gösteren bireylerin çoğunun düşünmesi kelimelerle oluşmaktadır ve kelime

hazinesiyle ilgilidir. Değerlendirme etkinliklerinde bu çocukların dil güçlükleri ile ilgili bilgileri, güçlüğün boyutları ve çocuğun yazma ve konuşmadaki hataları göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

1.1.7.2.7. Görme Bozuklukları ve Güçlükleri

Görme problemlerine sahip bazı çocuklar daha önce görme bozuklukları belirlenip ihtiyaçları karşılanmış olabilir. Bazı bireylerin görme bozukluğu ise tanılanmamış olabilir. Öğretmenler, görmesi zayıf olduğunu düşündüğü çocuklarda aşağıdaki olası işaretleri dikkate almaları gerekir. Bir öğrenci;

- 1) Öğrenci sık sık gözlerini ovuyorsa,
- 2) Sınıftaki her etkinlikten sonra başındaki ağrıdan şikâyetçi ise,
- 3) Cisimlere bakarken gözlerini kırpyorsa,
- 4) Sınıftaki tahtadan defterine bir şeyler yazarken sık sık hatalar, diğer bir çocuğun yazdığına bakıyor ya da sık sık soruyorsa,
- 5) Gözlerinde devamlı kızarıklık veya yaşlanma varsa,
- 6) Bir yazıyı okurken yazıyı gözlerine çok yaklaştırıyor ve ya uzaklaştırıyorsa,
- 7) Bir materyal alırken gözünün birini kapatıyorsa,
- 8) Başım öne doğru uzatarak görmeye çalışıyorsa bu öğrenciler görmeyle ilgili problemi olduğuna ilişkin ipucunu veriyor demektir (Ataman, 2003).

1.1.7.2.8. İletişim Problemleri

İletişim problemlerine sahip çocuklar kolaylıkla tanılanabilirler çünkü onların bu tür güçlükleri çok açıkça görülebilir niteliktedir. Ancak bu tür güçlüğe sahip olan çocuklar nadiren de olsa fark edilmeyebilirler, örneğin kekemeliğe sahip olan çocuklar konuşmamayı tercih ederek kendisini ortaya çıkaramamaktadır. Çünkü bu çocuklar bu tür problemlerinin açığa çıkmaması için sessiz kalmayı ve sınıftaki etkinliklerle ilgili tartışmalara katılmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, ayrıca anadili Türkçe olmayan veya mahalli olarak başka dil bilen öğrenciler için de dikkatli olmaları

gerekir, Sınıfta ayrıca sessiz kalmayı tercih eden öğrenciler arasında artikülasyon (telaffuz) güçlüğü, konuşma ve yazmasında güçlükleri olan çocukların durumları içinde dikkatli olmaları gerekmektedir. Konuşma güçlüğüne sahip olan çocukların bazıları bunun yanı sıra işitsel problemlere de sahip olabilirler. Yapılan tüm değerlendirmeler ile çocuğun yaptığı hatalar dikkatle incelenmelidir. Örneğin, çocuğun bildiği kelime sayısı ve kelimeleri cümle içindeki kullanımı, çocuğun konuşulanları anlama düzeyi, güçlüğün boyutları ve ne tür konuşma problemi olduğu da belirlenerek kayıt formlarına kaydedilmelidir(Fiscus ve Mandell, 2002).

1.1.7.2.9. Üstün ve Özel Yetenekli Öğrenciler

Üstün yetenekli kavramının ne anlama geldiğini belirlemek çok kolay değildir. Sınıf öğretmenlerin perspektifinden pratik olarak yapmak gerekirse, eğer bir çocuk sınıftaki ders etkinliklerinde diğerlerinin üstünde bir performans göstermesi olarak tanımlanabilir. Üstün yetenekli çocukların bazıları bilişsel yönden genel olarak üstün yetenekli oldukları halde, bazıları müzik, resim veya beden eğitimi gibi etkinliklerle ilgili daha çok beceriye dayalı alanlarda üstün yetenekli olabilirler. Birçok araştırmacı (Bagnato, 1980) bulgularında üstün yetenekli çocukların tanınmasına yönelik olarak aşağıdaki özellikleri belirtmişlerdir (Ataman,2003):

1) En az bir dersle ilgili- normal çocuklara göre üstün performans göstermesi beklenir. Örneğin çok ileri düzeyde Matematikte veya Türkçe derslerinde başarı elde eden, çok ileri düzeyde görüş veya ilgileri olan, çok ileri düzeyde konuşma becerileri veya üstün resim yapma becerileri veya diğer sanat alanındaki üstün becerileri olan,

2) Çok iyi projeleri bağımsız olarak yapabilen ve yüksek derecede sorumluluk duygusuna sahip olabilen ve maksimum dikkat gösterebilen,

3) Genellikle kolay öğrenebilen, derinlemesine ayrıntılı bir şekilde bilgileri kolaylıkla ve çabucak elde edebilen,

4) Çok yönlü ilgilere ve farklı türden hobilere sahip olan,

5) Kendi yaşlarıyla karşılaştırıldığında sayı ve karmaşıklık yönünden çok üstün kelime bilgisine sahip olan,

6) Sorulara çabuk ve çok yönlü olarak cevap verebilen,

7) Yaptığı işlerde ve sorulara yönelik cevaplarında yaşitlarıyla kıyaslandığında orijinallik ve hayal gücü olan,

8) Genellikle okula başlamadan önce erkenden okumayı gerçekleştirmiş hızlı ve ileri düzeyde okuma becerilerine sahip olan,

9) İleri düzeyde sosyal yönden etkileşimi olan ve olgun davranışlar gösteren,

10) İleri düzeyde algılaması farklı ve ilginç düşüncelere sahip çocuklar olarak belirtilmektedir (Sarı ve İlik, 2014).

Marjoram (1988) bulgularında üstün yetenekli çocuklarla ilgili şunları söylemektedir: Üstün yetenekli çocuklar okuduklarını yaşitlarına göre daha çabuk kavramaktadırlar. Bilmediği kelimeleri öğrenmede ve bu kelimelerin doğru telaffuzlarında da en iyisini sergileme çabası içerisinde olmaktadır. Okudukları kitapların ana fikrini çabucak yakaladıkları, bu ana fikirlerden hareket ederek kendi davranışlarını düzenlemek için kullandıkları ve öğrendikleri bilgi ve becerileri diğer bilgi ve becerileri öğrenmek için yüksek düzeyde kullandıkları, eski öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini sentezleyerek yeni ve orijinal bir fikir oluşturarak uzun süreli belleklerinde kodladıkları ortaya çıkarılmıştır.

Bu özelliklerin bazıları çocuğun ilk yıllarında gözlenebilirken diğer özellikler ise çocuk öğrendikçe ve olgunlaştıkça ortaya çıkabilir. Hatta çocuk okula başlamadan önce evdeki göstermiş olduğu erken gelişim ve gelişim döneminin üzerindeki ilgi ve hobileri aileler tarafından da gözlenebilir. Bu çocuklar için en önemli ipucu, çocuğun söyledikleriyle yaptıklarındaki yaşitlarına göre değerlendirildiğinde üstünlük ve orijinalliktir. Aslında bir çocuğun yaşitlarına göre göstermiş olduğu ilgileri ve bir olayla ilgili belirttiği görüşleri dikkatlice izlenmesi gerekir. Bu çocukların becerilerindeki farklılıklar ayrıca araştırılması gerekir. Ayrıca bir çocuğun okuldaki programın her hangi bir alanında, örneğin müzik ve sanata karşı yüksek ve güçlü ilgileri de çocuğun üstün yetenekli olabileceği ihtimaline bir ipucu olabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

1.1.7.3. Yerleştirme İzleme Yeniden Değerlendirme

Eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından özel eğitim gereksinimleri belirlenerek tanılanmış bireyler için hazırlanmış tanılama ve değerlendirme raporu doğrultusunda özel eğitim hizmetleri kurulu, bireyin kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve sınıflara ya da özel eğitim okul ve sınıflarına yerleştirilmesi kararını alır(M.E.B., 2000). 18.01.2000 tarih ve 23937 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu (2000) ile ilgili olarak şunlar belirtilmiştir.

Madde 12. “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun, eğitim öğretim kurumlarındaki özel eğitim hizmetlerini düzenlemek, eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesini sağlamak, izlemek ve değerlendirmek üzere milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacaktır”. Madde 16. “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun görevleri, öğretim yılı başında düzenlenen bir program dâhilinde; zihin, beden, duygu ve sosyal yönden farklılık gösteren, öğrenme yetersizliği olan bireyleri belirlemek amacıyla, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılacak taramalar ve evde eğitim programları için; rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulacak eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinin gerekli personel, araç-gereç, taşıt gibi her türlü gereksinimini karşılayarak, taramaların ve eğitim programlarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlar.Erkentanı ve müdahale için, anaokulları ve ana sınıflarında yapılacak taramaları öncelikle planlar ve bunların uygulanmasını sağlar. Ekibin sunduğu yöneltme kararlarını değerlendirir, gerekli özel eğitim önlemlerini alır. İldeki, kaynaştırma uygulamaları yapılacak okul, kaynak oda, hazırlık ve özel eğitim sınıfları gereksinimini belirler ve açılması için gerekli önlemleri alır(Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Yerleştirme kararında en önemli amaç özel eğitime muhtaç çocuk için uygun olan ortam ve programı tespit etmektir. Bunun için yalnız çocuğun yeteneklerini bilmemiz yeterli değil, bunun yanında karar verme sürecine katılan uzman ve öğretmenlerin beceri ve yeteneklerinin de göz önüne alınması gereklidir(Weishaar,2010).

Yerleştirme sürecinin her basamağında, kararlar verilirken birçok farklı alanda uzman, ailenin hatta öğrencinin katılımından oluşan ekibin iş birliği gerekir. Ekip engelin türüne, özel eğitim ihtiyacına, özel eğitim biçimine, ilgili destek hizmetlere ve

uygun eğitim ortamının ne olacağına karar verilmelidir. Fiscuss ve Mandell, (2002:122) yerleştirme ekibinde yer alanları, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni/danışmanı, okul yöneticileri, okul psikoloğu, konumsa ve iletişim uzmanı, mesleki eğitim uzmanı, mesleki iyileştirme danışmanı, fizik tedavi uzmanı, mesleki terapist, sosyal hizmet uzmanı; tıp ve sağlık personeli; gelişimsel optometrist olarak belirtmişlerdir. Yerleştirme sürecinden sonra öğrencinin yerleştirilmiş olduğu kuruma, yerleştirme kararıyla birlikte, eğitsel tamlama, izleme ve değerlendirme ekibince hazırlanmış olan ayrıntılı dosyası sunulur. Yerleştirme raporu sonucunda çocuğun, ya özel eğitim okuluna, özel eğitim kurumuna ya okul dışı eğitime ya da kaynaştırma eğitimine devam etmesi karar alınabilir (Konrad,2008). Yerleştirilen öğrencilerin izlenmesi okulun eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibi ve özel eğitim hizmetleri kurulu is birliği içinde yürütülür. Öğrencinin gelişmeleri belli aralıklarla düzenli olarak izlenir. Kayıt tarihinden itibaren üç aylık izleme süreci sonunda, Rehberlik Araştırma Merkezi'ne bağlı rehberlik ve danışma hizmetleri kurulu; uygun yerleştirilmediği düşünülen öğrenci için Özel Eğitim Hizmetleri Kuruluna başvurabilir. Rehberlik ve danışma hizmetleri kurulu başvurusunda öğrencinin engel türü ve alınan önlemler hakkında ayrıntılı bir rapor düzenler. Rapor uygun bulunursa, özel eğitim hizmetleri kurulu eğitsel tanılama, tanılama ve değerlendirme ekibi ile işbirliği yaparak yeni bir değerlendirme sürecini başlatır. Süreç en geç bir ay içerisinde tamamlanarak rehberlik ve danışma hizmetleri kuruluna sonuç bildirir (Konrad,2008).

2.1.7.4. Eğitsel İhtiyacın Belirlenerek BEP'in Hazırlanması

Bir çocuğun engelli olduğuna ve özel eğitime ihtiyaç duyduğuna inanılıyorsa, bu çocuğun akademik performansının bazı yönlerden etkilenmiş olması gerekir. Özel eğitim ihtiyacını belirlemek için, öncelikle değerlendirme ekibinin ve ailenin çocuğun yetersizlik türünün akademik performansını etkilediğine karar vermesi gerekir. Eğer çocuğun bir yetersizliği var ancak özel eğitime ihtiyacı yoksa yani engelinden akademik performansı etkilenmiyorsa, bu çocuğun yönetmelik kapsamında eğitsel engeli yok demektir. İşitme yetersizliği olan bir çocuk normal sınıfta gayet iyi bir performans sergileyebilir ancak bununla birlikte özel uygulamalara (örneğin ses yükseltici aletler, öğretmene yakın mesafedeki sınıf oturumu) ihtiyaç duyar. Eğer yetersizlik eğitsel performansını etkiliyorsa, bu etkinin giderilebilmesi için eğitimin özel hazırlanmış

ortamlarda ve programlarda öğretimi gerçekleştirilecek seviyeye çıkması gerekir (Andersen, 1978).

BEP ekibinin BEP geliştirirken dikkate alması gerekenler öğrencinin farklı ihtiyaçları eğitimsel performansı etkileyen bütün alanları kapsamalıdır. Bu yetersizliklerle ilgili ihtiyaçlarını, akademik başarıyı, diğer gelişimsel ihtiyaçları, bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli olan düzenlemeleri ve belirli performans seviyelerini (örneğin, seviyesindeki bir materyalin %30'unu anlama) içerir. Bireysel değerlendirme ile ilgili bilgilerin sağlık, görme, işitme, sosyal ve duygusal durum, genel zekâ, akademik performans, iletişimsel durum ve motor beceriler dahil bütün alanlarıyla ilgili gerekli bilgilerin olmasını gerektirir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli durum, “çocuğun engelli olup olmadığına veya çocuk için uygun eğitim programına karar vermek için tek bir sürecin, ölçmenin ve değerlendirmenin” kullanılmasıdır. Bireysel değerlendirme fiziksel gelişimi, psikolojik değerlendirmeyi, sosyal geçmişi, gözlemler ve çocuğun engel durumları ile ilgili diğer değerlendirmeleri (örneğin, işlevsel davranış değerlendirmesi, odyolojik değerlendirme) gerektirebilir. Değerlendirme süreçleri oldukça uzun olabilir ve şunları içerir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

- 1) Fiziksel özellikler (görme, işitme, vb.),
- 2) Sosyal, davranışsal ve duygusal özellikler,
- 3) Bazı durumlar karşısında çok yönlü davranış, yaşamla ilgili durumlar,
- 4) Konuşma ve dil,
- 5) Zihinsel ve bilişsel özellikler,
- 6) Temel becerilerdeki ilgi alanları (sözel ifade, dinlediğini anlama, vb.),
- 7) Mesleki ve destekleyici teknoloji ihtiyaçları ve öğrencinin program alanlarının hepsindeki mevcut performans seviyesidir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) çocukların, fiziksel ve gelişimsel özelliklere ek olarak bilişsel ve davranışsal faktörlerinde göreceli etkisini belirlemek için değerlendirildiğini, çocuğun şüphe duyulan engelle ilgili bütün alanlarda

değerlendirildiğini ve çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını belirlemede kişilere doğrudan yardımcı olan ve bilgi sağlayan değerlendirme araçlarının ve stratejilerinin kullanılması gerektiğini belirtir. Bu testler objektif olmalı ve mümkün olduğunca çocuğun ne bildiği ve akademik, gelişimsel ve işlevsel olarak ne yapabildiği konusunda doğru bilgi verecek şekilde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Değerlendirme süreci ve BEP geliştirilmesi, uygun eğitim almak için öğrencinin öğretim ihtiyacına dayandırılır. Kaynaştırma sınıfı, eğitsel ihtiyaçların, müdahalelerin etkililiğinin belirlenmesi ve/veya sınıf ve program değişikliği ihtiyacının ve etkililiğini belirlenmesi konusunda önemli bir kaynak oluşturur. Değerlendirme raporu sadece standart test başarısına ilişkin bilgileri değil, aynı zamanda informal değerlendirmeleri, sınıf içi davranış raporlarını ve çocuğun sınıfta niçin ve nasıl başarılı olmadığını açıklayacak diğer bilgileri ve bireyin genel programa katılımını etkileyen özel akademik ihtiyaçlarla ilgili bilgileri içermelidir. Başarılı sınıf katılımı için ihtiyaç duyulan ne varsa onları belirlemek için gözlem raporları, kontrol listeleri, sınıf öğretmeninden gelen bilgileri, notlar, testler, quizler(derslerle ilgili kısa süreli testler), standart test sonuçları, ulusal yeterlilik sınavları, uzman raporları, öğretmenlerin gözlemleri, ilgili hizmetleri verenlerden alınan bilgiler gibi her şey kullanılır. Akademik performansı etkileyebilecek alanlar akademik başarıyı, dil ihtiyaçlarını, okuma ve yazmayı, çalışma becerilerini, matematik ve diğer yetersizlikleri etkileyen özel sınıf davranışlarıdır (Avcıoğlu, 2003).

Çocuk standart bir testin okuduğunu anlama bölümünde ortalamanın altında olabilir, bu puan performansı artırmada ölçülebilir yıllık hedefin temelini oluşturur. Okuduğunu anlamada ölçüt belirtmek için informal bir ölçme yapılmalıdır. Bu ise, çocuğa farklı seviyelerde okuma parçaları okutarak, okuduğunu anlama düzeyinin yaklaşık seviyesini belirlemek için parçalardan sonra sorular sorarak yapılabilir. Standart test puanı ortalamanın akranlarına göre 1.5 standart sapma altında olabilir ve informal bir ölçme ise öğrencinin parçanın %40'ını anladığını gösterebilir. Standart test puanı okuduğunu anlama konusunda genel bir akademik ihtiyacın var olduğunu gösterir, performansın ölçülen başlangıç seviyesi de okuduğunu anlamayı %70 veya %80'e çıkarmak için yıllık hedefin temelini oluşturur. Standart puan ile özel beceri seviyesi ölçülemez. Standart test puanı performansın başlangıç seviyesi için bir temel

oluşturmaz. Daha önemlisi, okuduğunu anlamının başlangıç oranının net bir şekilde ölçüsü yoksa yılın sonunda okuduğunu anlamının gerçek ölçümü de olmayacaktır.

Engelinden kaynaklanan ihtiyaçları belirlemek akademik performans üzerindeki engelin olumsuz etkisini azaltmak için yararlanır. Çocuk kabartma yazıyı öğrenir, ses yükseltici cihaz dil becerilerini geliştirmek için anlama becerileri ile ilgili yeteneğini artırır veya çocuğun duygusal rahatsızlığından kaynaklanan davranışını geliştirmek için uygulamalı davranış analizi yöntemi uygulanır. Dolayısıyla engelinden kaynaklanan ihtiyaçları karşılandığında akademik ihtiyaçları azalabilir. Öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre terside mümkündür. BEP ekibinin gerçek görevi, normal sınıflarda performansı neyin etkilediğini ve özel tasarlanmış öğretimi neyin gerektirdiğini belirlemektir.

1.1.7.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve İçeriği

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve gereksinimleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan, hedeflerin kazanılmasında ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlanmıştır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi ve uygulanması 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli bireyler için hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmesi, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin eğitimsel gereksinimleri yasal olarak güvence altına almıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel gereksinimli bireyin gelişimini gözlemek amacıyla kullanılan bir araç olması ile birlikte, öğrencinin gereksinimlerine göre kazanması gereken davranışları ve bu davranışları öğrenciye nasıl, nerede ve kim tarafından kazandırılacağını gösteren bir akış planıdır. Dolayısıyla öğretmene ve diğer uzmanlara yol gösteren bir rehberdir (Özbek, 2005; Özyürek, 2004).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 68. Maddesinde özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim

Programının içeriğinde yer alan temel öğeler şu şekilde belirtilmiştir(Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008; Colarusso ve O'Rourke, 2007).

- 1) Öğrencinin mevcut performans düzeyi,
- 2) Eğitim programında yer alan yıllık amaçları,
- 3) Öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlar,
- 4) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetlerin kimler tarafından nasıl sağlanacağı,
- 5) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç gereç ve eğitim materyalleri ve bu konuda yapılacak uyarlamalar,
- 6) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler,
- 7) Öğrencinin davranış problemleri varsa davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikler,
- 8) Öğrencinin kimlik ve kişisel bilgileri olarak sıralanır.

BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde üzerinde durulması gerekli en önemli noktalar arasında öğrencinin performansının belirlenmesi, belirlenen performansa dayalı olarak uzun ve kısa dönemli amaçların yazılması, öğrenciye sağlanacak destek hizmetlerin öğretimde yapılacak uyarlamaların ve değerlendirmede kullanılacak yöntemlerin, başarı ölçütlerinin belirlenmesi diğer bölümlerin oluşturulması açısından önceliklidir (Konrad,2008).

1.1.7.6. BEP Hazırlama Aşamaları

BEP çalışmaları iki aşamada yapılır: birinci aşamada, BEP ekibi tarafından alınan kararların yazılı kâğıdını oluşturan BEP kayıtları, ikinci aşamada da engelli çocuğun eğitim programları hakkında ortak karar almayı ve yazılı dokümanı geliştirmeyi amaçlayan okul personeli ile aile arasında yapılan BEP toplantılarıdır(Avcıoğlu, 2006).BEP toplantısı, ana-babalar ve okul personeli arasında iletişim aracı görevi görür, çocuğun gereksinimlerini, gereksinimleri doğrultusunda

nelerin sağlanabileceği ve karşılaşılabilecek sonuçların neler olabileceği konusunda her iki tarafa da eşit söz hakkı sağlar. BEP ana-babalar ile okul arasındaki ayrılıkların ortaya çıkarılması konusunda önemli bir yarar sağlar. BEP engelli çocuğun alması gereken özel eğitim ile ilgili hizmetlerin hangi kaynaklardan veya kuruluşlardan sağlanabileceğinin listesini sunar. BEP engelli çocuklar için, özel öğrenme ihtiyaçlarına uygun özel eğitim ve ilgili hizmetleri sağlayan çözüm aracıdır. BEP kayıt dokümanı, engelli çocuğun gerçekte ailenin ve okulun anlaştığı şekilde hizmet alıp almadığını belirlemede kullanılır. BEP çocuğun belirlenen amaçlar doğrultusunda ilerlemesini tespit etmede, değerlendirme aracı olarak kullanılır (Avcıoğlu, 2006).

BEP sürecinin nasıl işleyeceği, katılımcıların BEP'in fonksiyonlarını nasıl algıladıklarına bağlıdır. Çeşitli düzeylerdeki uzman ve kurumlar BEP'in temel amacını farklı biçimde algılayabilirler. Okul düzeyinde BEP öğretim stratejilerine yol gösteren bir dizi set olarak görülebilir. BEP sürecinde ana-baba ve uzman işbirliğinin aşamaları genel olarak bilgi toplama, karar verme, belirleme ve ölçme, yerleştirme ve program yapma, programı uygulama, programı izleme ve değerlendirmedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kişinin kişisel hedeflerinin olması ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin ortaya konması sürecini içerir. Başka bir ifadeyle, okula devam eden her çocuk için hedef aynı olsa da, tutulan yol ve yolculuğun süresi farklı olacaktır. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan bireyler için bu yolun BEP süreci ile çizilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Özel eğitim kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kuramlarda, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimleri oluşturulur. Bu birimler bulunduğu okulların yanısıra, yakın çevrelerinde birim kurulamayan kuramlardaki özel eğitim gerektiren bireylere de destek eğitimi vermesi için hizmet alanları özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından belirlenir (M.E.B. 2000). BEP geliştirmek amacıyla ilgili ekip, her alana ilişkin, öğrencinin mevcut performans düzeyini belirten değerlendirme raporuna sahip olmalıdır (Schmitt, 1978:51).

Öğrencinin gereksinimine, bir diğer deyişle neler öğretileceğine karar vermek, BEP hazırlamanın en önemli basamaklarından biridir. Öğrenci, BEP geliştirme

birimtarafından bilgi toplamak amacıyla değerlendirmeye alınır. Bu değerlendirme öğrencinin mevcut performans düzeyini netleştirir daha sonra, öğrencilerden toplanan bilgiler doğrultusunda belirlenen disiplin alanlarında bir sene boyunca sınıfta islenecek ünitelere ve konulara karar verilir. Daha sonra bu ünite ve konularla ilgili kaba değerlendirme yapılarak alt konular belirlenir. Alt konular belirlendikten sonra performans düzeyinin ayrıntılı değerlendirilmesine gidilir. Budoğrultuda BEP geliştirme ekibi; Bireyin evde, okulda ve toplum içinde ne yaptığını, ya danelere gereksinim duyduğunu, su anda neler yapabildiğini, öncelik sırasına konulmuş eğitsel gereksinimlerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla en çok bir yıllık uzun dönemli amaçlarını, ne tür bir destek hizmet sağlanacağını, hangi koşullarda ne tür ve nasıl düzenlemeler yapmak gerektiğini yazarak BEP hazırlamış olur (Özaksoy ve Zihni, 2001).

Amaçların belirlenmesinin ardından, öğretim planlarının yapılması ve hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı izlenmektedir. En son aşama ise değerlendirmenin yapılmasıdır. Değerlendirmede, programda yer verilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, programın aksayan yönlerinin düzeltilmesi için neler yapılabileceği belirlenir (Fiscus ve Mandell, 2002).BEP'inen uygun değerlendirme ve karar verme işlem süreci olarak nitelikli bir özelliğe sahip olması için ekip çalışmasını gerektirmektedir. Ekip çalışması çoklu disiplinler arası olduğundan engelli çocuk için sonuca götürücü işlevsel ürünü ortaya çıkarır. Ekip çalışmasında her disiplin kendi açısından çocuğu değerlendirildiğinden çalışma sonucunda ortaya çıkan karar çocuğun eğitim hizmetlerinden en nitelikli şekilde yararlanmasını sağlar. BEP ekibi plan yapma sürecinde aşağıdaki basamakları izlenmelidir(Fiscus ve Mandell,2002):

1) Değerlendirme etkinlikleri için zaman çizelgesi oluşturulmalı, değerlendirmeye kimlerin katılacağı, ne tür bir değerlendirme kullanılacağına, değerlendirmede ne çeşit yöntem ve araçların uygulanacağı belirlenmelidir, değerlendirme sürecinin basamakları tanımlanmalıdır (Konrad,2008).

2) BEP 'in amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek için her öğrenci ayrıntılı olarak değerlendirme sürecine alınır. Ayrıntılı değerlendirme sonucunda belirlenen performans düzeyi ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda yılda bir kez BEP hazırlanarak BEP ekibi yıl içerisinde değerlendirme yapar (Tekin İftar ve diğerleri,

2005).BEP ekibi üyeleri değerlendirme raporlarını alarak BEP’te yer alan amaçlar doğrultusunda çocukta ilerleme olup olmadığı değerlendirirler. Eğer ilerleme olduysa BEP’in sonraki amaçları belirlenir. İlerleme olmadıysa ilerlememenin nedenleri araştırılır. Bu nedenler öğrenciden, öğretimden, ortamdaki kaynaklanan, destek hizmetleri ile ilgili nedenler, BEP ekibi ile ilgili nedenler, eğitim personeli ile ilgili nedenler, değerlendirme ekibi ile ilgili nedenler ve yerleştirme kararı ile ilgililer olabilir (MEB, 2004).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının tanımına bakıldığında; özel gereksinimli bireyin gelişim ve ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümanlardır (Gürsel, 2007). Dolayısıyla Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini tam anlamıyla sağlamada birincil bir programdır. Bu nedenle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek ve bu ihtiyaçlar önem sırasına konularak hazırlanmaya başlanır ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanırken aileye, okul idarecilerine, diğer öğretmenlere de en az sınıf öğretmenine düşen sorumluluk kadar görev düşmektedir (Wilczynski, Menousek, Hunter ve Mudgal, 2007).

1.1.7.6.1.Öğrencinin Performansının Belirlenmesi

BEP’in geliştirilme sürecinin ilk basamağı öğrencinin işlevde bulunma düzeyinin, bir başka anlatımla var olan performans düzeyinin belirlenmesidir. Performans belirlenmesi aşaması öğrenci için oluşturulacak uzun ve kısa dönemli amaçlara temel oluşturacağı için çok önemlidir. Özel gereksinimli öğrencinin akademik, motor, duygusal ve sosyal alanlarda yapabildiklerine yapamadıklarına çoğunlukla informal değerlendirme araçları ile belirlenmeye çalışılır. Bu nedenle yapılan değerlendirmede daha çok öğretmen tarafından yapılaninformaldeğerlendirme araçları kullanılır. Gözlem, görüşme, yazılı sınavlar, hata analizi, çalışma örneği analizi, ev ödevleri, çalışma kâğıtları, ölçüt bağımlı ölçü araçları gibi informal değerlendirme yöntem ve araçları öğrencinin bir becerideki yeterlilik derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Kargın, 2007).Öğrencinin var olan performans düzeyini yazarken, öğrencinin

öğretim programı içerisinde zayıf ve güçlü olduğu yönleri açık bir anlatımla yazılmalıdır(Colarusso ve O'Rourke, 2007).

Performans düzeyinin ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte yazılması, öğrencinin programdaki başlama noktasının net olarak tanımlanması ve öğrencideki gelişmenin ölçülebilmesi açısından çok önemlidir (Snell ve Brown, 2006). Ancak genellikle BEP'te öğrencinin yapamadıkları üzerine odaklanılmaktadır. Bu nedenle yetersizliklere odaklanmak öğrenci, aile ve öğretmende hayal kırıklığı yaşatabilmektedir. Öğrencinin yeterli yönlerinin bilinmesi yeni öğrenilecek bilgilerin hangi temellere oturtulacağına bilgisini verir. Bunun yanı sıra, öğrencinin yetersizliklerini bilmek eğitim süreci içerisinde öğrenci için neler yapılması gerektiğine karar vermede, öğrencilerin bu yetersiz oldukları alanlarda başarılı deneyimler yaşamalarını sağlamada yol göstericidir (Johns, 2002). Performans düzeyini belirlerken öğrencinin yaşadığı problemlerin yanı sıra ek bilgiler de verilebilir. Örneğin, sınıf kurallarına uymada zorluk çekme gibi açıklamalarda bulunulur (Colarussu ve O'Rourke,2007). Performans düzeyinde öğrencinin yaşadığı davranış problemlerinin açıklamasıyla birlikte davranışın süre ve sıklığına ilişkin bilgiler de yer almalıdır (Johns, 2002). Performans yazarken kullanılan kelimelere dikkat edilmelidir. Öğrencinin var olan performans düzeyinin yazımında özellikle ailenin anlayabileceği açık bir anlatım kullanılmalıdır (Clark, 2000). Öğrencinin performansı belirlendikten sonra performans bilgileri doğrultusunda öğrencinin bir dönem ya da bir öğretim yılının sonunda kazanması beklenen uzun dönemli amaçlar ve bu amaçlara ilişkin kısa dönemli amaçlar yazılır(Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

1.1.7.6.2.Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

Bir akademik dönem ya da yılın sonunda kazandırılması hedeflenen uzun dönemli amaçlar belirlenirken öğrencinin kazanmaya en çok ihtiyacı olan davranışlara öncelik verilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ayrıca amaçları yazarken zorluk düzeyi, öğrencinin yaşı, gelişim özellikleri, o davranışı öğrenmeye hazır oluşu ve tercihleri dikkate alınmalıdır (Tekin, 1996). Öğrenci için belirlenen amaçlar öğrencinin genel eğitim öğretim programına katılımına ve ilerlemesine olanak sağlamalıdır (Clark, 2000). Kısa dönemli amaçlar ise, bireyin var olan performans düzeyi ile uzun dönemli amaçlar arasındaki ölçülebilir alt basamaklardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kısa

dönemli amaçlar yazılırken birey, davranış, zaman, koşul ve ölçüt öğelerine yer verilmelidir. Uzun dönemli amaçlarda olduğu gibi kısa dönemli amaçlar da ölçülebilir ve gözlenebilir olmalı, öğrenciden ne beklediği açık olarak ifade etmelidir (O'Neill ve Harris, 1982). Açık bir biçimde oluşturulan amaçların her birinin sonraki amaca geçme ölçütü belirlenmelidir (Özyürek, 2004).

Kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan zamanı belirlerken, öğrencinin performansına, geçmişteki başarı düzeyine, yaşadığı çevrenin ve ailenin özelliklerine, öğrencinin özel eğitim desteği alıp almadığına ve eğitim gördüğü sınıfın özelliklerine göre belirlenmelidir. Kısa dönemli amaçlara ulaşıp ulaşılmadığına karar vermede ne tür değerlendirme yöntemlerinin kullanılacağına Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilme aşamasında karar verilmelidir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Öğrencinin BEP' ini hazırlayan BEP ekibi, yaptıkları değerlendirme sonucunda uzun-kısa dönemli amaçlarda ve öğretim programında beklenen ilerlemeyi göremediklerinde ya da öğrencinin ihtiyaçları değiştiğinde gerekli düzenleme ve değişiklikleri yapmalıdır(Clark, 2000).

1.1.7.6.3.Destek Hizmetler

Özel gereksinimli olan çocuğun özel eğitimden yararlanması için gerekli olan ulaştırma ve bu gibi gelişimsel engelleri destekleyici hizmetleri kapsamaktadır. Bu hizmetler akademik amaçları gerçekleştirmek için çeşitli danışmanlık türlerini (konuşma, fizik tedavi,işitme, eğitsel, psikolojik veya mesleki, derslerin öğrenilmesiyle ilgili), günlük yaşam etkinliklerini, ayrıca ulaşımı ve rehberliği kapsayabilmelidir(Lott, Hudak, Scheetz, 1975; Lawrence, 2007).

Kaynaştırma uygulamasında başarı sağlanabilmesi için, özel gereksinimli öğrenciye veya sınıf öğretmenine destek sağlamak gereklidir(Batu, 2000). İlgili yönetmelikte (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı,2008) kaynaştırmanın destek hizmetlerin sağlanarak suretiyle uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır.Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğın (2012) 23. maddesinin h bendinde öğrencilerin destek hizmetleri almaları için gerekli düzenlemelerin yapılması için koşulların düzenlenmesinden ve aynı maddenin e bendinde de verilen eğitim hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli özel araç-gereç, eğitim materyallerinin

sağlanması ve destek eğitim odalarının açılması gerekliliği özellikle belirtilmektedir. Öğretmen ve öğrenci için sağlanacak olan destek hizmetin türü, sıklığı, nerede, ne kadar süreyle ve kimler tarafından sağlanacağına ilişkin bilgilerBEP’te yer almalıdır (Ersoy ve Avcı, 2001; Özyürek, 2004). Özel eğitim destek hizmetleri; destek eğitim odası/kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır (Batu, 2000; Colarusso ve O’Rourke, 2007).

Destek eğitim odası, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere destek hizmeti sağlanması amacıyla Özel eğitim öğretmenin görev aldığı ortamlardır. Bu ortamlarda özel eğitim uzmanı, öğretmen ya da bir uzman, benzer yetersizliği olan birden fazla öğrenciye grup olarak, ya da her bir öğrenciye bireysel olarak eğitim sunabilir. Yetersizliği olan öğrencinin sınıf öğretmeni ile destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenin işbirliği içinde olmaları, sınıfta verilen eğitimle destek eğitim odasında verilen eğitim birbirini destekler nitelikte olmasını sağlayacaktır yazılır(Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Sınıf içi yardım ise özel eğitim uzmanının özel gereksinimli öğrenciye destek sağlamak amacıyla sınıf ortamında verildiği bir destek hizmet türüdür. Bu çalışma içinde farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Özel eğitim uzmanı kaynaştırma öğrencisiyle çalışırken sınıf öğretmeni normal sınıf öğrencileriyle çalışabilir, ya da bunun tam tersi özel eğitim uzmanı normal sınıf öğrencileriyle çalışırken sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyle çalışabilir. Bir başka uygulama ise, özel eğitim uzmanının sınıf öğretmeniyle birlikte ders planını hazırlanması ve planın uygulamasını da gerçekleştirmeleridir.

Dolaylı bir destek hizmet biçimi olan özel eğitim danışmanlığı ise, öğretmen aracılığıyla öğrenciye yardım söz konusudur. Bu süreç sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarından oluşan özel eğitim danışmanları, özel eğitim öğretmenleri ya da özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilir (Batu ve Topsakal, 2003).

Destek hizmetler belirlenirken öncelik öğrencinin genel eğitim ortamından uzaklaşmadan yararlanabileceği destek hizmetler ve uyarlamalar olmalıdır. Destek

eğitim odası özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim ortamından ayırması, sınıf ile destek eğitim odasında benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlanamaması ve sınıf öğretmeninin destek eğitim odasını sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olmasından dolayı eleştirilmektedir(Batu, 2005). Ancak verilen sınıf içi destek hizmetlere ve uyarlamalara rağmen öğrenci arkadaşlarının kullandığı materyallerden ve öğretim programından yararlanmazsa öğrenci destek eğitim odasından yararlanmalıdır (Clark, 2000). Olası görülen bu sorun Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde(2012) öğrencinin destek eğitim hizmetlerini haftalık ders saatinin %40'nı aşmayacak şekilde planlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitimi veren sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesi ve öğrencilerin sunulan eğitim olanaklarından yeterince yararlanabilmeleri için okullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve diğer personelin kendi sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu öğrencilerin öğretmenleri, eğitim etkinliklerini öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlaması ve etkili sınıf yönetimi tekniklerine uygun şekilde uygulamaları gerekmektedir(Kırcaali-İftar, 1998).

1.1.7.3.4.Öğretimsel Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf etkinliklerine en üst düzeyde katılımını sağlamak amacıyla, sınıf öğretmeninin sınıflarda bir takım uyarlamalar yapmalar gerekmektedir. Kaynaştırma okullarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler öğretim sürecinde gelişim özelliklerine bağlı diğer özellikleri nedeniyle derslerde katılımının az olması ve sınıf görevlerinde çok fazla hata yapmaları gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Öğrencilerin yaşadığı bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için sınıf öğretmeni sınıf içinde bazı uyarlamalar yapmalıdır. Uyarlamalar, öğrencinin akranlarıyla öğrenim gördüğü ortamlarda kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamak amacıyla sınıfın fiziki koşullarında, öğretimin içerik, materyal, etkinlik gibi boyutlarında yapılabilir (Lewis ve Doorlag, 1999). Başka bir tanımlamayla, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda özel gereksinimli öğrencinin sunulan öğretimden en üst düzeyde yararlanabilmesi için yapılan bu ek önlem ve düzenlemelere öğretimsel uyarlamalar denir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Sucuoğlu (2006) öğretimsel

uyarlamayı; önkoşul becerileri öğretme, verilen yönergelerde değişiklik yapma, öğretimde ipucu ve pekiştire kullanma, yaygın hatalara ilişkin tekrar öğretim yapma, öğrenme fırsatları verme, öğretimi öğrenme hızına göre ayarlama, öğretim materyallerinde, dersin içeriğini düzenleme, sınav süresini uyarlama, yönerge türünü değiştirme, sınav ortamını uyarlamayı öğretimsel uyarlamalara örnek olarak vermiştir. Öğrencinin gereksinimine göre eğitim materyallerinin yerleri düzenlenebileceği gibi Öğrenciye bilgisayarla, büyük ve küçük grupla çalışma olanakları da sağlanabilir (Lewis ve Doorlag, 1999).

Öğrencinin başarılı olması için eğitim ortamının düzenlenmesi de önem taşımaktadır. Yapısal açıdan binaların iç ve dış duvarları pürüzsüz olmalı, geçişlerde sivri çıkıntılar bulunmamalı, okulun bölümleri, öğrencinin yolunu rahatlıkla bulabileceği şekilde tabelalarla donatılmış olmalı, bölümlerin yazıyla ifadesi yanında, isimli ve Sekili tablolara yer verilmeli, yerlerde, kaymayan bir zemin malzemesi kullanılmalı; tuvalet, rampa vb. yerlerde tutunma barları bulunmalı, sınıfların yeterli ışık, ısı ve havayı alması sağlanmalı, gürültünün girmesini önleyecek düzenlemeler yapılmalı, yazı tahtaları ve panolar, yükseklik açısından ayarlanabilir olmalı, masa ve sıralar sabit olmamalı, bunların ve sınıfta bulunabilecek diğer mobilyaların sivri köseli olmamasına dikkat edilmeli, ihtiyaç duyulan özel cihazların kullanılabilmesi için sınıfta yeterli sayıda priz olmalı, öğrenci sayısına ek olarak birkaç kişinin daha bulunabileceği büyüklükte olmalı, öğrencilerin kişisel eşyalarını koruyabileceği dolapların bulunduğu çok amaçlı bir dersane özelliği taşımalı, ilköğretim okulları bünyesinde yer alan ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin bulunduğu sınıflar, diğer sınıfların arasına dağıtılmalı ve bu tür sınıfların, giriş katında olmasına dikkat edilmeli, konuların işlenişine uygun olarak işitsel ortamların düzenlenmesi, görsel ortamların düzenlenmesi, üç boyutlu modeller, film, televizyon vb. araç gereçlerden yararlanılması sağlanmalı, öğretimin başlangıcında sınıfın fiziksel ortamının sade olmasına aşırı uyaran olmamasına, bireysel çalımsa ortamlarının düzenlenmesine, “U” biçiminde oturuş düzeni olmasına dikkat edilmeli, sınıf ortamı düzenlenirken öğrencilerin de görüşleri alınmalı, onların ortama ait olma duygusunun geliştirilmesi ve değerli oldukları fikrinin hissettirilmesine özen gösterilmelidir(M.E.B.,2001).

1.1.7.6.5.Amaçları Değerlendirme

İzleme ve değerlendirme BEP'in en önemli noktalarıdır çünkü gelecekte yeniden hazırlanacak BEP' lere zemin hazırlar. İyi düzenlenmiş ve iyi uygulanan bir değerlendirme sistemi olmazsa, çok iyi hazırlanmış bir BEP bile başarısız olur. Öğrenci için belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı hedeflere uygun hazırlanmış değerlendirme ile anlaşılır. Değerlendirme öğretimin başında, devam ederken ve sonunda yapılmalıdır. Öğrencinin BEP'inin uygulanmasından sorumlu öğretmen, öğretimin ve öğrencinin başarısını değerlendirmekle de sorumludur (Fiscus ve Mandel, 1987; 1997). Öğrencinin performans düzeyini belirleme amacı ile hazırlanan ölçüt bağımlı testler öğretimin değerlendirilmesinde öğretim süresince ve sonunda kullanılabilir (Vuran, 1996). 2012 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf geçme konusunda "özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören öğrencilerin değerlendirilmesinde, öncelikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan amaçların değerlendirilmesi esas alınır." bilgisi verilmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008).

1.1.7.7.Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Hazırlama

Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında öğrenci öğretmen ve diğer uzmanların yapması gerekenlerin ayrıntılı olarak ifade edilmesi ile ilgili plandır. Bu plan uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceği konusunda bize yol gösterir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). BEP hazırlama aşaması tamamlandıktan sonra, uygulama öğretmeni tarafından BÖP hazırlanır. BÖP'te yer alacak bilgiler BEP'te bulunan bilgiler doğrultusunda hazırlanmak zorundadır. BEP içerisinde BEP' te yer alan uzun dönemli amaçlar ve kısa dönemli amaçlar bulunur ve bu amaçlara ulaşabilmek için kısa dönemli amaçların daha küçük parçalara ayrılmış olan öğretimsel amaçlar yer alır. BÖP aylık, haftalık ve günlük olarak hazırlanabilir. Nitelikli hazırlanmış bir Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı içerisinde şu bölümler olmalıdır (Sarı ve İlik, 2014),

1. Uzun dönemli amaçlar,
2. Kısa dönemli amaçlar,

3. Öğretimsel amaçlar,
4. Destek hizmetler,
5. Kullanılacak öğretim yöntem ve teknikler,
6. Eğitimin verileceği yer, ortam
7. Öğretimsel amaçların belirleneceği ortalama süre,
8. Kullanılacak pekiştiriciler,
9. Dersin işlenişi (giriş, öğretim süreci, öğretimin değerlendirilmesi) olarak sıralanabilir.

BÖP, BEP içinde son derece öneme sahiptir. BEP'in hedeflerine ulaşması, BÖP sürecinin sağlıklı olarak planlanıp uygulanması ile mümkün olmaktadır. Bu sayede bireyin belirlenen uzak hedeflere ulaşması kolaylıkla sağlanabilecektir. Bunların gerçekleşebilmesi için, kısa dönemli hedefler, eğitim boyutunda anlamlı olmalı ve gelişiminin tüm alanlarını kapsamalıdır. Bu sayede sağlıklı olarak belirlenen kısa dönem hedefler öğretimde başarıyı sağlamaya yarayacaktır(Wilczynski, Menousek, Hunter ve Mudgal, 2007).

1.1.7.8.BEP'in İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Değerlendirmenin ilk temel amacı, BEP'in çocuk üzerindeki etkisine bakmak, ikinci amacı da, ekibin etkili ve verimli işleyip işlemediğinin değerlendirilmesidir (Fiscus ve Mandell, 2002:239,240). İzleme ve değerlendirme aşamaları, BEP sürecinin en önemli bölümleri olarak düşünülebilir.BEP ekibi yılda en az bir kez öğrenci gelişimini gözlemelidir. Uygulanan kaynaştırma programının etkisini takip etmek gerekir. İyi düzenlenmiş ve iyi uygulanan bir değerlendirme sistemi olmazsa, çok iyi hazırlanmış bir BEP dahi başarısız olur. İyi düzenlenmiş ve doğru uygulanan değerlendirme sistemi ile sıradan bir BEP bile sürekli düzenleme ve geliştirmeler neticesinde, çok iyi bir BEP haline alabilir. Eğer BEP teki değerlendirme bölümü doğru bir biçimde ele alınmazsa, değerlendirme bulgularının gerektirdiği düzenlemeler yapılamaz vedaha uygun planlarla öğretim stratejileri uygulanamaz. Böylece ne hazırlanan BEP amacına ulaşır, ne de öğrenci yeterince verimli olur. BEP dokümanında,

belirlenmiş hizmetlerin planlama başlangıç tarihlerine devam edeceği süreleri, uygun, objektif ölçütler, değerlendirme yöntemleri, aylık olarak öğretim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyecek bir programı, programın günlük süresi, programın yıl içinde uygulanacağı günlerin sayısı, izleme ve değerlendirme verilerine göre gerekli görüldüğünde bu değişikliklerin hemen yapılacağı hususları bulunmalıdır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Öğretmen ve uzmanlardan, bilginin toplanması ve bu bilginin düzenli aralıklarla belirlenmiş olan amaçların karşılaştırılması için izleme yapılmalıdır. BEP'in izlenmesi sayesinde BEP'i uygulamakla yükümlü olan uzmanlara, kullandıkları yöntemlerde gerekli değişiklikler yapmaları için sistematik olarak veri sağlanır ve ekibe BEP'in uygulanmasını, planlanmış programın etkinliğini ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak veriler sağlanır. Böylece, verilerin toplanıp, amaç ve hedeflerle karşılaştırılması ile BEP süreci tamamlanır. Bunun yanı sıra öğretmenler ve uzmanların elde ettiği somut veriler doğrultusunda gereksiz zaman kayıplarına neden olunmaz.

1.2. Öğretmenlik Mesleği ve Özel Eğitim

Aşağıda Öğretmenlik Mesleğinin Temel İlkeleri, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelik ve Yeterlilikler, Yeterlik Temelli Öğretmen Eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir.

1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel İlkeleri

Öğretmenlik mesleği bir milletin ruhsal, karakter ve eğitsel gelişimine şekil ve biçim veren üretken bir meslektir. Bu süreç okadar önemlidir ki bütün bir toplum öğretmenin eseridir denilebilir. İşte bu nedenle, gelecek nesillerin bütün sorumluluğunu üzerinde taşıyacak olan, çağdaş toplumlar arasında ve kendi kökeni içinde, ulusal değerlerini yaşatmasını, geliştirmesini bilen öğretmeni yetiştirmek, en önemli konu olmuştur (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz, Pilten 1998, s. 1). Büyükkaragöz (1998) ve arkadaşları öğretmenlik mesleğinin temel ilkelerini şu başlıklar altında toplamışlardır:

1. Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen eğitiminin önemi,
2. Öğretmenlik mesleğinin yapısı,

3. Öğretmen yetiştirmede temel prensipler,
4. Öğretmen yetiştirmede muhteva kategorileri,
 - 4.1. Programın genel eğitim ile ilgili boyutu,
 - 4.2. Programın meslek formasyonu boyutu,
 - 4.3. Programın özel alan boyutu,
 - 4.4. Muhteva kategorilerinin düzeni,
 - 4.5. Öğretmen yetiştirme programlarında seçimler dersler,
 - 4.6. Öğretmen yetiştirme programlarında uygulama ve staj faaliyetleri olarak sıralanabilir.

1.2.2.Yeterlilik Kavramı

Yeterlilik, bir kişiye bir rolü veya görevi yerine getirebilme gücü kazandıran özelliklerdir (Bursalıoğlu, 1981: 5). Eğitim kuramlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar şeklindeki nitelikler olarak gerçekleştirebilmesi yeterlilik kavramının eğitim açısından ifade edilmiş biçimidir. (Gökçe, 1999: 29).

Yeterlilik, bir işi ya da görevi etkin bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade edilebilirken, bir görevi icra etmenin yanı sıra, görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade etmek için de kullanılabilir (Şahin, 2004; Aktaran: Sapsağlam, 2009:15). Yazıcı (2004: 26), en yalın ifadeyle bir işi yapabilme gücü olarak tanımlamıştır. Tosun (2001:25) yeterliliği, öğretmenin her bir ana görev kapsamında işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, tekrarlanabilen başkaları ile bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilen, alt görevleri anlatacak biçimde belirlemiştir. Kara (2007:10) ise, yeterliliği, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak nitelendirmiştir.

Öz yeterlilik ise; ilk defa Bandura(1997) tarafından vurgulanmıştır. Bu kavram Bandura tarafından ortaya atılan, Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar kavramlarından biridir. Yeterliliği öz-yeterlilikten ayıran Bandura öz-yeterlilik kavramını, "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Kear, 2000; Zimmerman, 1995; Aktaran: Ekici, 2005:87). Bandura'ya göre, öz-yeterlilik inancı, birbiri ile ilişkili temelde dört bilgi kaynağını barındırmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer ve Koç, 2002; Aktaran Ay, 2007:36). Bunlar:

1)Performans Başarıları: Bireyin bir işte gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Bu durumda yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2)Dolaylı Yaşantılar: Bireyin çevresinde gördükleri kişilerin başarıları kendisi için başarı beklentisine neden olur. Dolayısıyla pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır.

3) Sözel İkna: Bireyin gerçekleştireceği bir davranışın başarıyla yapılabileceğine yönelik teşvik, öğütler ve bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlilik beklentilerinin gelişmesine neden olabilir.

4)Duygusal Durum: Bireyin davranışı gerçekleştirebilmesine yönelik inancı, bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması ile ilişkilidir. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir.

İnsanların öz-yeterlilik inançları kendileri için ne tür amaçlar belirledikleri, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcamada istekli olduklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre mücadele edebileceklerine ve başarısızlık karşılaştıklarında gösterecekleri tepkileri etkilemektedir. Tüm meslek alanlarında çalışacak olan bireylerin belirli yeterliliklere sahip olması beklenir. Yeterlilik, başarı demektir. Yani, işinin gerektirdikleri konusunda yeterli bir insan mesleğinin gereğini yapar, kendini de zaman içinde sürekli yenileyerek daha ilerlemeye çalışırsa daha iyi özelliklere sahip başarılı bir insan olması kaçınılmazdır(Yazıcı, 2004:29).

Eğitim alanında uğraş veren öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz. Öğretmenlerin mesleğini beklenen düzeyde başarılı olarak göstermesi, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, üzerine düşen görev ve sorumlulukları gerçekleştirebileceklerine olan inançları ile ilgilidir (Ay, 2007: 36). Sonuç olarak öz-yeterlilik, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için gereken yeterlilikleri hakkındaki inançlarıdır(Şahin, 2010:26). İstenilen düzeyde bir öz-yeterlilik duygusu oluşturabilmek için, eğitim kariyerinin yüksek motivasyon, büyük çaba, kalıcılık ve esneklik ile ilgili faktörlerin bireyin üzerinde etkilerinin olması ile mümkündür(Komlodi, 2007:17).

1.2.3. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim toplumsal bir sistem olarak düşünöldüğünde, bu sistemin en önemli unsurlarını, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, eğitim uzmanları, yöneticiler, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel unsurdur. Dolayısıyla eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Sapsağlam, 2009:16). Sonuç olarak öğretmenlik, bir takım yeterlilikleri ve uzmanlığı gerektiren bir meslektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) öğretmenliği; genel kültürün özel alanın ve pedagojik formasyonların bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Koç, 2010:107). Bu doğrultuda devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde belirtilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005/2:210).

Zaman içerisinde öğretmenlerin artan sorumlulukları, beraberinde sahip olması gereken yeterlilikleri de getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yeterliklerinin düzeyi, öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen alanında ne kadar yeterli ise öğrencinin kazanımları ve bunların kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaaöğlu, 2008:71).Eğitimde olması gereken kalitenin yakalanabilmesi için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik alt yapı gibi diğer faktörler önemlidir ancak, bu faktörlerin katkı sağlayabilmesi doğrudan öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır. Bu kaynakların program içerisinde etkin bir şekilde kullanarak

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini sağlamak öğretmenlerin mesleki bakımdan yeterliliği ile mümkündür.

MEB(2002) öğretmen yeterliliğini; belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenebilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu şeklinde belirtmiştir. Yani öğretmenlerin meslek alanlarına özgü görevlerini yapabilmesi için sahip olduğu mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlara “öğretmen yeterliliği” denir (Zumwalt, 1988: 204). Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlik mesleği yeterlilikleri "Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu" tarafından belirlenmiştir. Avrupa’da mesleki yeterlilikleri standart hale getirmek için 2006 yılında 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Kanunu yürürlüğe konmuştur. Mili Eğitim Bakanlığı da öğretmenlik mesleği yeterlilikleri konusunda çalışma yapmıştır. “Ayrıca mesleki eğitimin modernizasyonu (MTEM) projesi kapsamında da teknik öğretmen yeterlilikleri belirleme çalışmaları yapılmıştır” (Taşpınar,2010: 6). İngiltere’de ise birbiriyle ilişkili beş aşamadan oluşan öğretmenlik mesleği standartları mevcuttur. Avustralya’da öğretmenlik mesleği yeterlilik standartları oluşturulmuştur (Taşar, 2011: 80-81).

Çeşitli ülkelerde yeterlikler farklı başlıklar altında ve farklı adlarla ifade edilse de, belirtilen ülkelerdeki öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliliklerin bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir (MEB, 2008; New Zealand Ministry of Education, 1999;National Board of Professional Teaching Standards, 2001; Teacher Development Agency, 2007).Türkiye’de ise öğretmenlerin niteliklerinin, Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 45.Maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı’nca tespit olunur” hükmü yer almaktadır. Yasal olarak hükme bağlanarak öğretmen yeterliliğinde bulunması gerekenlerin, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun öğretmen yeterlikleri için ortak bir taban oluşturacağı, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu alanların her birini çeşitli derslerle ilişkilendirilerek, derslerle istenilen nitelikte öğretmen yetiştirileceği varsayılmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) Bakanlığa verilen sorumluluk sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı 1999yılında öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir (MEB,2002). Bu çalışmada

öğretmen yeterlikleri 1739 sayılı yasada tanımlanan; Eğitime-Öğretme Yeterlikleri, Genel Kültür Bilgi ve Becerileri, Özel Alan Bilgi ve Becerileri şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışma uygulamaya geçirilemeden, 2002 yılında uygulamaya konulan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ikinci bir çalışma başlatılmıştır. ÖYEGM tarafından yürütülen çalışma sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adıyla iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler belirlenmiştir. Bunlar; kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanında otuz bir alt yeterlik ve iki yüz otuz üç performans göstergesi ile tanımlanmıştır (www.otmg.meb.gov.tr). Bu çalışmalar uygulamadaki yetersizliklerine ve geliştirme sürecindeki bazı eksikliklerine rağmen ülkemizde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine verilen önemin bir göstergesidir.

Yeterli bir öğretmen öğreteceği konu ile ilgili, konunun bilişsel, toplumsal ve duyuşsal amaçlarını, süreyi, kullanılacak araç-gereçler, bireysel olarak öğrencilerin tepkilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerinin ve nasıl çalıştığının farkında olmalı ve yanlış öğrenmeleri önlemek ve düzeltmek için dikkatli davranmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrencinin dikkatinin sürekliliğini sağlamalı, öğrencinin sağlığından haberdar olmalı, güvenliği için gerekli tedbirler almalı, öğrencileri dinlemeli, anlamalı ve onların bilgilerini değerlendirmeli ve öğrenciye rehberlik etmelidir. Dolayısıyla öğretmenin işinin karmaşıklığı meslek yeterliklerinin tanımlanmasını gerçekten güçleştirmektedir.

Sonuç olarak yeterlik, öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin işlevini yerine getirebilmesinde sahip olması gereken yeteneklerdir (Açıkgöz, 1996: 91). Bireyin mesleki başarı elde edebilmesinde bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bireyin görev ve sorumlulukları arttıkça, sahip olması gereken yeterlikler artacaktır, dolayısıyla bu da bireyin kendi alanında ya da mesleğinde daha başarılı ve üretken olması anlamına gelmektedir. Öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilik alanları şu şekilde özetlenmiştir (TED, 2009:10);

1. Öğretmenlerin öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilmesi ve bunu öğrenme öğretme sürecine yansıtabilmesi,

2. Etik kurallar bilincinde olma, sorumlu ve eleştirel davranabilme,
3. Öğretim sürecini planlaması ve uygulaması,
4. Öğretimin etkililiğini ve öğrencinin gelişimini değerlendirme ve izleme
5. Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını uygun tekniklerle kontrol altına alma,
6. Bireyin gelişim özelliklerini dikkate alarak bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
7. Öğretim sürecini öğrencinin özelliklerine göre düzenleme ve bilişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanma,
8. Öğretim süreci içerisinde etkili bir iletişim sağlayabilme,
9. Öğrencinin eğitiminden sorumlu diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme özelliklerine sahip olmalıdır.

Bu yeterlik alanları doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak amacıyla öğretmenlerin veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için 2007 yılında MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” kurulmuş, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini belirlenmiş ve eğitim fakültelerinden bu niteliklere uygun öğretmen adayı yetiştirilmesini talep edilmiştir (MEB, 2008). Komisyonunda bahsedilen başlıca başlıklar; ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamaktır.

Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan bir başka çalışmada YÖK- Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesidir. Bu çalışma çerçevesinde bir öğretmende bulunması gereken yeterlik alanları sırasıyla;

1. Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlikler
2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikler
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma Yeterlikleri
4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır (YÖK, 1998).

Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin oluşturulmasında en belirleyici rol öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitimidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları öğretim yeterliklerine sahip öğretmenler yetiştirmek zorundadır. Öğretmenin yetiştirildiği program ne derece yeterli ve etkili ise öğretmen de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır. Bu da öğrencinin daha nitelikli davranışlar göstermesine, eğitimin kalitesinin yükselmesine ve öğretmenlerin, çağın gerektirdiği temel becerileri kazanmış olarak meslek yaşamlarına başlamalarına olanak sağlayacaktır.

Öğretmen yetiştirme programlarında temel amaç, öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasıdır. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi nasıl öğreteceğini de bilemez. Öğretmenlerin alan bilgisi yönünden kazanmaları öngörülen yeterlikler, görev yapacakları öğretim kademesine göre değişmektedir. Ne yazık ki Türkiye’de farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler zaman zaman kendi alanlarının dışında görevlendirilmektedir. Dolayısıyla bu alanı iyi bilmeyen bir öğretmenden yeteri kadar alana hizmet etmesi ve katkı sağlaması beklenemez. Alan bilgisine hâkim bir öğretmen sınıfa girdiğinde kendine güven duyar. Bu durum ona öğrenci karşısında güç kazandırır (Şişman, 1999: 10). Ancak öğretmenlerin alan yeterlikleri düşükse, en temelde öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri de düşük olacaktır. Araştırmalara göre, alanlarında yeterli olmayan öğretmenler de sınıf içerisindeki zamanlarının büyük bir çoğunluğunu sınıf yönetimine ayırmakta, daha az öğretimle uğraşmaktadırlar. Alanlarında yeterli olan öğretmenler ise daha nitelikli akademik donanıma sahip

oldukları için öğrenci beklentilerini karşılamaya açık bir şekilde, öğrencilerin motivasyonunu yükselterek öğrencilerin öğrenmesine yoğunlaşmaktadırlar. Bu tür öğretmenlerin sınıflarında güvenli bir hava bulunmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenler öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına da eğilmekte dolayısıyla sınıf kontrolüne daha az zaman ayırmaktadırlar. Bu yeterliliğe sahip öğretmen verdiği dersin konularını iyi bilmekle birlikte, konu alanındaki gelişmeleri takip ederek, araştırma yaparak bilgisini sürekli geliştirmektedir (Erden, 1996: 44).

Okul çerçevesinde öğrenilecek bilgiler büyük Ölçüde sınıf ortamı içinde gerçekleştirilir (Jenkins, 1996/1998: 199). Dolayısıyla öğretmenin başarısı; sınıfın nabzını tutabilme, değişen koşullara duyarlı olabilme, öğretmenin grup etkileşimindeki başarısını da kendi etkililiğini de önemli derecede arttıracaktır. Bunun için de olumlu bir sınıf eğitim öğretiminin sağlanabilmesinde çok önemlidir (Demirbolat, 2001: 40). Olumlu sınıf ortamı oluşturmak için gerekli beceriler şunlardır:

- a) Bireysel farklılıkları kabul etmek,
- b) Öğrencilerin isimlerini öğrenmek,
- c) Oturma düzenini iyi ayarlamak,
- d) Öğretmenin hazırlık yapması,
- e) Öğrencileri cesaretlendirmektir.

Rogers ise etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğretmenlerinde üç temel kişilik özelliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar: saygı gösterme, empati kurma ve içtenliktir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen, sınıf içinde güçlü ve derin ilişkiler kurulacak, sınıftaki iletişim ortamı açık ve dürüst olacaktır (Aktaran: Güçlü, 2001: 138). Bunun yanı sıra, sınıf içinde zamanın iyi kullanılması, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması açısından çok önemlidir. Sınıf yönetiminde kalitenin sağlanmasının temel koşullarından biri de, zaman israfının önlenmesidir (Yıldırım, 2002 :90). Zaman israfını önlemek için en önemli şart ise planlama eğitim öğretimi yapmaktır. Eğitim öğretimi planı, öğretimin yapacağı etkinlikleri öğrencilerin özelliklerine ve öğretimin ilkelerini dikkate alarak sistematik sıra içinde düzenlenmesine hizmet eder. Ancak öğretmenin planlama yeterliliğine sahip olması

demek, planı etkili bir şekilde uygulayabilmesi ve bunun için de öğretme süreçlerini de iyi düzenlemesi ile olmaktadır (Kuran, 2003: 25).

Bir plan hazırlarken öğrenci faktörü dikkate alınmadan yapılacak olursa, plan ve programların başarıya ulaşması mümkün değildir. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılacak planlar, öğretmenlerin çocuk psikolojisi alanında yeterli olması, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimi hakkında bilgili olması gerekmektedir(Karaağaç, 2002: 51). Planlama yaparken, o konunun hangi yaş grubuna ve gelişim düzeyine anlatılacağı, o grup öğrencilerinin bireysel özellikleri, bilgi birikimleri, dersi izleme ve sürdürme, dikkat ve zekâ yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu bilinmelidir. Öğretmenler MEB oluşturduğu genel çizgiler çerçevesinde, her bireyi kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst sınırına kadar geliştirmekle sorumludur (Gözütok, 2000: 176).

1.2.4. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelik ve Yeterlilikler

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu mesleği yerine getirebilmeleri için bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Bir öğretmen eğitim-öğretimi düzenleme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama, belirli bir konu alanında bilgi ve becerilere sahip olması, meslek açısından gerekli olmakla birlikte eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Öğretmenin, bildiğini sistemli bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2000). Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak kişi öğretmendir. Öğretmenin yeterliliği kadar niteliği de eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Öğretmenlerden beklenen diğer nitelikler ise; görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretebileceğini bilen, öğrencilerinin öğrendiklerini değerlendirebilen, öğrenci öğretmen ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren birey olmasıdır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz, Pilten 1998). Öğretmenin genel olarak yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Bunlar;

1) Öğretme Görevi; Öğretmek, öğrenme sürecini yönlendirmek demektir. Bundan dolayı öğretmenin buradaki temel görevi öğrencilerin öğrenmesine rehberlik

etmektedir. Öğretmen derslerini öğrenciyi merkez alarak yürütmelidir. Bunun için de, öğrencilerin ilgilerini çekmek ve sürdürmek, öğrencilerin düşünmelerine fırsat sağlamak yani, öğrenciye sorulacak sorular onu ezberlemeye yöneltecek şekilde olmamalı, düşünmesine ve eleştirmesine, kararlar vermesine yönelik olmalıdır, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, sınıfı etkili yönetmek ve öğrenciler arasındaki ilişkilere rehberlik etmek, öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme ve uygulama fırsatı vermek gerekir.

2) Öğretim yöntem ve teknikler bilgisi; Öğretmenin öğretme rolü, bilgi ve becerilerin öğrenciye aktarılmasını gerektirir. Eğer öğretmenin, öğrenciye yardımcı olacak kadar yeteneği ya da sabrı yoksa alan bilgisi ve becerileri sınırlı bir değer taşır. (Miller ve M. F. Miller, 2002). Dolayısıyla, öğretmen konu alanı bilgisinin yanı sıra öğretilecek konunun nasıl öğretileceğine ilişkin bilgilere ve uygulamada gereken becerilere sahip olmak durumundadır.

3) Araç ve Gereçleri Kullanma; Ders için uygun araç ve gereçleri kullanmak öğretimde önem taşır. Bundan dolayı dersin konusuna uygun ders araç ve gereçlerini kullanmak gerekir.

4) İdare, Yönetim ve Planlama Görevi; Bu görev bir eğitim programını planlama, yönetme ve işletme görevidir. Öğretmenden okulun eğitim faaliyetlerini işbirliği ile planlaması ve gerçekleştirmesi beklenir. Ders planlaması, öğretim ortamında olması istenilen şeylerin öğretilmeden önce düşünülmesidir. Ders planı ise öğretim ortamında olmasını istediğiniz şeylerin yazılı hale getirilmesidir.

5) Konu Alanı Uzmanlık Görevi; Öğretmenin konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Öğretmenin konu bilgisi açısından gerekli bilgiye sahip olması ve gelişmeleri takip etmesi gerekir.

6) Öğrenci Danışmanlık Görevi; Öğretmenin gerektiği zaman öğrenci ile arkadaş gibi olması gerekir. Öğretmenin öğrencilere anlayış ve sempati göstermesi, onlara dostça ve nazik davranması, adil ve tarafsız olması, öğrencilerinden beklenen davranışların açıkça belirtilmesi, uygun olmayan davranışlara çabuk ve adil bir şekilde müdahale edilmesi gerekmektedir.

7) İletişim Kurma; Öğretmenin öğrencileri ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için öncelikle talimat ve açıklamaların açık ve anlaşılır karmaşaya neden olmayacak nitelikte olması gerekir. Konuşmaların anlaşılır ve gramer açısından doğru olması da etkili iletişim kurmada önem taşır.

8) Pekiştirme; Öğrencilerin derste öğrendiklerini uygulama noktasına getirmek gerekir. Böylece öğrenci, uygulamalar ve yaptığı tekrarlar ile öğrendiklerini de pekiştirmiş olur.

9) Değerlendirme; Değerlendirme, öğrencilerin ulaştığı bilgi ve becerileri belirlemektir. Öğrencilerin bu bilgi ve başarılarına ulaşıp ulaşmadıklarını eğer ulaşamamışlarsa bunun sebeplerini tespit etmektir. Değerlendirme sürecinin iyi irdelenmesi öğretmenin önlemler almasına yardım eden bir araç olduğu gibi öğretimin iyileştirilmesine yönelik bilgiler sağlamaktadır.

10) Öğretmen Öğrenci İlişkisi; Öğretmende bulunması gereken nitelik ve yeterliliklerden birisi de öğrencileri ile olan olumlu ilişkilidir. Öğretmenin öğrencilerine karşı davranışı onların başarıları veya başarısızlıklarında etkili olan önemli bir faktördür.

11) Öğretmenin Okul ve Çevredeki Rolü; Öğretmenin, okulda görev yapan bir personel olarak okulun kural ve şartlarını bilmesi, yönetmeliklerini ve politikasını öğrenmesi ve okuldaki her çeşit faaliyete hazır, istekli ve yardımcı olması gerektiğini bilerek rolünü yerine getirmesi gerekir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten 1998: 16-20).

Belirtilen yeterlilik ve nitelik alanlarının yanı sıra öğretmenlerin yeterlilikleri üzerine yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerinin başarı düzeyleri, motivasyonu ve yeterlilikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu savunulmaktadır (Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001, s. 15). Öğrencilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin öğretme yeterliliğini yordayıcı, öğretmene ait en önemli faktörlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998:21).

1.2.5.Öğretmen Yeterlilik Duygusu Etmenleri

Yapılan araştırmalara göre (Berman, McLaughlin, 1977; Celep 2000; Dembo ve Gibson,1985); Öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri meslek hayatlarına farklı şekilde yansımaktadır. Öğretmen yeterlilik duygusunu etkileyen unsurlar şunlardır:

1) Yeterlilik Düzeyinin Yansıması: Yeterlilik düzeyi yüksek olmayan bir öğretmen öğrencilerinden yüksek bir başarı beklememektedir (Celep 2000: 69).

2) Öğrenci Başarısı: Öğretmenlerin yeterlilik duygusunun yetersiz olması durumunda öğrencilerin proje hedeflerine ulaşmasıyla, proje metot ve materyallerinin sürdürülmesiyle ve öğrenci performansının geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Berman, McLaughlin, 1977; Dembo ve Gibson: 1985).

3) Öğretmenin Gelişime Uyması: “Öğretmen yeterliliği ile öğretmenin uygulamadaki yeni teknoloji, yöntem ve tekniklere uyum sağlaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur”(Aston, Webb, 1986, Celep 2000: 69).

4) Örgütsel Etkiler: Öğretmenin yeterlilik düzeyi, okulunda önemli konularda söz hakkının olması, meslektaşları tarafından desteklenmesine etki etmektedir(Berman, McLaughlin, 1977; McLaughlin, Marsh, 1978, Celep 2000: 69).

Etkili bir öğretmen olabilmenin temel koşulları arasında, yeterlilik duygusuna sahip olmak oldukça önemli görülmektedir. Araştırmalar gösteriyor ki yeterlilik duygusu Öğretmenin öğrencisinden beklediği başarıyı dahi etkilemektedir. Öğretmenin yeterlilik duygusu öğrencilerin başarısını etkilemekle birlikte eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlamakta, öğrencinin öğrenme isteğini artırmaktadır (Sünbül ve Arslan 2007:2). Öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin kalıcılık, başarı ve öğretim davranışı gibi anlamlı eğitimsel sonuçları olduğu gibi öğrencilerin, coşku, bağlılık motivasyon ve öz yeterlilik inançları gibi sonuçlarla da güçlü derecede ilişkili olduğu birçok çalışmayla kanıtlanmıştır (Tschannen- Moran, ve Woolfolk Hoy, 2001).

1.2.6.Yeterlik Temelli Öğretmen Eğitimi

Yeterlik temelli eğitim programı, geleneksel öğretim programlarına alternatif olarak 1980’li yıllarda ABD’de çalışmalarına başlanan ve öğretmen yetiştirme

kurumlarına yeni bir bakış açısı sağlayan bir yapıya sahiptir. Alanyazını incelendiğinde konuyla ilgili birçok yabancı araştırma yapıldığı görülebilir. Yeterlik temelli öğretmen eğitimi, devletin eğitim birimlerinin daha etkili eğitim standartlar oluşturma çabası, eğitimin bireyselleştirilmesi önündeki baskılar, yeterlik temelli eğitim çabalarına olan devlet desteği ve yatırımları, eğitimsel araştırma ve geliştirmenin hazır olması, alternatif eğitim sistemlerinin artması ve karşılaştırma ölçeği ihtiyacının ortaya çıkması şeklinde ifade edilebilir (Preuss, 1980: 2).

Geleneksel ve yeterlik temelli öğretmen eğitiminde, felsefi ve rol beklentileri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel modelde öğretmen öğrenme işinin sorumlusu iken, yeterlik temelli modelde sorumluluk öğrencidedir. Geleneksel model eğitimin girdileri üzerinde yoğunlaşmakta iken yeterlik temelli eğitim çıktılar üzerinde yoğunlaşmıştır. Geleneksel eğitimde bireysellik göz ardı edilebilirken yeterlilik temelli modelde bireysellik ön plandadır. İki model arasında ki ortaközellik öğrenciyi olumlu bir şekilde geliştirmeye yönelik çabadır. Geleneksel öğretmen eğitimi deneyim temellidir ve öğretmenin bilgiyi sağlaması gerektiği felsefesine dayanmaktadır. Yeterlik temelli öğretmen eğitimi ise bunun aksine, öğretmen eğitim programı hedeflerinin yapılandırıldığı model bir öğretmenin özelliklerini içermelidir. Geleneksel modelle yeterlilik temelli model arasında ki diğer bir farklılık ise; geleneksel modele göre öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki boşlukların bulunması, yeterlik temelli öğretmen eğitimi ise mevcut sistemin yetersizliklerine karşı kuram-uygulama arasındaki boşluğu mümkün olduğunca ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Elam, 1971). Yeterlik temelli öğretmen eğitiminde aşağıdaki özellikler aranır (Preuss, 1980:7):

1. Öğrenci için belirlenen amaçların davranışsal açıdan ifade edilmesi
2. Performans göstergelerinin belirlemede kullanılan araçların tanımlanması
3. Öğrenci aktivitelerinin içerisinde yer aldığı ve belirlenen hedeflerine uygun birden fazla öğretim modelinin kullanılması
4. Değerlendirme araçları ve alternatif aktivitelerin herkesle paylaşılması
5. Öğrenen deneyimlerinin yeterlik ve performans temelli değerlendirilmesi

6. Öğrenenin, performans açısından değerlendirildikten sonra gelecek eğitimlerin hedeflerine temel oluşturmalıdır.

Blackhurst, Canlan ve Fitch (1978: 26) tarafından yapılan yeterlik temelli öğretmen eğitime ilişkin özellikler ise şöyle sıralanmıştır:

1. Yeterlik ifadeleri açıkça belirtilmelidir,
2. Hedefler (bilişsel ve duyuşsal hedefler ile performans göstergeleri) davranış cümleleri şeklinde ifade edilmelidir.
3. Yeterliğin değerlendirilmesi için kullanılan kriterler, öğrenen tarafından elde edilebilir olmalıdır.
4. Alternatif öğrenme aktiviteleri bireyselleştirilmiş öğrenci programları tarafından elde edilebilir olmalıdır.
5. Başarıda süreklilik göz önünde tutulmalı, yeterliğe ulaşabilme zamanının kişiden kişiye değişebildiği bir program düzenlenmelidir.
6. Öğretmenler programların tasarımı ile sorumlu tutulurken, öğrenciler de performanslarından sorumlu tutulmalıdırlar.

Öğretmen adayları, alanında yeterli bir öğretmenle tanıştırılmalıdır. Sosyal öğrenme kuramının model alma davranışına göre bu örnek, öğretmen adaylarının gelişimi açısından son derece önem arz etmektedir (Elam, 1971). Öğretmenler için hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki öğrenmelerin, mesleğe başladıktan sonra şekillendirildiği düşünülmektedir. Geleneksel hizmet öncesi öğretmen eğitimi genel bir eğitim temeli kullanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim öğretmenlikteki bazı sorunları işaret etmektedir. Yeterlik temelli öğretmen eğitimi hizmet öncesi (lisans eğitimi) ile öğretmenlik arasında daha güçlü bağların kurulmasına yardımcı olabilmektedir. Yeterlik temelli eğitim öğretmen adaylarının mezun olduklarında öğrenmelerinin tamamlandığı fikrini, hayat boyu öğrenme temeli üzerine taşımaktadır ve bu bakımdan çok önemlidir. Blackhurst ve diğerleri (1978), yeterlik temelli öğretmen eğitiminin avantajları ve dezavantajları da şu şekilde maddeleştirilmiştir.

- 1) Öğretmen rolleri geleneksel sisteme göre daha net olarak tanımlanmıştır.

2) Bu rollerin yeterliklerin geliştirilmesi için sistematik ve doğrudan bir eğitim gerekmektedir.

3) Öğretmen etkililiği, eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır.

4) Araştırma kanıtları yeni bir program geliştirmeye imkân tanımaktadır.

Yukarıda belirtilen avantajların yanında, yeterlik temelli öğretmen eğitiminin cevap bulamadığı bazı dez avantajları da vardır (Preuss, 1980: 14)

1) Yeterlik Listeleri: Öğretmen yeterliklerinin tam ve net bir listesi yoktur. Bu yeterlilik durumu her zaman gelişmeye ve tartışmaya açık konumdadır.

2) Hümanizm: Yeterlik temelli öğretmen eğitimi modeli bazı eleştirmenler tarafından pek insancıl olmayan bir uygulama olarak eleştirilmektedir.

3)Değerlendirme: Değerlendirme araçları her zaman öğretimin tamamını yansıtmayabilir.

4) Uygulama: Alanda tam olarak test edilmemiş uygulamaları için çok dikkatli bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Hazırlanan programlar her zaman tam olarak uygulanamayabilir.

Ülkemizde de yeterlilik temelli eğitim modeline uygun bir takım çalışmaları yapılmaktadır. Bunların başında öğretmenlerin alan konusunda yetiştirilmeleri ve değerlendirilmeleri durumu söz konusudur. Bu anlayıştan hareketle MEB; ÖYEGM, ‘Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterliklerini’ hazırlamıştır. Bu çalışma mesleki gelişimde sürekliliğin sağlanabilmesi için tek başına yeterli olamamıştır. Yeterliklerin hayata geçmesine yönelik “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır. Söz konusu kılavuzun, mesleki yeterliklerini geliştirme sürecinde, öğretmenlere yol gösterici olması amaçlanmıştır (MEB, 2008). Bunun yanı sıra özel eğitim öğrencilerin bireyselliğe dayandırılarak hazırlanan amaç hedef ve uygulamaları dikkate alındığında yeterlilik temelli öğretmen yetiştirme daha da önem kazanmaktadır.

1.2.7.Kaynaştırma Öğretmen Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu bir tutum içinde olmasının, sınıftaki özel gereksinimli olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır. Eğer öğretmen olumlu tutum içerisinde değilse sınıftaki diğer öğrenciler de kaynaştırma öğrencisine karşı olumsuz tutum içerisinde olmaktadır. Öğrencilerin arasında kaynaştırma öğrencisinin sınıfın bir parçası haline gelmesi öğretmenin olumlu tutum içerisinde olmasına bağlıdır(Yell, 1995:389). Sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencisinin diğer branş öğretmenleri, yalnızca olumlu tutumlara sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere de sahip olmalıdır (Kargın,2004).

Öğretmen ve yöneticilerin engelli öğrenciler ve kaynaştırma hakkındaki bilgileri konusunda, neredeyse yok denecek kadar az bilgiye sahiptirler. Öğretmenler en çok öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi gereksinimi duymakta, ancak bu konuda verilen hizmet içi eğitim oldukça yetersizdir, Öğretmenlerin kaynaştırma sürecinin başı olan kaynaştırma öncesi hazırlığı neredeyse hiç yapmamaktadırlar(Sucuoğlu, 2004:18).

Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılması gereken etkinlikler vardır. Bunları başında öğretmenin sınıfta ki diğer öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesidir. Öğretmenin davranışları hal ve hareketleri, yetersizliği olan çocuklara yaklaşımları, sınıftaki tüm öğrencileri etkiler. Öğretmenlerin davranışlarının ve kullandıkları kelimelerin öğrenciler tarafından örnek alındığını bilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin problemlerinin neler olduğunu, nasıl çözülebileceğini bilirlerse onlara olan yaklaşımları daha olumlu ve kolay olur. Bu yetersizliklerle ilgili bilgiler birçok şekilde kazanılabilir. Öğretmenler bu bilgileri hizmet içi seminerleri ile bu mümkün değilse, bu konuda yazılmış gerekli kitaplar, film ve videolar izleyerek, başka eğitim okullarına giderek, sınıfa yetersizlikten etkilenmiş bir yetişkin veya çocuk davet edilerek bilgi edinebilirler. Öğretmenler ne kadar yetersizlikle ilgili bilgi sahibi olursa ve sınıfı da bu yönde bilgilendirirse, o kadar yetersizlik daha az farklı, daha tanıdık, daha kabul edilir duruma gelir (Lewis ve Doorlag, 1991:188). Öğretmenler veya diğer sorumlular sınıftaki

çatışmayı azaltmak ve daha nitelikli bir kaynaştırma için aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir.

1) Öğretmenlerin kaynaştırma öncesinde ve sırasında engel türleri ve özellikleri konusunda sınıfa bilgi vermek, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini daha kolay anlamaları ve kabullenmelerini sağlayabilir.

2) Düzenli olarak gerçekleştirilecek olan toplantılarla, öğretmenlere kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için kendilerine ihtiyaç olduğu bilgilerin sunulması,

3) Öğretmenlere, sorunları olduğunda rehber öğretmenlerin ya da okulda görevlendirilecek olan özel eğitim öğretmenin yardımcı olabileceği konusunda rahatlatıcı bilgiler verilmeli ve bu doğrultuda öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalıdır (Batu, 2000:43).

1.2.8.Kaynaştırma Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler

1) Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında BEP ekibi içinde yer almak,

2) Özel gereksinimli çocuğun bireysel özellikleri dikkate alarak yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,

3) Özel gereksinimli çocukların ailelerine gerektiğinde danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmak,

4) Özel gereksinimli öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretimi bireyselleştirmek,

5) Özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak (Batu ve Kırcaali, 2010:25).

1.2.9. Öğretmenler ve BEP Yeterlilikleri

BEP'in geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde etkin görev alan ve eğitimin öğrenci gereksinimlerine yeterli düzeyde cevap vermesini en fazla etkileyen faktörlerden biri de kuşkusuz öğretmendir (Erden, 1994; Arivett, Rust, Brissie ve

Dansby, 2007). Öğretmen; öğrenci ile etkileşim halinde olan, programı tasarlayan, uygulayan, araç-gereci kullanan, ölçme ve değerlendirmeyi yapan kişidir. Öğretmenler, öğrenci için davranışlarının belirlenmesinde, oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde çok önemli bir fonksiyona sahiptir (Gözütok, 1991). 573 sayılı KHK (1997) içerisinde BEP' in geliştirme konusundaki görevleri açıkça belirtilen öğretmenler, bireyin gelişimine göre yeni hedefler hazırlamakla ve eğitim programlarını uygulamakla yükümlüdürler (573 sayılı KHK, 1997). Özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecinde birden fazla öğretmen görev alıyor ise, çocuğun eğitimine katkıda bulunan tüm öğretmenlerin çocuğun eğitsel performansına ilişkin toplantılar yaparak, birbirlerinin fikir ve önerilerini paylaşmaları beklenmektedir. Bunun yanısıra öğretmenler, BEP ekibi toplantılarına düzenli olarak katılmak ve çocuğun gelişimi ve performansına ilişkin diğer ekip üyelerine bilgi vermek durumundadırlar (MEB, 1997). Eğitim sisteminin başlıca öğelerini oluşturan öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki uyum, eğitimin etkili olabilmesini ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesini sağlar. Öğretmenin bu öğelerden birini istenen nitelikte gerçekleştirememesi eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet-içinde iyi yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Darling-Hammond, 2003; MEB, 1997).

1.3 .İlgili Araştırmalar

Özel gereksinimli öğrenciler için BEP geliştirilmesi ve uygulanmasının 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile zorunlu hale getirilmesi (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008) ve planın uygulanmasının kaynaştırma başarısındaki yerinin vurgulanmasına (Özbek, 2005; Özyürek, 2004; Sarı, 2003) karşın BEP geliştirme ve uygulama çalışmalarında sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu bölümde BEP geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik getirilen önerilerle ilgili alan yazında yer alan çalışmalar sunulmuştur.

1.3.1.Türkiyede Yapılan Çalışmalar

Akçamete'nin (2002), yapmış olduğu çalışmada Rehberlik Araştırma Merkezi elemanlarının, yönetmeliğin gerektirdiği biçimiyle BEP ekibinin

oluşturulmasına yönelik olumsuz görüş içinde olduklarını ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada RAM elemanları, sınıf öğretmenlerinin BEP ekip çalışmalarına katılmalarını gerekli görmediklerini ve BEP ekibi ile anne-baba işbirliği sağlamanın güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca RAM çalışanlarının, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) belirtilen rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgi ve becerilerde kendilerini yeterli olarak algılamadıklarını ve bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirtilmiştir.

Çuhadar (2006), “ilköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi” ne yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modelinin genel tarama survey türü kullanılmıştır. Araştırma, 215 okuldan Basit Tesadüfi Örneklem Yöntemi ile 20 okul seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitime tabi öğrencisi bulunan okullarda görevli öğretmen ve idarecilerin, yasal yönden zorunlu ve eğitsel yönden gerekli olmasına rağmen, kaynaştırma eğitime tabi öğrenciler için, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadan, sınıma ve yanılmalar yaparak çalışmalarını sürdürdükleri ortaya çıkmıştır.

Pektaş (2008) Ankara ilinde özel eğitim alanında çalışan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanma durumlarını belirlemek amacıyla, betimsel tarama modelinde yapmış olduğu çalışmada özel eğitim programı dışındaki programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanmadıklarını, kullananların ise okullarındaki ortak BEP envanterlerini kullanarak BEP dosyaları oluşturduklarını belirlemiştir. Araştırmacı bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin BEP kullanma konusunda yeterli bilgi ve donanımla mezun olmamalarını göstermiştir.

Tike'nin çalışmasında (2007) ise, sınıf öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) ve rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) çalışanlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine ilişkin tutumları ile bu süreçte yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. 201 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlükler araştırmacı tarafından

geliştirilen iki ölçme aracı ile belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaya ilişkin olumlu tutum içinde olduklarını, ancak rehber öğretmen ve RAM çalışanlarına göre daha fazla güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca BEP geliştirme sürecine katılan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere göre daha az güçlük yaşadığını, hizmet içi eğitim programının süresi arttıkça BEP geliştirme sürecinde yaşanan güçlüklerin azaldığını bulmuştur.

Nizamoğlu (2006) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasındaki yeterliliklerini araştırdığı niteliksel çalışmada, öğretmenlerin BEP'i yeterince uygulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin performanslarını belirleme ve amaç saptamada sistemli bir çalışma içerisinde bulunmadıklarına, yazılı olmayan amaçlar belirlediklerine, öğrencileri değerlendirirken diğer öğrencilerle aynı soruları sorduklarına ve aynı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencinin eğitimine yönelik yalnızca okullarındaki rehber öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bahar ve Yıkmış (2002) kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda çalışan 15 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptıkları niteliksel çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirme durumlarını araştırmışlardır. Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için bireysel amaçlar belirlemediklerini, öğretimi planlama ve uygulamada ise geleneksel etkinliklerin dışına çıkmadıklarını, ayrıca öğrencileri için uyarılama yapmadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin uzman desteği alma girişiminde bulunmadıkları ve uygulamalarda yalnızca rehber öğretmenden aldıkları bilgiden yararlandıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmedeki yetersizliklerini, bu konuda yeterli eğitim sürecinden geçmemiş olmalarına ve destek özel eğitim hizmeti almamalarına bağlamıştır.

Okta (2008) kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerini araştırmıştır. Araştırma bulguları araştırmaların yapıldığı 17 okuldan 4'ünde özel gereksinimli öğrenciler için BEP geliştirme biriminin oluşturulduğunu ve hazırlanan BEP'te uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçlar ve davranış problemlerini azaltmaya

yönelik tedbirlerin yer aldığını, ancak öğrenci için hazırlanan programların çoğunda destek hizmeti, kullanılacak yöntem teknik, araç gereç ve materyaller, uyarlamalara ilişkin bilgilere yer verilmediğini göstermiştir. Araştırma kapsamındaki 24 işitme engelli öğrencinin hiç birine okul içinde destek özel eğitim hizmeti sağlanmadığı, 18 öğrencinin okul dışında özel eğitim kurumlarından destek hizmet aldıkları saptanmıştır. 24 sınıf öğretmenin 20'si işitme engelli öğrencilerin eğitimi ve bu öğrencilerle iletişim kurma yöntemleri konularında destek hizmete gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Öztürk (2009) sınıf öğretmenleri ile yaptığı niteliksel çalışmada sınıf öğretmenlerinin BEP'i gerekli gördüklerini, BEP'in öğrenci, öğretmen ve aileler için yararlı olduğunu belirttiklerini vurgulamıştır. Öğretmenler, BEP'i geliştirirken birçok kaynaktan yararlandıklarını, BEP'i uygularken ise araç gereç, bilgisayar kullanımı, okulun fiziki koşulları, sınıf içinde uygulama ve uygulamaya zaman ayırma konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Türkoğlu (2007) ilköğretim öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini almıştır. Araştırma bulguları bilgilendirme çalışmalarından sonra öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin arttığını ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Öğretmenler başarılı bir kaynaştırma uygulamasının olabilmesi için ortak karar vermeleri gerektiğini ifade ederken, bilgilendirme sonrasında sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin işbirliği içinde BEP çalışması yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilgilendirme çalışması öncesinde destek hizmet öğretimsel uyarlamalar hakkında fikirleri olmayan öğretmenler, bilgilendirme çalışmasından sonra sınıf öğretmenine sunulabilecek destek hizmetler ve sınıf içi öğretimsel uyarlamalardan bahsedebilmişlerdir. Bilgilendirme sonrasında öğretmenler, bilgilendirme öncesinde değinilmeyen konulara değinerek BEP'in birçok özelliğinden de bahsetmişlerdir.

Yapılan çalışmaların Türkiye için sonuçlarına bakıldığında BEP yasal düzenlemelerde özel eğitimin kalbi olarak ifade edilmesine karşın yaklaşık yirmi sekiz yılda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ve bir çoğunun ise ihtiyacı karşılayacak nitelikte olmadığı görülmektedir. Özellikle BEP sürecinde etkin role

sahip ailelerle ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda öğretmenlerin BEP' e yönelik bilgi gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmasına rağmen, öğretmenlerin eğitimine yönelik hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.3.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Kreutzer'in (2004) araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine yönelik daha olumlu tutum içinde olduklarını ve BEP'i daha yararlı gördüklerini göstermiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin BEP konusundaki yasal zorunlulukları benimsemediklerini ve bu konudaki bilgilerini planlama ve uygulamaya aktaramadıklarını belirtmiştir. Lee-Tarver (2006) sınıf öğretmenlerinin BEP'i özel gereksinimli öğrencinin eğitim programının planlamada ve uygulamada yararlı bir araç olarak gördüklerini, BEP ' in geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde aktif rol aldıklarını, ancak bu konularda ve amaçların oluşturulmasında daha fazla eğitime gereksinim duyduklarını belirlemiştir.

Spellman (1989) öğretmenlerin BEP geliştirmedeki etkililiğini araştırdığı çalışma sonucunda, çalışmasında yer alan 60 sınıf öğretmenin çoğunun akademik, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarında gelişime uygun uzun dönemli ve kısa dönemli amaç yazmada, çocuğun amaç ve hedeflerini temel alan yöntem ve materyalleri seçmede zorlandıklarını ve seçilen yöntem ve materyallerin de kısa dönemli amaçlara uygun olmadığını belirtmiştir. Kullanılan değerlendirme tekniğinin de hedeflere uygun olmadığı görmüştür. Sonuç olarak, çalışmada öğretmenlerin %21.7 si tam ve kabul edilebilir BEP geliştirebildikleri görülmüştür.

Summers'ın (1995) sınıf öğretmenlerin BEP sürecine katılımlarını ve bu sürece ilişkin memnuniyetlerini araştırdığı çalışmasının bulguları, sınıf öğretmenlerinin BEP sürecine katılımlarının yeterli olduğunu göstermiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler öğrencinin var olan performansı hakkında bilgi verme, BEP amaçlarını geliştirme, destek hizmetler ve öğretimsel uyarlamaları belirleme konularında kendi katılımlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Johns ve diğeri (2002) öğretmenlerin BEP'e ilişkin eğitim ve bilgi eksiklerinin olması, yeterli materyalin olmaması, gerekli uyarlamaların yapılmaması, BEP'i planlama ve uygulamada yeterli zamanlarının olmaması, BEP'i değerlendirilmesine ilişkin öğretmenin yetersiz ya da yanlış bilgiye sahip olması ve okul yönetiminin BEP sürecinde öğretmene destek olmaması nedenleriyle BEP uygulama sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere yönelik yapılacak olan bilgilendirme çalışmalarının performans düzeyinin belirlenmesi, amaç ve hedeflerin yazımı ve öğrencinin engel durumu temel alınarak öğrencinin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır.

Tod, Castle ve Blamires'in (1996) genel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama süreçlerine katılımlarına yönelik yapmış oldukları çalışmada; BEP hazırlama süreçleri içerisinde öğretmenlerin kendilerini yeteri kadar ifade edemediklerini, bu nedenle karar alma ve uygulama süreçlerinde kendilerini aktif bir üye olarak hissetmediklerini, dolayısıyla BEP hazırlama sürecinde çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenler olmasına karşın yeteri kadar tatmin olamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca BEP hazırlama sürecine katılma konusunda oldukça isteksiz, uygulamalar sırasında da mutsuz olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun özel gereksinimli çocuğa yönelik eğitim sürecinin zorluğundan kaynaklı yaşandığını, eğitimcilerdeki bu isteksizlik ve mutsuzluğun özel eğitim hizmeti sunulan öğrencinin yaşı büyüdükçe arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ekip içerisinde görev ve sorumluluklarının çok önemli bir yer tutmasına rağmen Menlove ve arkadaşları (2001) öğretmenlerin BEP çalışmalarına yeterince katılmadıklarından ve kendilerini BEP ekibinin aktif bir üyesi olarak hissetmediklerinden söz etmektedir. Menlove, Hudson ve Süter'in (2001) yine genel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama süreci araştırılıp, bu süreçte karşılaşılabilecekleri güçlüklerin tespit etmeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilerek, öğretmenlerin BEP sürecine katılımlarının beklenen düzeyde olmadığı tespit edilip, katılımlarını olumsuz etkileyen faktörler sıralanmıştır. Bu çalışmada özel gereksinimli bireyin eğitiminden sorumlu olan öğretmenler BEP sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden ilk olarak; BEP hazırlamak için yeterli zamanlarının olmadığını bu nedenle istenilen nitelikte BEP'ler hazırlayamadıklarını ve zaman yetersizliğinin

toplantılara katılımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yeterli zamanın olmaması dışında, yazılı materyalleri hazırlama konusunda da güçlükler yaşadıklarını ve materyal hazırlamanın uzun ve uğraştırıcı bir süreç olup, materyallerin hazırlaması sırasında çok sıkıldıklarını, zorlandıklarını, bu nedenle de hazırlamak istemediklerini rapor etmişlerdir. Son olarak da BEP hazırlayabilecek yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalarının BEP hazırlama sürecini çok olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Tomey (1997)'in BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin katılımına ilişkin yaptığı bir başka çalışmada da, Menlove, Hudson ve Suter'in (2001) yapmış olduğu çalışmayı destekleyici bir sonuçlar bulunmuştur. Öğretmenler BEP hazırlama süreçlerindeki yaşadıkları güçlükleri ekip içerisinde kendilerini ekibin bir parçası olarak hissetmediklerini açık olarak belirterek, BEP hazırlama sürecinde toplantılara odaklanamadıklarını, bu nedenle toplantılarda alınan kararlara dâhil olamayıp, toplantılara katılmadan önce yapılması gereken hazırlıkları tamamlayamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışmada yukarıda sıralanan sıkıntıların nedeni olarak da öğrencinin eğitiminden sorumlu olan öğretmenleri BEP hazırlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamayı göstermişlerdir.

Nevin, Semmel ve McConn (1983), yaptıkları araştırmada ise yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına karşın; öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunarak, BEP hazırlama sürecine katılmakla; kendilerini engelli öğrencinin eğitimi sürecinde desteklenmiş olarak hissettiklerini, eğitimci olarak sınıfındaki her bir öğrenci ile yeteri kadar ilgilendiğini düşünerek, mesleki anlamda daha fazla tatmin olduklarını ifade etmişlerdir (Aktaran: Akçamete, Mandell, Fiscuss, 2002). Öğretmenlerdeki BEP sürecine dair bilgi ve beceri eksikliğinin nasıl giderileceğine yönelik olarak Lytle ve Bordin (2001) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğretmenler bilgi ve beceri eksikliklerinin nasıl giderileceğine dair sırasıyla; BEP gelişim sürecinde onların rollerinin neler olduğu, bu rol karmaşıklığının ekip çalışmalarını olumsuz etkilediği ve tüm ekip üyelerinin bu durumdan etkilendiği bu nedenle görev ve sorumluluklarının açık olarak tanımlanması gerektiği, BEP kavramı ile tam olarak nelerin anlatıldığı ve nelerin kapsadığı, öğrencilere kazanım sağlamak için geliştirilen BEP'lerin, hazırlama süreçlerinin ve öğrenci işlemlerinin nasıl programlanacağı konularında eğitime ihtiyaçları olduğunu rapor etmişlerdir.

Maher (1983), BEP'lerin geliştirilmesi ve uygulanmasında bütüncül program ve hizmet sistemiyle hazırlanan BEP' lerinin etkililiğini, amaçların gerçekleşmesinin, BEP'in tamamlanmasının, öğretmen memnuniyetinin ve BEP'lerin sağladığı yararları bakımından araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bütüncül program ve hizmet sistemiyle hazırlanan BEP'lerin uygulanmasında, geleneksel yaklaşıma göre daha fazla amaç gerçekleştirildiği, öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiği, mevcut programlardan daha açık ve kesinlik taşıdığı için yararlılığının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Smith ve Simpson (1989), 214 özel eğitim öğrencisinin BEP'lerini incelenerek yaptıkları çalışmada ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin, ikinci kademe ve lise öğrencilerine göre kısa dönemli amaçları gerçekleştirmede daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırmacılar, BEP'in akademik sonuçlarına ilişkin araştırmaların olmamasının, programın etkililiğine yönelik ölçütlerin kesin olarak belirli olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Kwon, Elicker ve Kontos (2011) tarafından yürütülen 'okul öncesi programlarında BEP'in sosyal hedeflerinden akran etkileşimini sağlamada öğretmen konuşmalarının etkisi,' adlı araştırma deneysel bir çalışma olup 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen konuşmalarının öğrencilerin BEP'inin sosyal hedeflerinin kazanılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Ruppar ve Gaffney (2011) tarafından yapılan 'BEP takım kararları: görüşmeler, dökümanlar ve toplantı kararları' adlı çalışma BEP geliştirme sürecinde BEP ekibinin önemini ortaya koymuştur. Çalışma 5 yaşında yetersizliği olan bir erkek çocuğunun BEP ekibinde yer alan uzman ve öğretmenler ile yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma teknikleri ile yürütülmüştür. 11 öğretmenin katıldığı çalışmada BEP belgeleri, BEP toplantısı sırasında yapılan konuşmalar, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi yapılmıştır. Öğrencinin tanı yerleştirme ve hedef belirleme aşamaları başarı ile sonuçlandı.

Etscheidt ve Curan (2010) 'akran denetimli araştırma ve BEP: Bir amaç ve etki araştırması' adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu makale akran denetiminin

BEP gelişimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma çeşitli araştırmalar ile örneklendirilerek akran destekli BEP geliştirilmesi sürecine öneriler vermektedir.

Konrad (2008) tarafından ‘toplantı planlanmasında BEP Öğrenci katılımı üzerindeki etkileri’ adlı çalışma yapılmıştır. Çalışma; öğrencilerin öz denetimlerini geliştirmek ve kendi BEP toplantılarında aktif katılımın nasıl sağlanması gerektiğinin öğretilmesidir. Çalışma da özel gereksinimli 5 lise öğrencisine üç üniteden oluşan program, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin BEP toplantılarına katılımı anlamlı düzeyde arttığı ve öğrencinin sonuçları sorgulama becerisinin arttığı bulunmuştur.

Christina ve Yell (2010) ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları: yasal gereksinim ve araştırma bulguları’ isimli çalışmalar doküman incelemesi şeklinde yapılmış olup, pek çok sayıda doküman incelenerek nitelikli BEP geliştirmede yetersizlikleri belirlenmiş ve BEP geliştirmenin gerekliliğini nitelikli BEP te bulunması gerekenleri ortaya koymuşlardır.

Bendak (2011) Lübnan’daki birinci sınıf ile onikinci sınıf öğrencilerinin% 40’ının okulu bırakmalarının en önemli nedenini, öğrenme güçlünden kaynaklanan okuma başarısındaki yetersizliğine dayandırmaktadır. Bu problem doğrultusunda araştırmacı tarafından ‘Disleksi öğrencilerinin, okuma-yazma eğitimi üzerine nitelikli BEP’in etkisi’ adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmada onsekiz üçüncü sınıf öğrencisiyle kontrol gruplu deneysel desende bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın deney grubuna katılan öğrencilerine BEP hazırlanarak eğitim yapılırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemle eğitimlerine devam edilmiştir. Çalışma sonunda BEP hazırlanarak okuma ve yazma eğitimi yapılan deney grubu öğrencileri lehine bulgular elde edilmiştir.

Neale ve Test (2010) ‘efor sarf edebilirim’ stratejisinin üçüncü ve dördüncü sınıf engelli öğrencilerinde öğrencinin sözel becerilerinin kalitesine ve BEP süreci katılımına etkisi’ adlı çalışmada çalışmaya katılan dört öğrenciye denekler arası çoklu yoklama tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, ‘efor sarf edebilirim’ stratejisi ile öğrencilerin sözel gelişimleri, BEP süreci katılımları ve öğrenme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kosko ve Wilkins (2009) öğretmenlerin profesyonel gelişim saatleri ve BEP’li öğrencilere kaç yıl eğitim verdikleri ile BEP’e ilişkin özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, aldıkları eğitim ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır, ayrıca öğretmenlerin ne kadar fazla kişisel gelişim saatleri olursa, kendilerini BEP hazırlamada, öğrencilerin eğitimini uyarlamada o kadar yeterli hissedeceklerini göstermiştir. Özellikle de, sekiz ya da daha fazla saat profesyonel gelişimi olanların, sekiz saatten az deneyimi olanlara göre daha fazla eğitim uyarlamaya sahip olduklarını, yeterliliklerini iyileştirmekte iki kat daha etkili oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Danneker ve Bottge (2009) tarafından yapılan ‘BEP’in ilköğretim öğrencilerine yararları ve zararları’ adlı çalışmanın amacı; öğrencilerin BEP sürecine yönelik katılımlarını artırmak, öğrencinin yöneticilik becerilerinin geliştirmek ve BEP’e yeni koyulan uygulamaların engellerini ve faydalarını ortaya çıkarmak maksatlı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Dört ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilere BEP sürecine ilişkin hazırlık dersleri verildi ve öğrencilerle birlikte BEP hazırlandı. Öğrencilerle eğitim program öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri yapılmıştır. Bu araştırmanın en önemli bulgusu, öğrencinin başlangıç seviyesinde olan kendisi ile ilgili kararlarını kendi verebilme becerisi, ümit verici bir şekilde geliştiğini ve ilerlediğini göstermektedir.

Danneker ve Bottge (2009) çalışmasına benzer bir çalışmada Mitchell, Moenning ve Panter (2009) tarafından yapılmıştır, ‘öğrencilerin liderliğinde BEP görüşmeleri: öğrenci liderleri geliştirme’ adlı çalışma BEP içerisinde yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimleri ile 20 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma sonuçları BEP geliştirme sürecinde yer alan öğrencilerin eğitimlerinde olumlu gelişmeler gözlenirken aile ve çevresi tarafından da anlamlı iyileşmelerle sonuçlandığı gözlenmiştir.

Espin, Deno ve Albayrak-Kaymak (2010) tarafından yapılan ‘zaman ve mekân kapsamında BEP: Eğitim programları nasıl bireyselleştirilir?’ adlı çalışmada oniki farklı okuldaki 111 Öğrencinin BEP’leri incelendi. Üç öğrencinin BEP’leri uygun şekilde doldurulmadığı için araştırma kapsamına alınmadı. 108 öğrencinin 50’si destek eğitim oda hizmetlerine 58’i genel eğitim sınıflarında kaynaştırma ortamlarından

hizmetalmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. Destek eğitim ve kaynaştırma eğitim programlarındaki öğrenciler için yapılan BEP'ler arasında tutarlılıklar ya da farklılıklar var mı, BEP'in bileşenleri, öğrencilerin yetenekleriyle bağlantılı olarak değişiyor mu ve bu ilişki destek eğitim ve kaynaştırma eğitim programlarındaki öğrenciler için farklılık arz ediyor mu, BEP'in bileşenleri, öğrencilerin engellilik durumuna bağlı olarak değişiyor mu ve bu ilişki destek eğitim ve kaynaştırma eğitim programlarındaki öğrenciler için farklılık arz ediyor mu?, BEP'in bileşenleri öğrencilere verilen okuma programlarına bağlı olarak değişiyor mu ve bu ilişki destek eğitim ve kaynaştırma eğitim programlarındaki öğrenciler için farklılık arz ediyor mu?

Bandura 1977 yılında yaptığı bir çalışma sonucunda; insanların yeterliliklerinin iki bileşenden oluştuğunu belirlemiştir;

1) Öz Yetkinlik: Bir birey kendi yetenekleri ve becerileri hakkında olumlu veya olumsuz bir inanca sahip olabilir. Kişinin kendi hakkında geliştirdiği olumlu inanç zorluklarla baş edebilmesinde ona yarar sağlar.

2) Sonuç Alma Etkililiği: Bandura 1998 yılında sonuç etkililiğinden bahsetmiştir. Kişi hedeflerine ulaşabilmek için dış faktörleri kontrol altında tutarak başarıya ulaşır(Akt. Baloğlu ve Karadağ 2008: 575).

GibsonveDembo (1984), 30 maddeden oluşan öğretmen yeterlilik ölçeğini 208 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Ölçek Bandura'nın iki bileşenli yeterlilik modeline denk ikifaktörden oluşmaktadır. Birinci faktör öğretmenin yeterlilik duygusu, ya da değişiklik yapma yeteneğinin öğrencinin ev ortamı, aile geçmişi ve ebeveyn etkisi gibi dış faktörlerle sınırlandırıldığını söylemektedir. Öğretmen burada başarısızlığın sebebini öğrenciden kaynaklanan dışsal faktörlere dayandırmaktadır. İkinci faktör ise, öğretmenin kişisel öğretme yeterlilik duygusu veya öğretme yeteneğine olan inancıdır. Bu faktör, bu cümlelerle özdeşleşmiştir: “Öğrencilerin notları yükseldiğinde bunun sebebi genellikle benim bulduğum etkili öğretim yaklaşımlarıdır”. Öğretmen burada öğrencinin başarısını kendi Öğretim metod ve tekniklerine yani kendi yeterliliğine dayandırmaktadır (Aktaran: Dembo ve Gibson:1985).

Guskey ve Passaro (1993), üç yüz kırk iki stajyer ve deneyimli öğretmen üzerinde Gibson ve Dembo' nun 1984'te yaptığı yeterlilik ölçeğini uyarlayarak bir yeterlilik testi yapmış. Bu çalışma sonucunda kişisel ve öğretim yeterliliğinin yanı sıra içsel ve dışsal ayırımı ileri sürmüştür. İçsel ve dışsal ayırım öğretmenin farklılığının gücünün algısı ve bağımsız faktörler olarak tanımlanmıştır. İçsel faktörler kişisel etki, güç ve öğretme-öğrenme durumlarındaki etki algısı olarak tanımlanmıştır; çünkü bu algılar olumlu ve olumsuz bir perspektif yansıtmıştır. Dışsal faktörler ise, sınıf dışındaki elementlerin gücü ve etkisinin algısı ile ilişkilidir. Bu elementler, öğrencilerin hayatlarını etkileyen sosyal, demografik ve ekonomik şartları içerebilmektedir. Dışsal etkenler öğrencilerin öğrenmesi üzerine bazen pozitif bir etki yapmaktadır. Fakat bu ölçekte negatif etkileri vurgulanmaktadır.

Öğretmen niteliğine ilişkin yapılan çalışmalar temelde üç boyutu ele almaktadır: öğretmen etkililiği, öğretmen yeterliği ve öğretmenin mesleki performansı. Bu çalışmalarda, öğretmen yeterliği, öğretmenin öğretim etkinliğini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere (yeterliklere) sahip olma düzeyi olarak ele alınmıştır (Bandura, 1977). Benzer şekilde, Korthagen (2004: 80) öğretmen yeterliklerini "bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan tutarlı bir bütün" olarak ele almaktadır ve bu nedenle öğretmenlerin davranışlarının temelini, zemini öğretmen yeterliğinin oluşturduğunu ifade etmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde, bazı okullarda BEP biriminin oluşturulmadığı, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin BEP'i özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir araç olarak gördüklerini, ancak BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için BEP'i uygulayamadıkları görülmüştür (Çuhadar, 2006; Bahar ve Yıkılmış, 2002; Çetin, 2004; İzci, 2005; Johns, Crowley ve Guetzloe 2002; Lee-Tarver, 2006; Pektaş, 2008; BEP hakkında herhangi bir hizmet içi eğitime katılmayan (Önder, 2007), lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim derslerini yeterlibulmayan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler (Pektaş, 2008) yaşanan sorunların çözümüne ilişkin kaynakların (Çetin, 2004) ve lisans eğitiminde alana ilişkin derslerin artırılması gerektiğini (İzci, 2005) ayrıca hizmet içi eğitimin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir (Çetin, 2004; Lee-Tarver, 2006; Okta, 2008;). Hizmet içi eğitim ya da bilgilendirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin BEP

sürecine ilişkin olumlu sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir (Frontczak ve Bricker, 2000; Metin ve diğ.,2009; Tike, 2007; Kosko ve Wilkins, 2009; Bendak, 2011; Türkoğlu, 2007).

1.4. Önem

Günümüzde her öğrencinin farklı özellikleri sahip olduğu dolayısıyla farklı alanlarda yeteneğinin var olduğu düşüncesinin önem kazanması özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine verilen önemi de artırmıştır. Öğrencilerin bazı alanlarda beceri ve bilgi edinmede yetersiz olması onun hiçbir alanda başarı gösteremeyeceği anlamına gelmemektedir (Sarı, 2002). Bu düşünceye paralel olarak, özel eğitimin amacını, öğrencinin potansiyellerinin açığa çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesine fırsatlar verilmesi, kendine yeten, çevreye uyumlu ve üretken bireyler olabilmeleri, olarak tanımlanmıştır. Bu amaca ulaşılmasında kaynaştırma eğitiminin önemli bir yere sahiptir. Özel gereksinimli öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi sürecinde birçok etkinlikte akranlarıyla birlikte olmaları istenir ancak diğer öğrencilerle tamamen aynı eğitimi almaları beklenemez. Özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında çeşitli destek hizmetlerle donatılması bunun yanısıra sınıf içinde akranlarıyla etkileşim içerisinde olması istenir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içinde nitelikli ortam sağlanmasında, özel eğitim gerektiren bireyleri tanıyabilme, kaynaştırma ilkelerini uygulayabilme, programın içeriğine ilişkin yöntem ve teknikleri kullanabilme ve öğrencinin performansını ölçme ve BEP ekibi ile birlikte BEP hazırlama, uygulama ve kriterlerine uygun şekilde değerlendirme yapabilmelidir. Ancak literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin bahsedilen kaynaştırma ortamları ve BEP hazırlama noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu çalışma, özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin ana unsuru olan BEP ile ilgili çalışmaların çok sınırlı sayıda yapılmış olması ve uygulamaya yönelik bir çalışmanın da yapılmamış olmasından dolayı önemlidir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlere uygulanan BEP eğitiminin BEP ile ilgili yeterliliklerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap verilecektir.

1) Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEP' e yönelik yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

2)Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin,BEP Eğitim Programına katılanlarla katılmayanlar arasında BEP yeterlik ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3)Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEPEğitim Programına katılanlarla katılmayanlar arasında BEP yeterlik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Sayıtlar

1) Veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini sağlamada, kendilerine başvuru uzmanların görüşleri yeterlidir.

2) Verilerin toplanması esnasında öğretmenler gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) Veri kaynağı olarak, Milli Eğitim Bakanlığında Konya ilinde çalışan öğretmenler ile,

2) Yöntem açısından, betimsel yöntem ve deneysel yöntem kontrol gruplu ön test-son test deseni ile,

3) Konu alanı olarak Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ihtiyaçları ve bu ihtiyaca dayalı hazırlanan ve uygulanan öğretim programı tasarısı ile,

4) Veri toplama aracı olarak, programın etkililiğini belirlemeye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlilik ölçeği, görüşme formları ile,

5) Çalışma grubu olarak deney ve kontrol grubundaki öğretmen sayısı (25) ile,

6) Süre olarak 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

1.8.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı(BEP):Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan, bireyin ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitimlerini içeren özel eğitim programıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

1.8.2. Kaynaştırma eğitimi: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim veyaygineğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinininsatıldığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

1.8.3. Özel Eğitim: Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici, bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2003,:19)

1.8.4. Mesleki Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (TEDP, 2006).

BÖLÜM II: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, araştırma yöntemi alt başlıklar, deneysel işlem süreci, BEP eğitim programları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem, iki aşamada kullanılmıştır. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, karma yöntem yaklaşımını, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması olarak tanımlamaktadırlar. Nicel yöntem teknikleri ile toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntem teknikleri kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005). Birinci aşamada; öğretmenlerin program geliştirme konusundaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve program tasarımının hazırlanması, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylıklardan biri görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise; programın uygulanması ve değerlendirilmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel modellerden, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı deneklere bağlı olarak sarf edilen çabada ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar. Dolayısıyla, bu araştırmada nicel yöntem, kaynaştırma

öğretmeni olarak görevlendirilen sınıf öğretmenlerine uygulanan BEP eğitiminin BEP ile ilgili yeterliliklerine etkisini daha iyi ortaya çıkaracağı düşünülmüşür.

Tablo 2: Araştırma Deseni (Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model)

Gruplar	Ön Test	Denel İşlem	Son Test
Deney grubu (G1)	BEP Yeterlilik Ölçeği (T1)	BEP Eğitimi (24 saat)	BEP Yeterlilik Ölçeği (T2)
Kontrol grubu (K2)	BEP Yeterlilik Ölçeği (T1)		BEP Yeterlilik Ölçeği (T2)

Araştırmada G1 Deney gruplarını; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. İki grupta denel işlemden önce ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere BEP yeterlilik ölçeği uygulanmıştır(T1). Aynı ölçek deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır (T2).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci aşamasında 2013-2014 öğretim yılında Konya İ1 Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullardan, kaynaştırma sınıfı olduğu belirlenen ilkokulların gönüllü 24 sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile nitel veriler elde edilmiştir.

Tablo 3: Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Oranlar			
	Bayan		Bay	
Cinsiyet	f	%	f%	
	16	63.3	8	33.3
BEP ile ilgili ders alma durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f %	
	3	12.5	21	87.5
Kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f%	

	24	100	0	0
--	----	-----	---	---

Görüşmeye katılan öğretmenler 24 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 16 sı bayan 8 i erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin BEP ile ilgili ders alanların sayısı 3 iken öğretmenlerin 21 i BEP e yönelik bir ders almamıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamının geçmişte ya da araştırmanın yapıldığı süre içinde kaynaştırma öğrencisinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Bayan	Erkek	Bayan	Erkek
Cinsiyet	f	%	f	%
	13	54.1	11	45.8
BEP ile ilgili ders alma durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	24	100	0	0

Araştırmanın ikinci aşamasında 2013-2014 Öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullardan, kaynaştırma sınıfı olduğu belirlenen ilkokulların gönüllü sınıf öğretmenlerinden 25 kişilik deney grubu ve 25 kişilik kontrol grupları oluşturulmuş, gruplar random atama ile belirlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin % 54.1 bayan öğretmen iken % 45.8 erkek öğretmen den oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenlerin % 50 bayan öğretmen iken % 50 erkek öğretmen den oluşmaktadır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerin tamamının BEP'e ilişkin bir ders almadığı belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, bu çalışmada veri toplamak için kullanılmak üzere geliştirilen program, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde ihtiyaç analizi ve programın tasarlanmasına katkı sağlayan görüşme formu ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.3.1.1. Görüşme ve Görüşme Formu

Uygulama öncesinde öğretim hizmet içi eğitim programının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülerek öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme uygulama ve değerlendirme ile ilgili çalıştıkları kurumda neler yaptıkları, nelere gereksinim duydukları sorularak bu konudaki görüşler, program geliştirme ile ilgili hangi konuları öğrenmek istedikleri sorulmuş, buradan yola çıkılarak mevcut durum analiz edilmiştir. Uygulama öncesi yapılan görüşmeler, hazırlanacak hizmet içi eğitim programının hazırlanmasına, programda hangi konuların ağırlıklı olarak işlenmesi gerektiğine ve yeterlilik ölçeğinin hazırlanmasında yol göstermiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları, görüşmeden hemen sonra transkripsiyon edilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla açıklanmıştır. Formun geliştirilmesi için izlenen basamaklar Tablo 6'da sıralanmıştır.

Tablo 6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlanırken İzlenen Basamaklar

Aşama 1	Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanda yapılan araştırmalarla desteklenerek taslak olarak düzenlenmiştir.
Aşama 2	Her ana sorunun içeriğini yansıtan hatırlatıcılar alan yazınından elde edilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir.
Aşama 3	Görüşme formu, nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi üç uzmana incelettirilerek uzmanlardan alınan görüş ve dönütler doğrultusunda madde ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen ifadelerin yer aldığı formlar incelenmesi için yeniden uzmanlara gönderilmiştir.
Aşama 4	Uzmanların son izlenimleriyle gelen öneriler üzerine biçimlendirilen maddeler hatırlatıcılarla birlikte son halini alarak araştırmada kullanılan form haline getirilmiştir.
Aşama 5	Pilot çalışma için üç öğretmene Görüşme Formundaki sorular sorulmuş ve

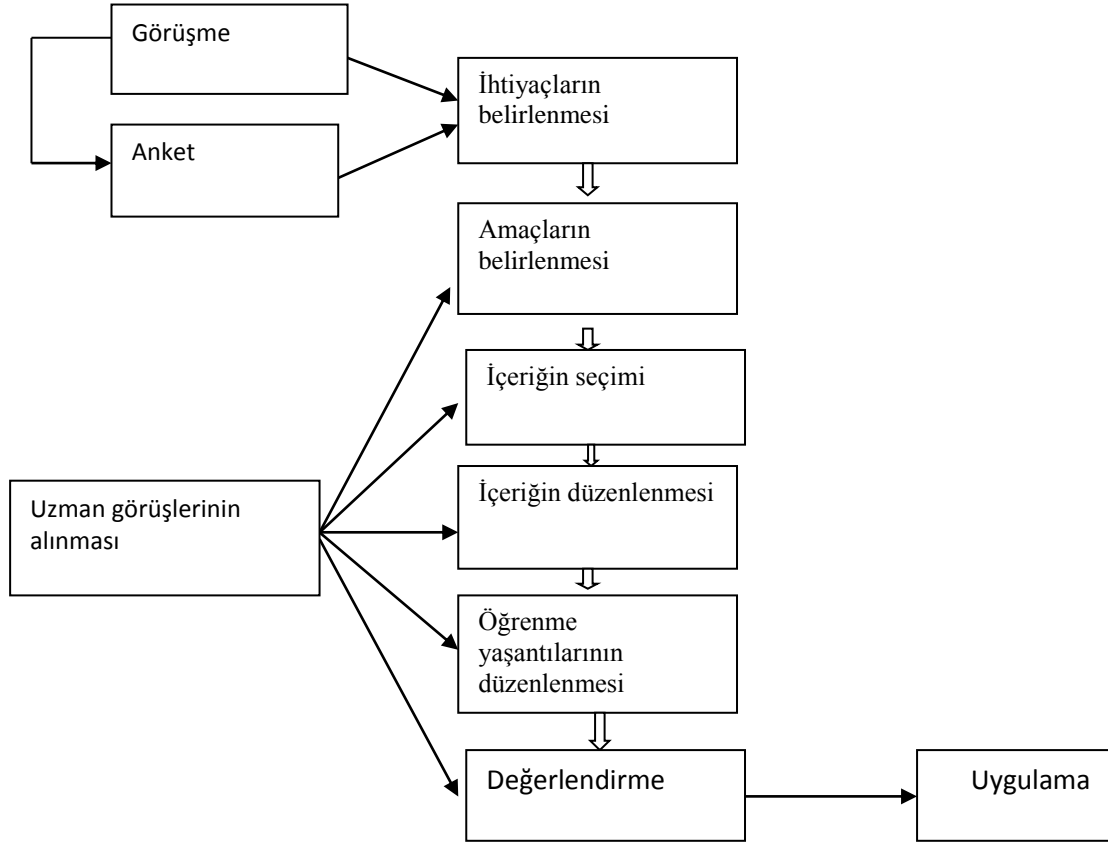
	uzmanların görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır.
Aşama 6	Pilot çalışmadan sonra anlaşılmayan maddelerin anlaşılabilir duruma getirilmesi için görüşme soruları tekrar nitel araştırmalar konusunda deneyimli üç uzmana inceletirilmiştir.
Aşama 7	Son haline getirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir.

2.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşan deney ve kontrol grubu öğretmenlerine uygulanan BEP Yeterlilik Ölçeğinden toplanan verilerle elde edilmiştir. Bu veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.2.1 BEP Eğitimi Programının Hazırlanması

Bu çalışmada Taba Modeline uygun olarak eğitim programı geliştirme çalışması yapılmıştır. Taba Modeli: “Tümevarım” yaklaşımı benimsenerek geliştirilen ilk modeldir. Taba-Tyler modeline göre program geliştirme sürecinin ilk basamağı ihtiyaç belirleme ile başlayıp, hedef ve kazanımların belirlenmesi, içeriğin oluşturulması ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme sonucunun yeterli olduğu durumda yapılacak çalışmalar ayrıntılı şekilde formüle edilirken, sonucun yetersiz olması durumunda hedef ve kazanımların belirlenmesi aşamasına geri dönmektedir. Yedi aşamada geliştirilen BEP eğitim programı program geliştirme modeli sunulmuştur:

Tablo 6: BEP Eğitim Programı Program Geliştirme Modeli

Araştırmacı tarafından BEP Eğitim Programı altı gün boyunca, her gün dört oturum olarak planlanmış ve bu sürenin ayarlanmasında, katılımcıların uygun zamanlarıyla örtüşmesine, diğer etkinliklerin aksamamasına büyük özen gösterilmiştir. Program uygulanmadan önce 25 katılımcıdan oluşan deney grubuna ve 25 katılımcıdan oluşan kontrol grubu öğretmenlerine ön test uygulanmıştır. Öntest'in uygulanmasından sonraki derslerde deney grubuna öğretim programının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı 01-12 Eylül 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde ele alınan konuların kuramsal boyutundan çok bu konunun uygulamada nasıl kullanılması gerektiğine yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte konu ile ilişkili örnek olaylara grup etkinliklerine yer verilmiştir katılımcıların sorunlarını dile getirilerek bunların tartışılmasına ve bu sorunlarına çözüm bulunması amacıyla etkileşimli bir sınıf ortamının

oluşturulmasına, katılımcıların özellikle aktif olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca programla ilgili olarak araştırmacı tarafından sağlanan materyaller öğretmenlerin hizmetine sunularak konu hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmalarına olanak sağlanmıştır. Talep eden öğretmenlere de ders notları ve yardımcı kaynak temini yapılarak öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yardımcı olunmuştur. Programın tamamlanmasında sonra deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerine son test uygulanmıştır. Derslere ilişkin ders planları EK 1’de yer almaktadır.

2.3.2.1.1 İhtiyaçların Belirlenmesi

BEP Eğitim Programı’nın geliştirilebilmesi için, öncelikle ihtiyaç belirleme yoluna gidilmiştir. İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için, bir program ihtiyacının ortaya çıkması gerekmektedir ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyacın belirlenmesi sürecinin nitelikli olması, yapılacak eğitimde etkinliklerinin programlanması için gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olmaktadır (Demirel, 2004). Bu süreçte, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine genel bir tarama yapılmış ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme ile ilgili hangi konuları öğrenmek istedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları elde edilerek ihtiyaç analizi süreci tamamlanmıştır. Buradan hareketle konular listesi oluşturulmuş, oluşturulan konular uzman görüşlerine sunulmuştur. Böylece, gerçek ihtiyacın neler olduğu belirlenmiş ve bu süreçten elde edilen verilere göre de BEP Eğitim Programı geliştirilmiştir.

İhtiyaç analizi süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada sınıf öğretmenlerinin BEP eğitim ihtiyaçları hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Bu amaçla, aşağıdaki tabloda yer alan okullara gidilerek nitel veriler elde edilmiştir.

Tablo 7: Araştırmanın Nitel Veri Örneklem Tablosu

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Atatürk İlkokulu	3
Hasan Sert İlkokulu	4
Niyazi Usta İlkokulu	3
Cumhuriyet İlkokulu	5
Ova İlkokulu	4
Cemile Erkut İlkokulu	5
Org. Bed. Demirel İlkokulu	3
23 Nisan İlkokulu	4
Karatay İlkokulu	2
19 Mayıs İlkokulu	2
Toplam: 10	Toplam: 24

Tablo 7’den görüldüğü üzere, on okul ziyaret edilmiş olup, bu okullar kaynaştırma uygulamaları yapılan ilkokullar örnekleme alınmıştır. Yirmi dört sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. BEP işleyişi, problemleri ve beklentileri hakkındaki görüşleri elde edilmiştir. İhtiyaç analizi sürecinden elde edilen verilere betimsel analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ise aşağıda yer alan temalara ulaşılmıştır; BEP geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili karşılaşılan güçlükler

1. BEP’ in geliştirilmesi açısından,

- a. Öğrenci ile ilgili gerekli bilgilere ulaşma yönünden problemler,
- b. Ekibin işbirliği yönünden problemler,
- c. Öğrencinin performans düzeylerini belirleme yönünden problemler,
- d. Uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme yönünden karşılaşılan güçlükler,
- e. Destek hizmetleri belirleme yönünden karşılaşılan güçlükler olarak sıralanabilir.

2. BEP' in uygulanması açısından,

a. Uygulanabilirliği yönünden ortaya çıkan sorunlar,

b. Öğrencinin özelliklerine uygun öğretim etkinliği hazırlama yönünden karşılaşılan güçlükler,

c. Ailelerle iletişim kurma olarak sıralanabilir.

3. BEP' in değerlendirilmesi açısından,

a. BEP' in ara ve yıllık değerlendirilmesi yönünden,

b. Öğrencinin bütün gelişimlerinin değerlendirilmesi yönünden ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır.

İkinci aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen BEP Yeterlilik Ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları tespit edilmiştir. İhtiyaç Analizi Anketi/toplam 180 uygulama öğretmenine uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen veriler ise, aşağıdaki Tablo 8'da özetlenmiştir. Tablo 8 da, sınıf öğretmenlerinin BEP ilişkin yeterlilik alanları ve bu alanlara yönelik eğitim gereksinimleri hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8: Sınıf öğretmenlerinin BEP Yeterliliğine İlişkin Eğitim Gereksinim Alanları

Faktörler	Az Gerekli		Gerekli		Çok Gerekli	
BEP Hazırlık Öncesi	N	%	N	%	N	%
	35	19.4	25	13.8	110	61.1
BEP Hazırlama Aşaması	N	%	N	%	N	%
	17	9.4	65	36.1	98	54.4
BEP'e Aile Katılımı	N	%	N	%	N	%
	45	25	32	17.7	103	57.2
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	N	%	N	%	N	%
	24	13.3	42	23.3	114	63.3

Tablo 8’ya göre, öğretmenler BEP yeterlik alanlarına ilişkin olarak belirtilen tüm alanlarda, gerekli ve çok gerekli düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, önerilen BEP Eğitim Programı, Tablo 8’da yer alan tüm yeterlilik alanlarını kapsamaktadır.

II.3.1.1.2.Programın Hedeflerinin Belirlenmesi

BEP eğitim programının kazanımlarının belirlenmesi aşamasında, uzman görüşlerine başvurularak toplam beş uzmanın görüşü alınmıştır. Kaynaştırma uygulamaları için hazırlanacak BEP eğitimi dikkate alınarak BEP eğitim programları incelenmiş ve ilgili kazanımlar araştırmacı tarafından listelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan listede ‘Evet’ ve ‘Hayır’ şeklinde ölçeklendirilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. “Hayır” cevabı verilen kazanımlar için uzmanlardan açıklama yapmaları istenmiş ve açıklamalar doğrultusunda düzenlenmiş ya da çıkarılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda elenerek netleştirilen programa ait kazanımlar içerik oluşturma süreci için hazır hale getirilmiştir.

2.3.2.1.3.Program Hedeflerine Göre İçeriğinin Belirlenmesi

BEP eğitim programının içerik oluşturulması aşamasında, uzman görüşlerine başvurularak 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan hedefler dikkate alınarak ilgili konular araştırmacı tarafından listelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan listede uzman görüşlerine sunulmuştur. Listelenen içerik, BEP eğitim programı konularının uygulanabilirliği açısından ‘Evet’ ve ‘Hayır’ şeklinde ölçeklendirilmiştir. “Hayır” cevabı verilen kazanımlar için uzmanlardan açıklama yapmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda içeriği netleştirilen programa ait içerikler öğrenme ve öğretme süreci için hazır hale getirilmiştir.

2.3.2.1.4.Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerinin Hazırlanması

BEP Eğitim programının öğrenme-öğretme etkinlikleri için içeriklerinin tasarlanması aşamasında uzman görüşleri ve öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programı kitapçığı hazırlanmıştır. Ders içerikleri ve eğitim materyalleri tam öğrenme modeline uygun konu ile ilişkili öğretim yöntemleri ile öğrenme etkinlikleri düzenlenmiştir. Tablo 9 da BEP Eğitim Programının bir bölümü verilmiştir.

Tam öğrenme modeli, her kademede ve her özelliğe sahip öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışların öğretilmesinde kullanılabileceği görüşü üzerine temellendirilmiştir. Tam öğrenme modelini ortaya koyan Bloom (1979), öğrenmenin oluşmasına etki eden zekâ, öğretmenlerin bireysel özellikleri, genel yetenek, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi değişmesi mümkün olmayan değişkenleri ele almamış, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği gibi değiştirilebilir değişkenler üzerinde durmuştur. Kulik ve arkadaşları (1989) tarafından 108 araştırma üzerinde yapılan analizler sonucunda tam öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak, tam öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi olduğunu belirtmişlerdir, Arlin ve Webster (1983); Dillashow (1980) tarafından yapılan bazı araştırmalarda tam öğrenme yönteminin uygulanmasında daha çok zamana ihtiyaç duyulduğu konusunda sonuçlar elde edilirken, Güney Kore, bazı Afrika ülkeleri ve ABD'nin bazı okullarında uygulanmakta olan tam öğrenme yöntemi, öğrenim süresini uzatmadan tüm yeni davranışlarda istenen yetkinlik ve kararlılığı sağlamaktadır (Block 1971, Özçelik 1992).Aşağıda program ile ilgili bölümlere yer verilmiştir.

Tablo 9: BEP Eğitim Programı Bir Bölümü

Eğitim süresi: 6 oturum
Hedef: 1.Özel eğitim ve Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıma ve ayırt etme
<p>Kazanım:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Özel eğitimde temel kavramların anlamını, birbirleriyle olan ilişkilerini açıklar. 2. Özel eğitime gereksinimi olan bireyleri ve özel eğitim alanını tanıır. 3. Özel eğitimde yasal düzenlemeleri değerlendirir. <p>Öğretim yöntemleri: Sunuş yoluyla öğrenme, soru cevap, örnek olay yöntemi</p>
Eğitim süresi: 18 oturum
Hedef: BEP ile ilgili temel bilgileri, geliştirme aşamalarını bilme ve düzenleyebilme
<p>Kazanım:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. BEP' in tanımını yapabilir ve kimler tarafından hazırlanacağını açıklayabilir. 2. BEP içeriğinde yer alması gereken öğeleri açıklar. 3. Öğrencinin mevcut performans düzeyinin nasıl belirleneceğini ve performans düzeyini belirlerken nelere dikkat etmesi gerektiğini belirler. 4. Uzun dönemli hedefleri ve buna bağlı olarak belirlenen kısa dönemli hedeflerin nasıl

belirleneceğini açıklar.

5. Belirlenen hedefleri değerlendirmede kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri nasıl seçeceğini bilir.

6. Öğretimin bireyselleştirme boyutunda yapılması gereken fiziksel düzenlemeleri açıklar.

7. Öğretimin bireyselleştirme boyutunda yapılması gereken sürece ve işleyişe ilişkin düzenlemeleri tanımlar.

Öğretim yöntemleri: Program hedeflerine ulaşmak için; aktif öğretim stratejileri öğretimde esas alınacak ve sunuş yoluyla öğretim stratejisi yaklaşımı kullanılacaktır. Anlatım, soru-cevap, örnek olay, kavram haritası problem çözme beyin fırtınası istasyon tekniği gibi yöntem ve teknikler ağırlıklı olarak kullanılacaktır.

2.3.2.1.5. Değerlendirme

BEP eğitiminin değerlendirilmesinde kullanılan BEP eğitimi yeterlilik ölçeği veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

2.3.2.2. BEP Yeterlilik Ölçeği

BEP yeterlilik ölçeği, öğretmenlerin BEP yeterliliğine ilişkin yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla, eğitim öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ölçek geliştirme süreci genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır: 1) Soru havuzunun oluşturulması, 2) ölçeğin yapılandırılması ve 3) ölçeğin değerlendirilmesi (Schwab, a.g.e.). Bu aşamalarda hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada izlenen ölçek geliştirme modelinin temel aşamaları Tablo 10'da gösterilmiş ve ardından her aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 10: Araştırmada Kullanılan Ölçek Geliştirme Modeli

Aşama	Amaç	Araştırma Yöntemi
Soru havuzunun oluşturulması	Kavramsal çerçevenin netleştirilmesi	Yazın taraması (tümdengelim).
	Ölçekte yer alabilecek ifadelerin derlenmesi	Yüz yüze görüşmeler ve bu görüşmelerin betimsel analizi (tümevarım).
Ölçeğin yapılandırılması	Uygun olmayan soruların elenmesi, Görünüm ve içerik geçerliliğinin sağlanması, Güvenilirliğin ölçümü.	Uzman incelemesi, Pilot araştırma verileriyle; Betimsel analizler, İç tutarlılık analizi, İlişkisel analizler.
	Örneklem temsil yeterliliğinin belirlenmesi, Uygun olmayan soruların elenmesi, Ölçekteki gizli faktörlerin keşfedilmesi.	Betimsel analizler, İlişkisel analizler, Açıklayıcı faktör analizi.
Ölçeğin değerlendirilmesi	Ölçeğin faktör yapısının değerlendirilmesi,	Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen; Uyum iyiliği indeksleri.
	Ölçeğin geçerliliğinin ölçülmesi	Faktörler arası ilişkisel analizler, Çıkarılan ortalama varyans.
	Ölçeğin güvenilirliğinin ölçülmesi	İç tutarlılık analizi, Bileşik güvenilirlik analizi.

2. 3.2.2.1. Soru Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada ölçekte yer alacak soruların belirlenmesi hedeflenmektedir. Soru geliştirme konusunda izlenebilecek iki yöntem bulunmaktadır: Tümdengelim ve tümevarım yöntemleri (Hinkin, 1995). Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli kuramsal bilginin bulunması durumunda birinci yöntem yeterli olabilmektedir. Bu yaklaşım tercih edildiğinde ilgili konuda geniş bir alanyazını taraması yapılmasını ve konuyla ilgili kuramsal çerçevenin netleştirilmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşımın tercih edilmesi

durumunda ölçek kuramsal olarak belli bir temele oturmakta, soruların geliştirilmesi kolaylaşmakta ve bu da ölçeğin içerik geçerliliğini artırmaktadır (Schwab).

Tümdengelim yaklaşımı iki biçimde uygulanmaktadır. Bunlardan biri soruların geliştirilmesi için önceki kavramsal çerçevelerden biri temel alınmakta, ikincisi ise ilgili kuramlar incelenerek çalışmaya temel oluşturacak yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmesi sürecidir (Hinkin, 1995). Ölçeğin geliştirileceği konuda yeterli teorik birikimin olmaması durumunda ise tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Tümevarım yönteminde soruların geliştirilmesi sürecinde nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmaktadır. Alanyazından yararlanılarak geliştirilen açık uçlu sorular yardımıyla konu ile ilgili uzman kişilerden görüşleri alınarak görüşlerin betimsel analizleri yapılarak ölçek soruları belirlenmeye çalışılmaktadır (Hinkin, 1998). Soru havuzunun oluşturulması aşamasında hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bunun nedeni ise BEP yeterliliği ile ilgili olarak yeterli sayıda kuramsal çalışma bulunmamasıdır. Bu kavramsal çerçeveye uygun olarak yazın taraması sonucu BEP ölçeğinde yer alabilecek sorular belirlenmiştir. Özel eğitim açısından BEP, akademik çalışmalar ve eğitim uygulamalarında önemli bir program olmasından ve literatür taraması sonuçlarına göre öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmaları, ölçeğinin geliştirilmesinde tümevarım yönteminin de kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla ilk aşamada ilgili yazından yararlanılarak açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu oluşturulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan soru formu aracılığıyla uzman 4 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak soru formlarının anlaşılabilirliği sınanmıştır. Üçüncü aşamada soru formu güncellenerek 24 sınıf öğretmeni ile yüz yüze bir saati bulan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada derlenen bütün bilgilerin içeriği, betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmış, elde edilen bulgular cümlelere dönüştürülmüş ve ilk aşamada ilgili yazının taranmasıyla oluşturulan cümlelerle birlikte 57 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Soru havuzunda bulunan soruların sayısı ilerleyen aşamalarda yapılabilecek eksiltmeler dikkate alındığında yeterli görülmüştür(Hinkin,1998).

2. 3.2.2. 2. Ölçeğin Yapılandırılması

Soru havuzunun belirlenmesinin ardından belirlenen sorular çeşitli yöntemlerle analiz edilmekte ve uygulanabilecek bir anket formu geliştirilmektedir. Kullanılacak anket formunun mümkün olduğunca kısa, anlaşılır ve az sayıda sorudan oluşması hedeflenmektedir. Dolayısıyla belirlenen soruların karşılaştırılarak birbirine yakın anlam içerenlerin elenmesi, birbirini kapsar nitelikte olanların birleştirilmesi, soruların anlaşılır hale getirilmesi ve soruların ölçeğin amacına uygun olup olmadıklarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ölçekte hangi demografik değişkenlerin yer alacağı ve ölçek kaç aşamadan oluşacağı belirlenmelidir. Bu amaçla uzman görüşlerine başvurulmakta ve soru havuzundaki sorular değerlendirilerek bir anket taslağı oluşturulmaktadır. Böylece ölçeğin ilk halinin görünüm ve içerik geçerliliği sağlanmış olmaktadır. Daha sonra ölçeğin bu hali asıl örnekleme benzer nitelikteki bir örneklem üzerinde denenerek pilot bir çalışma yapılmaktadır. Pilot çalışma sonuçları betimleyici bulgular, iç tutarlılık ve ilişki analizleri aracılığıyla incelenerek uygun olmayan sorular ayıklanmakta ve ölçek taslağının güvenilirliği sağlanmış olmaktadır (H. Şencan, 2005). Ölçeğin pilot uygulaması sonrasında ölçeğin indirgenmesi ve de ölçek ile ölçülmek istenen kavramı oluşturan gizli faktörlerin keşfedilmesidir. Belirlenen evrene uygun bir örnekleme yollanan anket sonuçları betimleyici bulgular, iç tutarlılık, ilişki analizleri ve açıklayıcı faktör analizi aracılığıyla analiz edilerek uygun olmayan sorular ayıklanmakta, ölçülecek kavramı oluşturan gizli faktörler keşfedilerek adlandırılmakta ve yapılandırılmış ölçeğin güvenilirliği test edilmektedir.

Soru havuzundaki ifadelerin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla soru havuzunda yer alan ifadeler özel eğitim alanında ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman grup tarafından değerlendirilmiştir. Uzman grubunun katkılarıyla anketi oluşturacak soruların sayısı ve biçimi netleştirilmiş, 7 madde elenerek 50 maddelik bir anket formu oluşturulmuştur. İfadelere yönelik tutumların ölçümünde ‘Oldukça yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz, Oldukça Yetersiz’ şeklinde 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır.

Anket sorularının cevaplayıcılar tarafından anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla daha önceki aşamalarda yer almamış öğretmenlerle 72 anket formu kullanılarak pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçları analiz edilerek yeniden gözden

geçirilmiş soru sayısında değişikliğe gidilmeyerek 50 soruluk bir anket hazır hale gelmiştir. Araştırmanın anket formu hazırlanana kadar olan bu kısmı Ocak-Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Anket formlarının genel uygulaması, toplamda Konya ilindeki üç ilçede 15 okula gidilerek öğretmenlerin kâğıt üzerinde anketleri doldurması sağlanmıştır. Gidilen okullardan toplamda 274 sınıf öğretmeninden anketler alınmıştır. Analizler geri dönen 274 anketten kullanılabilir durumda olan 264 tanesi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bir veri setine faktör analizi yapılabilmesi için veri miktarının soru sayısının en az üç-dört katı olması istenmekte, bu oran arttıkça analizin kalitesi de artmaktadır (Hinkin, 1998). Bunun yanı sıra faktör analizleri için bu oranlardan bağımsız olarak toplamda en az 200 veri olmasının daha sağlıklı sonuçlar sağlayacağı belirtilmektedir (Hinkin, 1995). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan 50 soruluk anket için 264 adetlik örneklem büyüklüğü ölçek geliştirme için kabul edilebilecek düzeydedir. Genel anket uygulaması Mayıs – Haziran 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2. 3.2.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Uygulaması ve Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem söz konusudur (Büyüköztürk, 2010), Faktör analizi yoluyla ilgili ölçekten elde edilen verilerin tahmin edildiği yerde kümelenip kümelenmediği değerlendirilerek ölçeğin yapı geçerliliği test edilir (Başol, 2013). Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni daha az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getirmeyi amaçlayan ve pek çok çalışmada yaygın olarak kullanılan istatistik tekniklerinden biridir (Aktaran: Kalaycı, 2010). Büyüköztürk (2010) ise faktör analizini aynı özelliği yada niteliği ölçen değişkenleri bir araya getiren ölçmeyi daha birbiri ile ilişkili az sayıda değişken ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir.

Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett testi uygulanmıştır. Bartlett testi ki-kare istatistik değerini verir ve anlamlılık değerine bakılır. Eğer anlamlılık 0.05'den küçük ise söz konusu korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği anlamına gelir (Şencan, 2005). Bartlett testi sonuçlarına göre veri setini faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür ($\chi^2=15285.272$ $p<.001$). Kaiser-Meyer

Olkin (KMO) testi ise örneklem büyüklüğünün yeterliğini test eden istatistiksel bir yöntemdir. KMO değeri ne kadar yüksek olursa veri seti analiz yapmaya o kadar uygundur anlamına gelir. KMO değeri .50'nin altı kabul edilemez, .50 zayıf, .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi, .90 ise mükemmel olarak kabul edilir (Aktaran: Kalaycı, 2010). Buna göre veri seti KMO değeri .96'le faktör analizi için yeterli seviyededir. Bu aşamadan sonra yapılması gereken faktörlerin elde edilmesidir. Faktörleştirmede kullanılan birçok teknik vardır. Temel Bileşenler Analizi ise en sık ve yaygın olarak kullanılan ve görece olarak da yorumlanması kolay olan bir istatistiksel analizdir (Büyüköztürk, 2010). Faktör sayısına karar verirken dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler vardır. Bunlar;

1) Öz değer (eigenvalue)'i bir ya da birden büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2010).

2) Yamaç eğrisi grafiği (screeplot) her faktörle ilişkili toplam varyansı gösterir. Grafiğin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısı kabul edilir (Kalaycı, 2010).

3) Açıklanan varyans oranının, tek faktörlü ölçeklerde %30 ve daha fazla olması beklenirken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2010).

4) İlave her faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı %5'in altında ise maksimum faktör sayısına ulaşılmış demektir (Kalaycı, 2010).

Veri seti Temel Bileşenler Faktör Analizi ile analiz edildiğinde öz değeri birden yüksek 4 faktör elde edilmiştir. Birinci adımda gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi sonuçlarına göre açıklanan toplam varyans yaklaşık %65'tir. Büyüköztürk (2010)'e göre araştırmacı, bir faktör analizi tekniğini uygulayarak elde ettiği kadar önemli faktörü, "bağımsız, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (Rotation) tabi tutabilir. Faktör rotasyonundan amaç, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir (Kalaycı, 2010). Dik (orthogonal) ve eğik (oblique) olmak üzere iki tür döndürme yöntemi vardır. Faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Büyüköztürk, 2010) ve faktörler birbiriyle yüksek korelasyon gösteriyorsa eğik döndürme tercih edilir (Başol ve Gencel, 2013). Kullanılan döndürme

yöntemi dik olduğunda bulunan faktörler birbirinden bağımsız olacaktır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Araştırmada elde edilecek faktörlerin birbirinden bağımsız ve faktörler arası korelasyonun düşük olması gerektiği düşünüldüğü için dik döndürme yöntemlerinden Varimax tercih edilmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesinde belirtilen ölçütler uygulanır. Bunlar;

1) Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması gerekir. Faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür.

2) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması İstenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın ise en az .10 olması önerilir.

3) Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'a yakın ya da .66'nin üzerinde olması çok iyi bir çözümdür. Ancak uygulamada bunu karşılamak genellikle zordur (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip olan değişkenler (Örneğin; .50'nin altında) analizden çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılabilir (Kalaycı, 2010).

4) Literatüre göre içeriğinde üç ve daha az madde olan faktörler genelde zayıf ve değişkendir (Costella ve Osborne, 2005).

Açıklayıcı faktör analizinde bir değişkenin faktör yükünün en az 0,40 olması istenmekte, fakat aynı zamanda bir değişkenin 0,40'dan daha yüksek değerle birden fazla faktöre yüklenmesi de arzu edilmemektedir (Hinkin, 1998). Elde edilen sonuçlar incelenerek 0,40'dan daha düşük faktör yüküne sahip veya 0,40'dan daha yüksek bir değerle birden fazla faktöre yüklenen sorular ölçekten çıkartılmıştır. Bu işlemler gerekli kriterler sağlanıncaya ve alanyazın taraması yoluyla önceden tahmin edilen boyutlara uygun bir faktör yapısı oluşuncaya kadar birkaç kez tekrar edilmiş veri seti bu ölçütler göz önünde bulundurularak BEP Yeterlilik Ölçeği Dik (Varimax) Döndürme sonuçları incelenmiş, sorunlu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve toplam 12 soru ölçekten çıkartılmıştır. Fakat maddeler silinmeden önce ölçek için önemli maddeler dikkate alınmış ve bilgi kaybı olmamasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak 38 sorudan oluşan dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır (EK 4). Ulaşılan son yapının Cronbach Alpha değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iç tutarlılık açısından oldukça iyi bir

düzeıy göstermektedir. Bu şartlar altında ölçekten çıkarılan maddeler aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 11 : Açımlayıcı Faktör Analizi Süreci Sonunda Çıkarılan Maddeler

Aşağıda açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre çıkarılan maddeler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Madde 5, .572 ve .474faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 6; .530 ve .583faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 11; .525 ve 478 faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 12; .678 ve .706faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 19 .480 ve .517 faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark ,10'un altında kaldığı için,
Madde 25; .441 ve .405faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 28; .516 ve .538faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 30; .545 ve 500 faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 31; .509 ve .529 faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark ,10'un altında kaldığı için,
Madde 33; .564 ve .625faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 35; .587 ve .533faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,
Madde 45; .583 ve 550 faktör yükleri ile faktör yükleri arası fark .10'un altında kaldığı için,

Böylece ölçekten 12 madde çıkarılmıştır, İkinci adımda geriye kalan 38 maddenin faktör analizine uygun olup olmadığı anlamak için Bartlett Testi, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ölçek için ise Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) testi uygulanmıştır.

Bartlett testinden $\chi^2 = 11062,570$ $p < .001$ değerleri elde edilmiş ve veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. KMO test değeri ise .96 seviyesinde bulunmuş, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu tespit edilmiştir. Sorular ve Faktör Yükleri EK 4' te verilmiştir.

Faktörlerden ilki incelendiğinde BEP hazırlama öncesinde öğretmenin bilmesi gereken bilgileri tanımlayan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör 'BEP hazırlık öncesi' biçiminde adlandırılmıştır. İkinci faktör ise genellikle BEP hazırlama aşamasına yönelik maddelerden oluşmaktadır. BEP hazırlama aşamasında gerek duyulan önemli bilgileri içermektedir. Bu bilgiler ışığında ikinci faktör 'BEP hazırlama aşaması' olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör tamamıyla ailenin bilgilendirilmesiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. BEP sürecinin bütün aşamalarında ailenin gerekli ve yeterli biçimde bilgilendirilmesi BEP sürecinde önem verilen bir konu olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu faktör 'BEP'e aile katılımı' olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler BEP sürecinde destek hizmetler ve değerlendirme süreci odaklı olduğu görülmektedir. Dördüncü faktör de 'BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi' olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin Değerlendirilmesi aşamasında ise, açıklayıcı faktör analizi sonuçları ile BEP yeterlilik ölçeği modelini oluşturan faktörler keşfedilmiş ve her bir faktörün iç tutarlılığı ortaya konmuştur. Böylece BEP yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi sürecinin ikinci aşaması olan ölçeğin yapılandırılması tamamlanmış olmaktadır. Ancak henüz bu faktörlerin BEP yeterlilik durumunu ne derece açıkladığı belirsizdir. Bu nedenle açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerin kalitesinin ve ölçek yapısının değerlendirilebilmesi açısından doğrulayıcı faktör analizi uygulanması önerilmektedir (Hinkin, 1998). Bu aşamada SPSS programının yapısal eşitlik çözümleri için geliştirilmiş bir modülü olan LISREL 8.80 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi faktör yapılarının geçerliliğinin sınanması amacıyla gerçekleştirilen bir test olarak da kabul edilebilir. Bu yaklaşımla kuramsal bilgilerle dayalı olarak belirlenen soruların (gözlem değişkenlerinin) faktörlerle, faktörlerin de kendi aralarında birbirleriyle ilişkili olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu ilişkilerin tanımlanması amacıyla da yapısal eşitlik veya ölçüm modelleri kurgulanmaktadır (Şencan, 2005). Yapısal eşitlik modelleri açıklayıcı faktör analiziyle elde edilen faktörler (gizli-latent değişkenler) arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışırken, ölçüm modelleri bu faktörler ile faktörleri oluşturan sorular arasındaki ilişkileri incelemektedir (Schumacker, 2004). Bu anlamda ölçek geliştirme çalışmalarında daha çok ölçüm modeli esas alınmakta, yapısal eşitlik modelinden ölçeğin mantıksal geçerliliğinin sınanmasında yararlanılmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988).

2. 3.2.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi ile BEP yeterlilik ölçeğine ilişkin temel faktörler belirlenmiş olmakla birlikte, belirlenen faktörlerin kalitesine, ölçeğin genel yapısına ve ilgili ölçeğin BEP eğilimini ne derece açıkladığına yönelik bilgiler doğrulayıcı faktör analizi yapılmak suretiyle tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizi süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; ölçüm modelinin kurulması, ölçüm modelinin sınanması, ölçüm modelinin değerlendirilmesi

Ölçüm modelinin kurulması aşamasında önerilecek ölçüm modeli tanımlanmıştır. Ölçüm modelinin tanımlanmasında açıklayıcı faktör analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapıları path diyagramlarından yararlanılarak ölçüm modeli tasarlanmıştır. Belirlenen ölçüm modeli EK 5' te verilmektedir.

Modelde adı geçen faktörler bağımsız (örtük) değişkenleri, bağımsız değişkene ait birimler de (s_1, s_2 vb.) bağımlı (gözlenen) değişkenleri ifade etmektedir. Modelde belirtilen bağımsız değişkenler arasında yönü belli olmayan bir ilişki olduğu varsayılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde her gözlenen değişkenin ait olduğu faktörü tam olarak açıkladığı varsayılırken, doğrulayıcı faktör analizinde gözlenen değişkenlerin ait oldukları faktörleri tek başlarına ve tam olarak değil, diğer

değişkenlerle birlikte açıkladıkları varsayılmaktadır. Bu nedenle her ilişki için bir de hata payı hesaba katılmıştır.

Ölçüm modelinin sınanması aşamasında, öncelikle modelin tahmin edilmesini ve daha sonra da modelin uyum istatistiklerinin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Modelin tahmin edilmesi demek ölçüm modelindeki temel parametrelerin hesaplanmasıdır. Bu çalışmada karşılaştırma yapabilmek için 2 farklı ölçme modeli sınanmıştır: a) tüm maddelerin tek bir yapıyı ölçtüğüne ilişkin model, b) maddenin dört farklı yapıyı ölçtüğüne ilişkin model. Elde edilen veriler ölçme model uyum değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: BEP Yeterlik Ölçek Verilerinin Model-Veri Uyum Değerleri

Veri-model uyum indisleri (kabul edilebilir uyum değerleri)					
Model	χ^2/sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI
	(<3,0)	(<0,08)	(>0,90)	(>0,90)	(>0,90)
Model I: Tek Faktörlü Model	9,22	0,116	0,84	0,81	0,79
Model III: Dört Faktörlü (İlişkili)	2,81	0,071	0,97	0,94	0,97

RMSEA : Ortalama hata karekök değeri

CFI : Karşılaştırmalı uyum indeksi

NFI : Uyum iyiliği indeksi

AGFI: Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi

Araştırmada ele alınan verilerin uygun görülen 3 farklı ölçme modeline uyumu χ^2/sd , RMSEA, GFI, CFI ve NFI indisleri ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar ile her bir indis için iyi uyum ölçütleri parantez içerisinde Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de görüldüğü gibi, öncelikle maddelerin tek bir faktörü yordadığına ilişkin (tek faktörlü model) bir kurgu yapılmış ve modelin çözümlenmesi sonucu elde edilen en iyi uyum indisleri olumlu değerler üretmemiştir. Bu durum, ölçekteki maddeye verilen yanıtlardan oluşan veri kümesinin tek faktörlü modele uymadığı, ölçülmesi amaçlanan yapının birden fazla alt boyutu olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Model II’de ele alınan modelin geliştirilmiş biçimi olan dört faktörlü ilişkili modelin veri-model uyumu sınanmış ve elde edilen sonuçlara göre uyumun asgari yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Ortalama hata karekök değeri (RMSEA) önerilen modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle örnekleme gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farka (hata) dayanan bir uyum ölçüsüdür. Ortalama hata karekök değerinin 0 ile 0.05 arasında olması iyi bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen ortalama hata karekök değeri 0.071 olup bu değer kabul edilebilir bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0.97 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.95 – 0.97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan karşılaştırmalı uyum indeksinin değeri 0.94'tür. Elde edilen bu değer kabul edilebilir kritik değerlerin biraz altında kalmakla birlikte yine de tamamıyla reddedilemez ve belli bir ölçüde uyumun var olduğu söylenebilir.

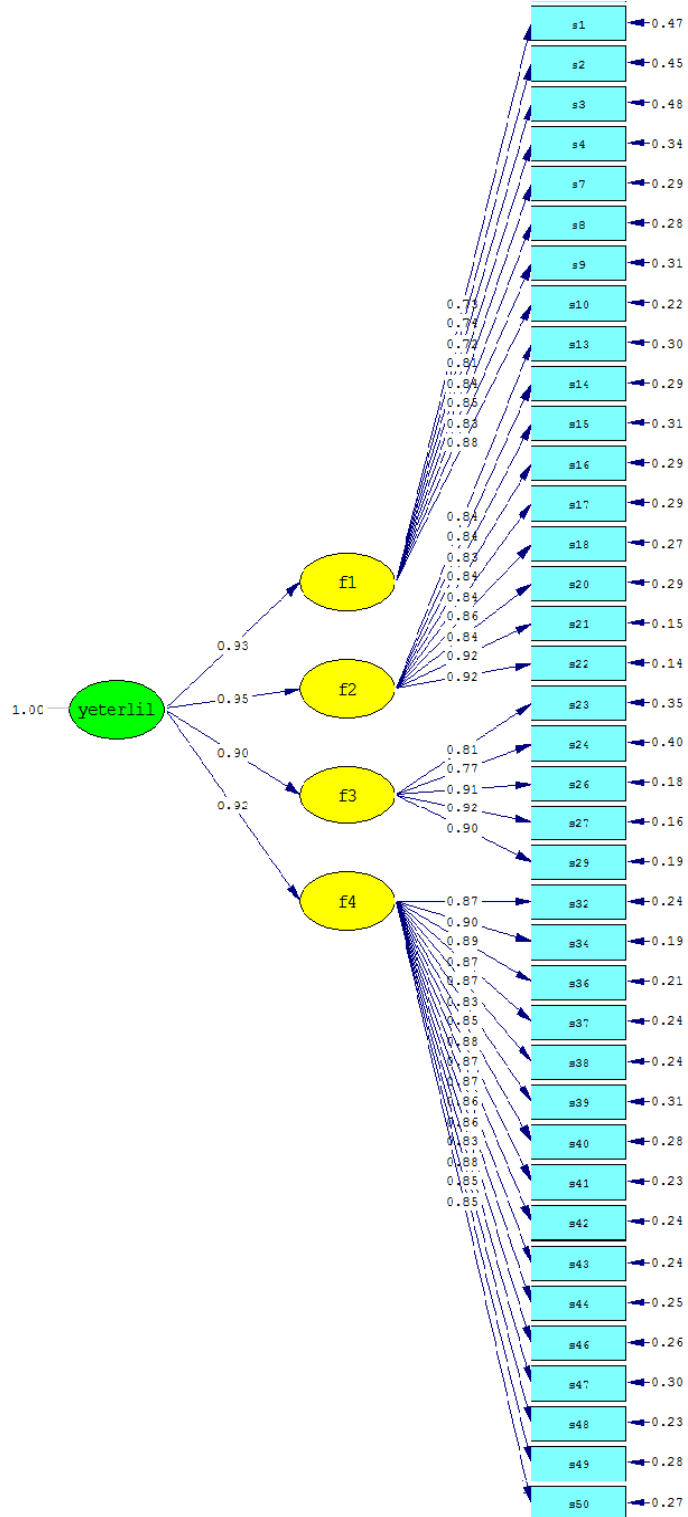
Uyum iyiliği indeksi (NFI) önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. Uyum iyiliği indeksi değerinin 0.95 ile 1.00 arasında olması iyi bir uyumun varlığını, 0.90 ile 0.95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen uyum iyiliği indeksi değeri 0.97 olup bu değer iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0.90 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.85 – 0.90 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan uyarlanmış uyum indeksinin değeri 0.97 olup elde edilen bu değer iyi bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Elde edilen değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmaya dört faktörlü (ilişkili) model ile devam edilmiştir. BEP yeterlik ölçeğindeki faktörler için elde edilen doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli ve faktör çözümlenmesi sonucunda elde edilen faktör yükleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Faktör Yapıları



Şekil 1’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin BEP yeterlik yapısının dört farklı alt boyutuna ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri 0,60 ile 0,90 arasında değişmektedir ve bu faktör değerleri parametrik sınamada t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

2. 3.2.2.5.Güvenirlik ve Geçerlik

BEP Yeterlilik Ölçeğinin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) ıraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile irdelenmiştir. Diğer taraftan ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği ise hem yapı güvenilirliği hem de Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir.

Tablo 13: Güvenirlik ve Geçerlik Bulguları

Boyutlar	Maddeler	Alfa Güvenirliğ	Yapısal Güvenirlik	Ortalama Açıklanan Varyans
BEP hazırlık öncesi	8	.93	.93	.64
BEP hazırlama aşaması	9	.96	.95	.74
BEP’e aile katılımı	5	.93	.90	.67
BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi	16	.97	.93	.81

Tablo 13’te ilgili ölçekten elde edilen veriler için alfa güvenilirliği (Cronbach, 1951) ve yapı güvenilirliği (Fornel ve Larcker, 1981; Mcdonald, 1985) elde edilmiştir. Her iki güvenilirlik düzeyinin her bir boyut için 0,70’den büyük olması ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin bir kanıtı olarak ifade edilebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Yakınsama geçerliği için ise a) faktör yüklerinin 0,50 değerinden ve b) ortalama açıklanan varyans (OAV) değerlerinin de 0,50 değerinden büyük olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 13’te görüldüğü gibi hem her bir madde yükünün 0,50’den büyük olması hem de her bir boyut için OAV değerlerinin 0,50 değerinden büyük olması yakınsama geçerliğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Fornel ve Larcker, 1981; Peterson,

2000). Buna göre Tablo 13'te verildiği gibi dört alt boyutun her biri için elde edilen ortalama açıklanan varyans değerleri 0,64 ve 0,81 arasında değişen değerler aldığı ve yapısal güvenirlik değerlerinin her birinin OAV değerlerinden büyük olduğu görülmektedir ve bu durum yakınsama geçerliğinin kanıtı olarak ifade edilebilir.

2.3.3. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bilgi toplamak amacıyla 'Öğretmen Görüşme formu' ve 'BEP Öğretmen Yeterlilik Ölçeği' analizlerinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3.3.1. Nitel Verilerinin Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun analiz aşamasında öğretmenler için alan yazından ortaya çıkan bulgulardan hareketle açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarına verilerin dökümü yapılmıştır. Görüşmeye katılan her bir katılımcı için yazılı hale getirilen görüşmeler tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmenin sonucu olarak her bir sorunun yan tarafına soruların cevaplarını kapsayan kategoriler "Görüşme Kodlama Anahtarı" oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla her bir görüşme için boş görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden birer tanesi seçilerek araştırmacı ve bir uzman tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Görüşülen öğretmen görüşlerini, uygun bulunan kategorinin kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla, görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, görüşme kodlama anahtarının sorularının cevabını oluşturan kategorilerde değişiklik yapılması gerekli görüldüğünde değişiklikler yapılarak görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Bir araştırmacı ve bir uzman birbirlerinden bağımsız olarak, araştırmaya katılan yirmi dörd öğretmen için oluşturulan görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında her soruya ilişkin uygun kategoriye işaretlemişlerdir. Araştırmada kullanılan öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularda görüş birliği oluşmuştur. Bu analizlerin hesaplanması sonucunda araştırmanın değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalamasının yüzde doksan sekiz (%98) olduğu saptanmıştır.

2.3.3.1. Nicel Verilerinin Analizi

Beşli likert tipinden oluşan ölçekte5: Oldukça yeterli 4:Yeterli 3:Kısmen yeterli 2:Yetersiz 1:Oldukça yetersiz olarak puanlandırılmıştır.BEP Yeterlik Ölçeği sonucu bir öğretmenin elde edebileceği minimum puan 38 iken, maksimum puan 190'dir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar BEP hazırlama uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade ederken, düşük puanlar ise olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 18.0 for Windows paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunun analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik, normal dağılım şartları aranmıştır. Analizin bu varsayımları sağladığı belirlenen veriler, her grubu kendi içinde öntest-sontest arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusunun analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen veriler, araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik, normal dağılım şartları aranmıştır. Analizin varsayımları sağlandığı belirlenen veriler, gruplar arasında öntest ve son testleri karşılaştırmak amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM III: BULGULAR

Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler için önemli ihtiyaçlar olarak bilinen BEP Eğitim Programı geliştirilmiş ve programın öğretmenler üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Bu kapsamda ihtiyaç analizi için görüşme ve anket gibi veri toplama araçlarından faydalanılırken, programın öğretmenlerin BEP yeterlilikleri üzerine etkisi için BEP Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi, bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEP’ e yönelik yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde görüşmeye katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik görüşleri sunulmaktadır. BEP geliştirirken karşılaştıkları güçlükler, güçlükleri gidermeye yönelik öneriler açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

1) BEP’ in geliştirilmesi açısından; öğrenci ile ilgili gerekli bilgilere ulaşma yönünden, ekibin işbirliği yönünden, öğrencinin performans düzeylerini belirleme yönünden, uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme yönünden, destek hizmetleri belirleme yönünden, ailelerin katılımı yönünden,

2) BEP’ in uygulanması açısından; uygulanabilirliği yönünden, öğrencinin özelliklerine uygun öğretim etkinliği hazırlama yönünden, öğrencinin özelliklerine uygun öğretim etkinliği için zamanı belirleme yönünden, destek hizmetlerin sağlanması yönünden, ailelerle iletişim kurma yönünden, uzun dönemli hedeflere ulaşılabilirlik yönünden, kısa dönemli hedeflere ulaşılabilirlik yönünden,

3) BEP’ in değerlendirilmesi açısından; BEP’ in ara ve yıllık değerlendirilmesi yönünden; öğrencinin bütün gelişimlerinin değerlendirilmesi yönünden, BEP ekibinin değerlendirilmesi amacıyla tam olarak katılımı yönünden alt başlıklar olarak sunulmaktadır.

3.1.1. BEP Geliştirilmesi Sürecindeki Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşmeye katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik görüşleri yer almaktadır.

3.1.1.1.BEP' in Geliştirilmesi Açısından Kaynaştırma Öğrencisi ile İlgili Gerekli Bilgilere Ulaşma Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı (10: %41,5) öğrencilerin bilgilerine ulaşma yönünden bir sorun yaşamadığını belirtmişlerdir. Bilgilere ulaşma yönünden gerekli araştırmaları yaptıkları için problemlerinin olmadığını ancak bilgiler gelse bile çok gerçeği yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Yaşamıyorum. Çünkü gerekli araştırmayı yapıyorum, gerekli yerlerden bilgi alıyorum, rehberlik hocamla istişare yapıyorum, bu işin uzmanı kişilerle görüşüyorum”(öğretmen 9).

“Bilgileri almada sorun yaşamıyorum. Öğrenci RAM 'a gidiyor oradan sadece kaynaştırmadır gidin buna rehber öğretmenle bir BEP planı yapın ona göre bize herhangi bir şekilde zekâ düzeyi şudur ya da ilgisi şudur orta derecededir bunun seviyesi diye elimize herhangi bir şey geçmiyor” (öğretmen 4).

“Nadiren de olsa bilgilere ulaşıyorum ancak bir çocuğun durumuna bakıyorum birde gelen rapora, çoğu öğrencimin raporda belirtildiğinden çok farklı olduğunu gözlemleyebiliyorum, öğrencinin durumu bazen raporda belirtilenden daha ağır bazende raporda belirtilenden daha hafif olabiliyor”(öğretmen 20).

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı (10: %41.6) öğrencilerin bilgilerine ulaşma yönünden sorun yaşadıklarını, öğrencilerinin bilgilerine okul idaresinden ya da aileden ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin farklı seviyelerde olduğunu buna birde kaynaştırma öğrencisinin eklenmesi problemi daha da arttırdığının belirtmişlerdir. Öğrenciler hakkında elde ettikleri bilgiler sadece kaynaştırma öğrencisi

olduğu bunun dışında zekâ düzeyi yada gereksinimleri gibi herhangi bir bilgi ellerine geçemediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilgilerin elde edilememesinin birçok soruna neden olduğunu bunların başında da her yetersizliğin kendine özgü düzenlemeler gerektirdiğini, dolayısıyla sınıftaki yapılacak düzenlemeleri doğru kestirememelerine neden olduğunu söylemişlerdir.

“ ğrencinin bilgilerine hiç ulaşamıyorum bunun için bayağı uğraştım rehber öğretmene, müdüre bu konuda bilgi edinmek istediğimi söyledim. şu ana kadar 3 öğrencim kaynaştırma öğrencisiydi ama hiçbirinin de yetersizlik türü ya da ihtiyaçları hakkında hiç bir şey bilmeden kendi deneyimlerimle mümkün olduğunca yardımcı oldum. Ben eğer  ğrenci hakkında bilgi sahibi olsaydım daha faydalı olacağımı d ş niyorum”.

Bazı  ğretmenlerde (4: %16.6)değerlendirilmek üzere gönderdikleri öğrenciler için değerlendirme süreci hakkında bilgi alabildiklerini ancak  ğrenci sınıfa kaynaştırma  ğrencisi olarak yerleştirilmişse çoğunlukla kaynaştırma  ğrencisi olduğundan bile haberlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları da bilgilere ulaşma yada değerlendirme konusunda ki yetersizliği bu konuda eğitim almamış olmasına bağlamıştır. Aşağıda bu durumu yansıtan  ğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Yaşıyoruz hocam. Yani daha öncede tam olarak  niversite düzeyinde de bilgileri donanım olarak almadık alt yapı olarak bir bilgiye genel olarak sahip değiliz. Sadece kulaktan dolma, başka sınıflardan görmeyle bilgi edindik. Kendi meslek hayatımda da bugüne kadar hiç BEP’li öğrencim olmamıştı ilk defa bu yıl karşılaşıyorum ve birden çok  ğrenci olduğu için sıkıntı yaşıyorum ister istemez”( ğretmen 11)

“Kaynaştırmaya gönderdiğimiz bizden etkileşim alarak giden  ğrenci geri dönüt aldığımız zaman biz karşılaştırma yaptığımız zaman gelen bilgiler evet kaynaştırma verdik şundan dolayı kaynaştırma verdik diye geri dönüyor. Ama bunun hangi basamaklarda olduğunu ne olduğunu geri dönüt olarak almıyoruz. Biz gönderdiğimiz için bizden kaynaklanıyor geri

dönüş. Birçok öğretilende böyle bir durumda bana geri gelecek bir öğrenciyi ben niye tekrar oraya göndereyim diye göndermeme yönünde olan öğretmen arkadaşımızda çok.”(öğretmen 6).

4.1.1.2.BEP’ in Geliştirilmesi Sürecinde Ekibin İşbirliği Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı (13: %54.1) BEP ekibinin bir araya gelmesi yönünden bir sorun yaşamadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler belirli aralıklarla bir araya geldiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ekipten en çok rehber öğretmenle zaman zaman bir araya geldiğini ancak iş sınıf öğretmenin de bittiğini belirtmiştir. Öğretmenler ekip içerisinde işbirliği içinde olması gereken kişilerden biri de sınıftaki diğer öğrenciler dolayısıyla diğer veliler, onlarından zaman zaman fikirlerini alınarak ekip içerisine katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece kaynaştırmanın daha etkili bir şekilde uygulanacağını düşünmektedirler. Her alanın kendine göre çalışmalar yaptığını, birbirini destekleyecek iletişim kurulmadığını ifade ederek önemli bir noktayı dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“BEP ekibi bir araya geliyoruz kaynaştırma öğrenciler hakkında konuşuyoruz. Benim bu toplantılar için düzeltilmesinin gerekli olduğunu düşündüğüm bir şey var. Kaynaştırma öğrencileri hakkında herkes elinden geldiğince bir şeyler yapıyor ama bu toplantılarda ortak nokta bulma yada birbirimize öneriler geliştirme tarzında konuşmalar olmuyor. Bu yönde yapıcı toplantılar olsa daha istikrarlı gelişmeler kaydedileceğini düşünüyorum” (öğretmen 14).

“İçerisinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, aile hatta çocuğun kazanımlarını, bir takım özelliklerini belirlemek için ekiple bir araya geliyoruz bir sıkıntımız yok” (öğretmen 9).

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı (11: %45.8) BEP ekibinin bir araya gelmesi yönünden önemli sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında; uygun zamanın belirlenememesi, öğretmenlerin ders yükünün fazla olması, konu hakkında bilgi sahibi olunmaması önemli sorunların başında geldiğini belirtmişlerdir. Kâğıt

üzerinde ekibin yer aldığı gerçek anlamda ise hiçbir araya gelmediğini ifade etmişlerdir. Ekip olarak BEP hazırlanmadığını internette hazır paket programlarını indirdiğini ve onu uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları ekipte yer alması gereken kişilerden en çok aile rehber öğretmen ve kendisinin zaman zaman bir araya geldiğini ancak öğrencinin psikoloğu gibi öğrencinin gelişimi üzerinde etkili önemli uzmanların sürece katılmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin de kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgiler rehber öğretmende olduğunu ancak bir toplantı dahilinde kendisiyle hiçbir şekilde paylaşılmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de ekibin bir araya gelmesinden ziyade bire bir görüşmelerin daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre sınıf öğretmenlerinin kendi çabaları ile rehber öğretmenle görüşmesinin dışında gerçek anlamda BEP ekip çalışmasının gerçekleşmediği sonucu elde edilmiştir.

“Bir ekip var ama ne yazıkki kâğıt üzerinde. Şu ana kadar bir kere bile BEP toplantısı yapılmadı. Kimsenin BEP toplantısı yapılması gerektiğinden de haberinin olduğunu düşünmüyorum” (öğretmen 15)

“Ekip te yer alan kişilerin örneğin psikolog gibi dönmesi gerekir ki benden bilgi alacak ya ben sınıfa nasıl bir davranış izleyeceğini anlatayım. O işine geliyor ilerleme kaydediyor diyor ama ben çocuk hakkında bir ilerleme görmedim. Yani ben bu işi sınıf içinde yapıyorsam ben buna 6 saat katlanıyorsam diyeyim benimle bir toplantı kapsamında iletişim kurulmalı ki onun düzeltebileceği etkinlikleri ben fark edebileyim yok” (öğretmen 6).

3.1.1.3.BEP’ in Geliştirilmesi Sürecinde Öğrencinin Performans Düzeylerini Belirleme Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu(18: % 75) BEP’ e destek sağlayacak yazılı olarak performans belirlemediğini belirtmişlerdir. Performans belirleyenler ise daha çok gözlemlerinden yararlandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin performans belirlerken yazılı kaynaklardan yararlanmalarının nedenini sınıfların kalabalık olmasına ve yeterli zamanlarının bulunmadığına bağlamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Ben deneyimlerimden de yola çıkıyorum formlardan da yola çıkıyorum yani her ikisine de bakıyorum. Çünkü milli eğitimde çok değişiklikleri oluyor hani o yüzden deneyimlerimizin yetmediği anlar oluyor(öğretmen 3)”.

“Çoğunlukla deneyimlerimden yararlanıyorum çünkü sınıf mevcudu kalabalık ve ben bu çocuğa ayıracağım ekstra zaman bulamıyorum. Ders sürecinde yapsam bu seferde diğer çocukların hakkına girdiğimi düşünüyorum (öğretmen 11)”.

Öğretmenlerden bazıları ise (6: % 25) performans alımında ne tür kaynaklardan yararlanacağı konusunda eğitim almamış olmasına bağlamış ve performans alımını rehber öğretmen tarafından yapıldığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden bazıları performans alımını sadece öğrenciyi değerlendirilmek üzere RAM’a gönderirken rehber öğretmenle birlikte yaptıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen ise performans alımını performans ödevi ile karıştırmıştır bu da öğretmenin bu konudaki eksikliğini göstermiştir. Performans belirleme konusundaki yetersizlikler BEP sürecinin tamamını etkilemektedir ve bu da öğrenci için hedefin belli olmadığı gerçeği yansıtmayan kâğıttan ibaret BEP’lerin hazırlanmasına neden olmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Açık konuşmak gerekirse ben sınıf öğretmeniyim ve her yıl ne yapacağım müfredatta belirlenmiştir. Dolayısıyla ben bu çocuklar için performans belirlerken nasıl bir yol izleyeceğimi bilmiyorum sağ olsun rehber öğretmenimizden destek alıyorum ve öğrencinin performansını belirliyoruz (öğretmen 10)”.

“Zaman zaman uyguladığımız oluyor, işte dediğim gibi performans kayıt tablosu yapıyoruz onları değerlendiriyoruz çocuğa bakıyoruz ara ara hangi davranışları kazanmış hangilerini kazanamamış onlara ara ara bakıyoruz yani.”(öğretmen 12)

3.1.1.4.BEP' in Geliştirilmesi Sürecinde Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları Belirleme Yönünden Öğretmen Görüşleri

Bu konuda görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu(16: % 66.6)öğrenci için hedefleri belirlerken bir başka kişiden yardım almadıklarını bu kişilerin büyük çoğunluğunun bir başkasından yardım almanın da gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci için belirlemiş oldukları hedeflerle resmi kayıtlarda ki hedeflerin çok farklı olduğudur. Yani öğretmenler öğrencinin BEP ile ilgili hedef bilgileri formalite den ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf düzeyinden farklı hedef yazmanın bir diğer problemini de Öğrenci kendine uygun hedefleri kabul etmemesinden kaynaklandığını ve arkadaşları gibi olmak istediğini belirtmiştir.

“Ben yavaş yavaş yap hadi bak sana şu kadar müddet veriyorum diyorum ama hemen hızlıca yapıyor geliyor ben arkadaşlarıminkini yapmak istiyorum diyor yıldız almak istiyorum benden. Bende yıldız atıp gönderiyorum artık onu o şekilde oyalamış gibi oluyoruz. Ama bu beni rahatsız ediyor (öğretmen 12)”.

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise (8: %33.3) uzun dönemli hedefleri belirlerken rehber öğretmen ile birlikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmeler hedef belirledikten sonra bu hedefleri BEP formuna da aktardıklarını söylemiştir. Öğretmenlerden bir tanesinin rapor olayına muhakkak önem verilmesi gerektiğini bunun en önemli nedenini ise öğrenciyi her defasında keşfetme ile zaman kaybedilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Belirlenen kazanımları bu öğrenciler için daha kolaylaştırarak yapıyoruz. Bir sorun yaşamıyorum. Uzun dönemli hedeflerim yani ilerde toplum kazansın, problem yaşamamasın, çocuk mağdur olmasın buna yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Kısa dönemli hedefler ise diğer öğrencilerin gerisinde bir hedef belirliyorum” (öğretmen 4).

3.1.1.5. BEP' in Geliştirilmesi Sürecinde Destek Hizmetleri Belirleme Yönünden, Öğretmen Görüşleri

Bu konuda görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu(20: % 83.3)destek hizmetleri belirlemede sorunlar yaşamadıklarını bu hizmetlerin sağlanması yönünden sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunların başında ailelerin öğrenciye destek hizmet alınması konusunda itirazda bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi destek hizmetlerin kesinlikle sağlanması gerektiğini bu nedenle aileye de bilgilendirme maksatlı eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden biri destek hizmet sağlansa bile bu öğrencilerin sınıf ortamında kalmasının kesinlikle sakıncalı olduğunu bunun nedenini de temel beceriler olan tuvalet becerisini bile kazanamamış öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olarak gönderildiğini belirtmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Tuvalet becerisini kazanamamış öğrenciyi kaynaştırma eğitimine gönderiyorlar bu gibi problemleri çözebilecek bir destek sunulmuyor. Öğrenciyi hayata hazırlayacak meslek becerileri geliştirecek destek eğitimler verilmeli'(öğretmen 14).

'Şöyle söyleyeyim ailenin gelir durumu iyiye bu sağlanabiliyor. Yani psikiyatrik destek alıyor ya da özel eğitime gönderiliyor. Diğerleri ise bu konuda herhangi bir şey kabul etmiyor. Bide ailenin bunu kabullenmesi de önemli Yani birçok aile evet bu konuda gönderiyor ediyor ama kabullenmiyor. Yani farklı bir eğitim gerektiğini bunun için özel uğraşmak gerektiğini, çocuğun etkinliğin içinde bulunması gerektiğini çoğu zaman kabul etmiyor. O sıkıntıları yaşıyoruz.(öğretmen 24).

Öğretmenlerden çok az bir kısmı(4: % 16.6)sınıflarında bulunan öğrencilerinin destek eğitim odası, aile eğitimi ve haftanın belirli günlerinde özel eğitim desteği gibi birçok yönden destek hizmet aldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

"Ben burada da göreve yeni başladım önceki görev yaptığım okulla kıyasladığımda destek noktasında idareciler aileler ve öğretmenler daha

bilinçli bu okulun şehir merkezinde olmasının bir sonucumu bilmiyorum burada ki öğrenciler birçok açıdan destek hizmetlerden yararlanıyor buda benim işimin niteliğini artırıyor.” (öğretmen 18)

Öğretmenler destek hizmet alınması noktasında yukarıda belirtilmiştir ancak öğretmenlerin nerdeyse tamamı destek hizmetler sağlanmadan öğrenciyi kaynaştırma sınıflarına yerleştirmek kaynaştırma öğrencisine ve diğer öğrencilere yapılan haksızlık olduğunu aynı zamanda öğretmen içinde yıpratıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Muhakkak gerekiyor. O zaman o çocuk ilk başta bunlara ailede hemen razı olacak, prosedürler çok hızlı yürüyecek, o zaman sınıflara alınacak sınıflarda ek çalışmayla diğer öğrencilerin seviyesine yetiştirilecek. Şimdi Nazmiye okuyor ama birinci sınıf seviyesinde okuyor,2.dönemin ortasında okuyor. Yani geçen sene bu yapıldıysa diğer öğrencilerden 3-4 ay geride olacaktı en fazla iki aylık bir geriliği olacaktı. O yapılmadığı içinde sıkıntı büyüyor şimdi seneye daha da büyüyecek. Okumak yetmiyor çocuk geri kalacak okumada. Destek eğitim odası şart destek hizmet 1.sınıfta olmuş olsaydı bu sene gerek kalmayacaktı.1.sınıfta o çalışma yapılmadığı için şimdi muhakkak gerekli’(öğretmen 5).

3.1.1.6. BEP’ in Geliştirilmesi Sürecinde Ailelerin Katılımı Yönünden, Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerden bir kaçı (3: % 12.5) aile desteği alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu ailelerin sayısının çok az olduğunu ifade etmişler ve ödev konusunda öğrencinin gelişimi konusunda gerekli desteği alabildiklerini belirtmişlerdir.

“Sınıfımda iki tane kaynaştırma öğrencim var ve bu öğrenciler zaman zaman kuruma gittiklerini biliyorum. İki kaynaştırma öğrencim olmasına rağmen çok fazla zorlanmıyorum. Bunda en büyük katkıyı ailenin sağladığını düşünüyorum. İlgili ailenin çocuğunun hırçınlıkları olmuyor kendi seviyesinde ilerliyor”(öğretmen 4)

Görüşülen öğretmenlerin birçoğunun(13: %54.1) aile katılımı konusunda ki

düşünceleri, aileler bilgilendirilirse diğer çocukların ailelerinden daha ilgili oldukları yönündedir. Bu görüşe sahip öğretmenler ailelerin verimli bir şekilde sürece katılabilmeleri için onlarında bilgilendirilmesi gerektiği yönündedir. BEP hazırlama sürecine ailenin de katılması ile öğrenciye sunulacak olan hizmetlerin neler olduğunu daha iyi belirlenebileceği, bu doğrultuda tercihleri ve ilgileri belirlenerek öğretim etkinliklerine daha istekli katılımlarının sağlanabileceği dolayısıyla okul başarılarının daha da artacağı düşünülmektedir.

'Benim kaynaştırma öğrencim başlarda davranış yönünde de ciddi sorunları vardı evde de büyük ihtimalle şiddet görüyordu. Anneyle uzun bir süre bu konuda görüştük. Çocuktaki ilerlemeyi gördükçe o da sahiplendi. Şimdi gözleri parlıyor anneye ben desem ki sabahtan akşama gel tüm sınıfın işini gör vallahi gözümün içine bakıyor çocuğunu kabul etti, çocuktaki gelişmeyi gördü. Anne de elinden geldiği kadar akli erdiği kadar takip etmeye başladı, destek oluyor yani başlarda görmüyordum. Ben bu bilgilendirmeyi bir sınıf öğretmeni olarak yaptım bu konuda uzman kişiler tüm öğrencilere yapsa büyük ihtimalle birçok çocuğun ailesinin daha faydalı olacağına inanıyorum.'(öğretmen 2).

Öğretmenlerin bir kısmı ise(5: % 20.9) aileler öğrencinin durumunu bilse de bilmese de kesinlikle ilgilenmediklerini, kendilerine yük olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu ailelerin de genellikle problemliler aileler olduğunu açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Aile çocuğuna geri zekâlı hiçbir şey bilmiyor tamam bu benim başımın belası olarak görüyor, yük olarak görüyor. Onun içinde fazlada taşın altına elini koymuyor. Yani bir şey yapılmaz diyor, buna daha fazla ben bir şey veremem diyor. Çok yanlış aslında çok güzel yerlere getirilebilir. Bunun için acele bu tür olan anneler içinde hizmet içi eğitim altında muhakkak aileye bir şeyler verilmeli.'(öğretmen 14).

'Kaynaştırma öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmelerinde ailelerinde tabi ki payı var. Bu tür problemler genellikle %80 -%90 problemliler ailelerin

çocuklarında daha fazla yaşıyor. Ailenin elbette katkısı var yani olumsuz yönde ya da olumlu yönde. Olumlu yönde katkısı olan aileler oldukça düşük, çocuğun gelişmesine engel olan aileler daha fazla görülüyor.’9

3.1.2. BEP Uygulanması Sürecindeki Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşmeye katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulanması sürecine yönelik görüşleri yer almaktadır.

3.1.2.1. BEP’ in Uygulanması Sürecinde Öğrencinin Özelliklerine Uygun Öğretim Etkinliği Hazırlama Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun(18: %75) etkinlik hazırlamanın öğrencinin sınıf içinde soyutlanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğrencide bu gibi bir farklılığı kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Etkinlikler sınıf dışında özel sınıflarda yapılması gerektiğini bu farklılığın birçok probleme neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu problemlerin başında öğrencilerin psikolojisinin bozulduğunu, sınıfın diğer öğrencilerinin zamanının çalınmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Etkinlik ya da ekstra ilgilenme şeklinde yapıyorum Zaten bende dönem başında iki kişi vardı birini ben okumaya geçirdim. Rapor almadım seviyesi biraz düşüktü.15'er -25'er dakikalık sene başında çok uğraştım. O şekilde bireysel bire bir özel ilgilenme. Tabi sonra sınıfa dönüyorsun. Bire bir yaklaşık iki aylık zaman da o iki öğrenciyle uğraştım. Biri Nazmiye diğer öğrenci çabuk okuyunca 20 günlük zamanda ondan kurtuldum. Ondan kurtulunca ailesine devrettim Nazmiye'ye yöneldim en az bir ders saati ilgileniyordum. O da büyük bir kayıptı diğer öğrenciler için’(öğretmen 10).

‘Çocuğun da kabul etmesi çok önemlidir. Bizimkinde kabul etmeme gibi bir durum var. Sürekli ben arkadaşlarımla aynı şeyi yapmak istiyorum diyor. Mesela bir problem çözerken ona onun seviyesine uygun toplamayla veya şekiller veriyorsun defterine onu hemen karalıyor düzgün yapmaya da çalışmıyor. Ben yavaş yavaş yap hadi bak sana şu kadar müddet veriyorum

diyorum ama hemen hızlıca yapıyor geliyor ben arkadaşlarıminkini yapmak istiyorum diyor yıldız almak istiyor benden. Bende yıldız atıp gönderiyorum artık onu o şekilde oyalamış gibi oluyoruz.Ama bu beni rahatsız ediyor’(öğretmen 12).

Öğretmenlerin bir kısmı ise(6:% 25) kendi seviyesinde uygulamalar yapılabildiğini bunu yaparken de mümkün olduğunca fark edilmeden yapmaya gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Hikâye kitabı gibi sınıfın akışını bozmayacak noktalar da değişiklik yapmanın çok fazla probleme neden olmadığını söylemişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Seviyesini kademe kademe takip ediyorum. Sınıf seviyesinde uygulamalar yapmıyorum da farklı onun kendi gelişmesi içinde takip ederek uygulamalar yapıyorum. Yani diğer öğrencilere iki basamaklı üç basamaklı sayılar verirken bu öğrenciye kendi içinde bir basamaklı sayılardan başlıyoruz. Ritmik sayılardan başlıyoruz yani onu kendi içinde değerlendirmeye çalışıyorum. Hem sınıfta rencide olmamasını sağlayarak yani diğer arkadaşları tarafından farklı olduğu psikolojisini yaratmadan farkında olmadan fark ettirmeden ya da kendi içinde değerlendirmeye çalışıyorum.’(öğretmen 11).

3.1.2.2. BEP’ in Uygulanması Sürecinde Uygulanabilirliği Yönünden Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin pek çoğu(18: %75) BEP nın uygulanmasının oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamadaki güçlüklerin başlıcaları; sınıfların çok kalabalık olması, sınıflardaki öğrencilerin farklı seviyelerde olması, sınıfların fiziksel koşullar bakımından yetersiz oluşu, kaynaştırma öğrenciler hakkındaki yeterli bilginin elde edilemeyişi, öğretmenlerin bunu uygulayacak bilgi birikimine sahip olmayışı, ailelerin bu konuda bilinçli olmayışı ve kaynaştırma uygulamalarından diğer öğrencilerin akademik anlamda olumsuz yönde etkilenmesi en çok karşılaşılan problemler olarak belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bir kere bunun için sınıf fiziki yapısı ve öğrenci sayısı çok önemli. Öğrenci sayısının buna göre uygunluğu yok yani 25-30 kişilik sınıflarda bunu uygulamak gerçekten zor. Çünkü zaten sınıfta üst düzey, orta düzey ve düşük seviyede öğrenci kaçınılmazdır. Bu isterseniz o sınıfı seçme yapın bu kaçınılmaz bir şey. O yüzden bir BEP planı kaynaştırma öğrencisinin içinde bu sınıfta bunu birebir dört dördlük uygulamak çok zor. Çünkü kaynaştırma öğrencisi özel ilgi, özel etkinlikler gerektiren ha biz elimizden geleni yapıyoruz'(öğretmen 4).

'30 kişilik bir sınıfta bir öğrenci üzerinde durulması diğer öğrencilerin diğer 29 öğrencinin o uygulamayı uygulatmasını birebir engelliyorlar zaten. Çünkü bir öğrenciyle ilgilendiğiniz zaman otomatik olarak 29 öğrenci sizi ister istemez farklı yönler itmesine, sınıfta farklı bir ortam oluşmasını sağlıyor. İkincisi zaten bireysel eğitime ihtiyaç duyan yani BEP öğrencilerinin ihtiyaç duyan sınıflarda oluşması bu çocuğun yapısıyla alakalı. Eğer çocuk gerçekten BEP öğrencisi kaynaştırma eğitimi alabilecek kapasitesi varsa o çocuk sınıf içinde etkileşime girebiliyor. Ama bazı öğrenciler BEP diye gönderiliyor yeri geliyor kaynaştırma eğitimine veriliyor fakat çocuk sosyalleşme açısından o sınıfın içinde iyice eziliyor(öğretmen 12).

"BEP uygun bir eğitimi tam olarak ben uyguluyorum diyecek bir tane bile sınıf öğretmeni de çıkmaz. Bunun farklı bir şekilde eğitimini almaları gerekiyor ama bunu nasıl alırlar, nasıl bir yöntem uyguluyorlar, nasıl bir eğitim getirirler onu da bilmiyorum. Normal sınıflarda kaynaştırma dedikleri kaynaştırma öğrencilerin %80'i kesinlikle kaynaşmıyor.'(öğretmen 16).

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı(6: % 25) BEP eğitim programının kendilerine yön verdiğini programın öğrenciye uygun bir şekilde hazırlanarak destek hizmetlerin sağlanması ile birçok öğretmene ve öğrenciye yol gösterebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uygulanması konusunda ki en önemli adımın öğrencinin tanılama ve değerlendirmelerin gelişigüzel değilde özel eğitim alanında uzman kişiler tarafından yapılması bu alandaki sorunları gidereceğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu

yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Sınıf ortamında uygulama ile ilgili sorunlar yaşamıyorum ancak pek çok meslektaşımın bu konuda problemler yaşadığını biliyorum. Benim uygulamada sorun yaşamamın en önemli nedeni BEP ekibinin işbirliği içinde çalışması ve gerektiğinde öğrenciye, öğretmene ve aileye destek verilmesine bağlıyorum. Bizim okulumuzda bu anlamda pek çok okuldan daha sistemli ilerlediğini biliyorum'(öğretmen 21).

3.1.3. BEP Değerlendirilmesi Sürecindeki Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşmeye katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının değerlendirilmesi sürecine yönelik görüşleri yer almaktadır.

3.1.3.1. BEP' in Değerlendirilmesi Sürecinde BEP' in Ara ve Yıllık Değerlendirilmesi Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (15:% 62.5) BEP' in ara ve yıllık değerlendirmelerinin yetersiz ve formalite olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun da en önemli nedenini BEP te yer alan hedefler ve destek hizmetlerin gerçeği yansıtmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği bir diğer neden ise BEP ekibinin düzenli bir araya gelemediklerine bağlamaktadırlar. Öğretmenlerin bu gibi toplantıların yapamadıkları ile ilgili bir diğer nedeni de ekipte yer alan öğretmen ve uzmanların ortak bir zaman belirlemenin genellikle mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki en önemli önerisinin sınıf öğretmeni olmadan BEP lerin hazırlandığı bunda uygulanmasının imkânsız olduğunu belirterek sınıf öğretmenlerin görüşlerinin özellikle alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'BEP'in planlarını hazırlamada sınıf öğretmenlerinden faydalanılması gerektiğine hatta sınıf öğretmenlerinin bire bir kendi planlarını kendi hazırlaması taraftarıyım. Hatta dediğim gibi bire bir görüş alınmalı. Sınıf öğretmeninden daha iyi öğrenciyi hiç kimse iyi tanıyamıyor çünkü. En iyi tanıyan sınıf öğretmeni oluyor. Bize verilen raporu bire bir uygulama yerine onu değiştirerek öğrenciye uyguluyorum ben'.(öğretmen 19).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (9: % 37.5) BEP değerlendirmek için bir araya gelebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşmelerin neticesinde BEP güncellemeleri yapılıyor ve öğrencinin hedef ve destek hizmetler konusundaki problemleri BEP'e düzenlenerek tekrar yansıtılıyor. Öğretmenlerin bu konuda ki görüşleri genellikle bu konuda bir çaba sarf edildiğini ama bunun daha nitelikli olabilmesi için önerilerde bulunuyorlar. Bu görüşe sahip öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneri okullarında onları aydınlayabilecek bir özel eğitim öğretmenin olmayışıdır. Öğretmenlerin diğer önerisi ise güncellemeyi minimuma düşürmeyi sağlayacak öğrencinin tanılama değerlendirme sürecinde daha nitelikli elemanlar tarafından ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konuda ki diğer bir önerisi kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerini aydınlayabilecek kitapların çıkarılması gerektiğidir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Her yıl tabi ki yenilenmesi, gözden geçirilmesi, güncellenmesi oluyor. Onu zaten biz elden geçiriyoruz. Birileri yapıyor ama biz onun çocuğa uygunluğuna bakıyoruz ama yetersiz yani o da yetersiz. Çünkü şu var hocam özel kaynaştırma öğrencileri için piyasada bir kitap yok zaten. Onlar düşünülmemiş ki onları kimse düşünmüyor. Onlar için hiç bir yayınevde bu konuda herhangi bir çalışma yapmıyor. Yani binlerce var bunlardan ama bunlar öğretmenin sınıfına atılmış. Öğretmen artık neyi ne kadar yapabilir. Vicdanına kalmış, ilgisine kalmış, yeteneğine kalmış onlar yani.' (öğretmen 14)

Öğretmenlerin bu konuda belirttikleri görüşlerin yanı sıra, yarısından fazlası (19: % 79.16) ara ve yıllık değerlendirmenin gerekli olduğu konusunda hemfikirler. Bunun nedenini de öğrencinin öğretmenin değişmesi durumunda gerçeği yansıtmayan raporların diğer öğretmeninde yanılmasına neden olmakta, bu da sürecin uzamasına öğrenci ve öğretmen için sürekli zaman kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir.

"Ara ve yıllık değerlendirmeleri ben diğer öğrencilerime yaptığım gibi kaynaştırma öğrencime de yapıyorum. Ancak BEP teki amaçlarla benim amaçlarım farklı olduğu için değerlendirme sonuçları herhangi raporda yer almıyor. Bu durumun mutlaka düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü bu

öğrenci sınıf düzeyinden çok farklı olduğu için öğrencinin seviyesinin her defasında belirlenmesi ciddi zaman kaybına neden oluyor”.(öğretmen 11)

3.1.3.2. BEP’ in Değerlendirilmesi Sürecinde Öğrencinin Bütün Gelişimlerinin Değerlendirilmesi Yönünden Öğretmen Görüşleri

Görüşleri alınan öğretmenlerin yarısından fazlası(15: % 62.5) kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin değerlendirilmesini öğrencinin düzeyine uygun yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin BEP’inde yazan BEP hedefleri yol gösterici olmadığını, BEP hedefleri öğrencinin düzeyinden farklı olduğu için yapmış oldukları değerlendirmeler raporlaştırılmadığını yani öğrenci ile ilgili yapmış oldukları düzenlemeler herhangi resmi kayıta bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler raporuna uygun bir şekilde yani formalite olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Öğrenciye uygun değerlendirme yapmaya çalışıyoruz, diğer türlü zaten havada kalıyor bir anlam ifade etmiyor. Çocuğun seviyesine uygun olmayan değerlendirmeyi dağıttığın zaman bu noktada velilerinde ufak tefek tepkileri falan oluyor. Anne neden benim çocuğuma farklı uygulama yapıyorsunuz ya da farklı ödev veriyorsunuz, farklı kitaplar aldırıyorsunuz ya da farklı çalışmalar yaptırıyorsunuz. Güzelce ifade ettiğiniz zaman siz onunda anlayabileceği velide kabul ediyor ve destek vermeye başlıyor. Bu konuda yaşadığımız en büyük problem öğrencinin gelişiminin raporda yazmayışıdır’(öğretmen 14)

‘Yok yok onun seviyesine uygun onlarla onu bir tutamazsın zaten. Şimdi onlara hazırladığım bir etkinliği ya da testi onun önüne koyduğumda bu panik yapacak yapamayacak. Ha bende bir problem var gerçekten ben problemliyim benim bir sorunum var bu onu yıpratır daha çok yıpratır aileyide yıpratır.O yüzden ona daha basit onlardan daha bir aşağıda kesinlikle. Bunlar mesela ileride 4.sınıfa geldiğinde ya da 3'te denemeyi yapacağım ben ileride bunları denemeye sokmak pek biraz daha zor geliyor. Etkilenirler, olumsuz etkiler genelliklede’.(öğretmen 24)

Görüşleri alınan öğretmenlerin bir kısmı da(5: % 21.5) , öğretim etkinliğini farklı hazırlama ile ilgili karşılaştığı sorunların benzerini burada da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğrencinin kendisi ailesi ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi için yapılan bu düzenlemeyi olumsuz olarak algıladıklarını bu da çeşitli psikolojik ve başka problemlere neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu gibi nedenlerden dolayı kaynaştırma öğrencisini diğer öğrencilerle aynı değerlendirme yaptığını ve geçebilecek notların verildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda verilen cevaplar kaynaştırma öğrenciler için yapılacak müdahalelerin gözden geçirilmesinin gerekliliğini tekrar ortaya çıkarmıştır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Ara değerlendirmeleri zaten yapıyoruz ya da yapıyormuş gibi gösteriyoruz bu şekilde söyleyeyim. Yapıyoruz ama yaptığımızda hedeflere varmak konusunda sıkıntı yaşadığımız herkes tarafından biliniyor. Tam objektif olması mümkün değil zaten çünkü çocuk farklılığın farkına varduktan sonra çocuğu sınıfta farklı şekilde değerlendirdiğin zaman diğer sınıf öğrencileri de bu farklılığın farkına vardığı için bu seferde çocuk üzerinde baskı ortaya çıkıyor.'(öğretmen 16)

Öğretmenlerin çok azı ise (4: % 16.6)değerlendirme ile ilgili diğer öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzlukları yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğrencinin BEP'inin doğru hazırlandığını bu nedenle de değerlendirmelerin öğrencinin düzeyine uygun yapıldığını bunun sonuçlarının da öğrencinin gelişim raporlarına aktarıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bu çocukların ilk başta okuma yazmayı öğrenmeleri hedefini koyduk. Şuanda çocuklar okumada yavaşta olsa, heceleyerekte olsa okumada sıkıntı çekmiyorlar okuyabiliyorlar. Yazmada ufak tefek sorunlar oluyor, sınıf seviyesinde olmuyor tabikide matematikte de dört işlem becerisini sağlamaya çalışıyoruz. Yani bunu kavramalarını yeterli buluyoruz. Bunu da öğrencinin BEP'inde belirtiyoruz.'(öğretmen 21)

3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, BEP Eğitim Programına katılanlarla katılmayanlar arasında BEP yeterlik ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için çalışmaya katılan öğretmenlere BEP yeterlilik ölçeği uygulanmıştır.

Uygulanan test sonuçlarının kontrol ve deney grupları üzerindeki sonuçları incelenerek, programın öğretmenlerin BEP yeterlilikleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılması sırasında doğrudan ön test ve son test puanlarına başvurulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanları bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 14: BEP eğitimi Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

BEP Eğitimi	Grup	N	X	Ss	Sd	T	p
ÖN TEST	Kontrol	19	3.12	.616	18	0.81	.936
	Deney	19	3.13	.685			
SON TEST	Kontrol	19	3.09	.647	18	9.1	.000
	Deney	19	4.60	.304			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 11’deki BEP yeterlilik ön test sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 3.12 ve standart sapması .616 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 3.13 ve standart sapması .685 olarak bulunmuştur. Tablo 11’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(18) = .81, p > 0.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarının birbirine yakın BEP yeterlilik düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 11'deki BEP yeterlilik son test sonuçları incelendiğinde ise kontrol grubunun aritmetik ortalaması 3.09 ve standart sapması 3.09 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 4.60 ve standart sapması .304 olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları bağımsız t testi ile incelendiğinde ise deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(18) = 9.1, p < 0.05$].

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan BEP eğitimi kontrol grubunda uygulanan programa göre öğrencilerin BEP yeterlilik düzeylerini artırmada etkili bir program olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEP Eğitim Programına katılanlarla katılmayanlar arasında BEP yeterlik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ön test ve son test akademik başarı puanları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 15: Kontrol ve Deney Gruplarının BEP Eğitimi Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları

GRUP	BEP Eğitimi	N	X	Ss	Sd	T	P
KONTROL	Ön Test	19	3.1	.61	18	.876	.392
	Son Test		3.09	.64			
DENEY	Ön Test	19	3.13	.68	18	-8.559	.000
	Son Test		4.60	.30			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 15’deki kontrol grubuna ait ön test ve son test akademik başarı puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 3.1 ve standart sapması .61 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 3.09 ve standart sapması .64 olarak bulunmuştur. Tablo 12’de görüldüğü gibi kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları

için yapılan bağımlı t testi sonucunda ön test ve son test puanları arasında BEP yeterlilik açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(18)=.876$, $p>0.05$]. Bu bulgu, kontrol grubunda BEP yeterliliğinin artmadığını göstermiştir.

Tablo 15'deki deney grubuna ait ön test ve son test akademik başarı puanları incelendiğinde ise deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 3.13 ve standart sapması .68 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 4.60 ve .30 standart sapması olarak bulunmuştur. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile incelendiğinde ise ön test ve son test puanları arasında BEP yeterliliği açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(18)=-8.559$, $p<0.05$]. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan BEP eğitiminin öğretmenlerin yeterliliklerini artırdığını göstermektedir.

BÖLÜM IV: TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlere uygulanan BEP eğitiminin BEP ile ilgili yeterliliklerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışma alt problemlerine göre sunulmuştur. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular, literatürde yapılan çalışmaların sonuçları da dikkate alınarak tartışılmıştır. Çalışmanın 1. alt problemi için BEP'e yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve “ kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEP' e yönelik yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranarak elde edilen bulgular ilgili literatür ile tartışılmıştır. Çalışmanın 2.alt problemi “ kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, BEP yeterlilik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve 3. alt problemi “ kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin BEP hizmet içi öğretim programına katılanlarla katılmayanlar arasında ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, araştırma soruları için ise öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen BEP Eğitim Programının öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterliliklerine tartışılmıştır.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Türkiye'deki kaynaştırma uygulaması ya da özel eğitim çalışması yapılan okullarda özel gereksinimli bireyler için, BEP'in geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile zorunlu hale getirilmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008). Bunun yanı sıra Türkiye'de yaklaşık 76.000 öğrencinin kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığı bilinmektedir (MEB, 2011). Bununla birlikte, kaynaştırma uygulaması yapıldığının belirtilmesine karşın araştırmanın yürütüldüğü okulların büyük bir kısmında BEP kullanılmadığının belirtilmesi özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları çevreye katılımlarını ve yaşamlarını mümkün olduğu kadar bağımsız sürdüreceği bilgi ve becerileri kazanabilmelerini engelleyici bir durumun varlığına işaret etmektedir.

BEP, öğrenci ve onun ihtiyaçlarını karşılamak için aşağıdaki bilgileri kapsamalıdır. Öğrencinin adı soyadı, adresi, telefon numarası, sınıfı, adresi gibi

bilgilerden oluşan demografik bilgiler, öğrencinin güncel olan eğitsel işlevde bulunma veya performans düzeyi, öğrencinin bir yıl içinde başarabileceklerini kapsayan ölçülebilir yıllık amaçlar ve kısa dönemli amaçlar (DeBettencourt ve Howard, 2007; Nichcy, 2000; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Nichcy, 2000), öğrenciye sağlanan özel eğitim ve ilgili hizmetleri, öğrenciye sunulacak olan hizmetlerin ne zaman başlayacağı ve ne kadar süreceğinin belirtilmesi, ayrıca hizmetlerin nerede verileceğini, öğrencinin okuldan sonra amaçlarına ulaşması için gerek duyduğu alanlara ve öğrenciye sunulacak olan hizmetleri ve bu hizmetleri kimlerin sunacağı açıkça belirtilmelidir (Nichcy, 2000). Çocuğun gelişiminin nasıl ölçüleceği de mutlaka belirtilmelidir. Yani, öğrencinin gelişimi, objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceğinin önceden belirlenmesi gerekmektedir (DeBettencourt ve Howard, 2007; Nichcy, 2000; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007). Bunların yanında da, kısa dönemli amaçların doğru olarak değerlendirilebilmesi için önceden belirlenmiş olan ölçüt ve değerlendirme süreci için bir çizelge ve BEP toplantısına katılan bütün BEP ekibinin öğrenci için hazırlanmış olan BEP’i imzalamaları için imza yeri de olmalıdır (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007).

4.1.1.BEP’in Geliştirme Sürecine Yönelik Tartışma

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş konulardan biri kaynaştırma öğrencisinin bilgilerine ulaşıp ulaşılamamasıdır. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin bilgilerine ulaşma yönünden bir sorun yaşamadığını belirtmişlerdir, ancak ulaşılan bu bilgilerin gerçeği yansıtmayacak nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası ise öğrencilerin bilgilerine ulaşma yönünden gayret sarf etmelerine rağmen öğrencilerinin bilgilerine okul idaresinden ya da aileden ulaşma yönünden sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Birkaç öğretmende sadece değerlendirilmek üzere gönderdikleri öğrenciler için değerlendirme süreci hakkında bilgi alabildiklerini bunun dışında öğrenci sınıfa daha önceden kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilmişse çoğunlukla kaynaştırma öğrencisi olduğundan bile haberlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu belirlenmiş olup öğrencilerin bilgilerine ulaşma yönünden genel

olarak Şu sonuç çıkarılabilir ki kaynaştırma sürecinde en önemli noktalardan biri olan ğrenci bilgilerine ulaşılabilirlik birçok ğretmen tarafından gerekleŐememesidir.

GörüŐüne baŐvurulan ğretmenlerin BEP ekibinin görev ve sorumlulukları gibi ekip hakkındaki görüŐlerinde yine birçok farklılık ortaya çıkmıştır. Yasalarda da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel hizmetlerinin karŐılanmasında ekip çalışması fikri benimsenmiŐ olup, zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre BEP ekibi içerisinde bulunması gereken üyeler içerisinde okul ya da kurum müdürü ya da onun görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, özel eğitim ğretmeni, aile, özel eğitim gerektiren ğrenci, rehber ğretmen (psikolojik danışman), eğitim programı hazırlamakla görevlendirilen ğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf ğretmeni ya da hazırlanan programın içeriğine uygun branş ğretmeni, gerektiğinde eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibinden bir üyenin katılımı Şeklinde belirlenmiştir (MEB, 1997).

Clark (2000), öğrenciye en uygun eğitim programının geliştirilmesi için, öğrencinin gelişim sürecinin tüm ekip tarafından değerlendirilmesi ve bu doğrultuda tüm ekip üyelerinin birbirine destek olmaları ve işbirliği halinde çalışmalarının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. BEP geliştirme ekibinin oluşturulması aynı zamanda, üyelerin görev ve sorumlulukları doğrultusunda çalıŐarak, özel gereksinimli bireyin geliŐimindeki sorumluluğun tüm ekip üyelerince paylaŐılmasına ve üyeler arasında işbirliğinin artırılmasına katkılar sağlamaktadır (Johns, Crowley ve Guetzloe 2002). İŞlevsel bir BEP ekip çalışması, iŐbirliđine dayalı, etkin bir ekip çalışmasını gerektirmektedir. BEP ekibi içerisindeki etkin işbirliğinin de özel gereksinimli bireye sunulan eğitimin kalitesini artıracakđı düşünülmektedir (Bateman, 1995). Ancak, BEP ekip toplantılarını sürdürme konusunda yurtdışında olduğu gibi, Türkiye'de de sorunlar yaŐanmaktadır. Ne yazık ki uygulamalarda ekip çalışmalarında yeterli düzeyde başarı sağlanamamaktadır. Ekip yelerinin toplantılara katılımlarının süreklilik göstermemesi ve ekipte alınan kararların uygulamaya geçirilmesi konularında da sıkıntılar yaŐanmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin ekip çalışmalarını yeterince desteklememesinin, BEP'i uygulayacak olan personelin donanımlarının yetersizliğinin, BEP çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. BEP'in başarıyla uygulanabilmesi için; ekip çalışmalarını olumsuz etkileyen etkenlerin giderilmesi ve her

bir ekip üyesinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir (Özyürek, 2005).

Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bilgilerde yurt dışı ve yurt içi çalışmalarını destekler niteliktedir. Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlerin bir kısmı BEP ekibinin bir araya gelmesi yönünden bir sorun yaşamadığını, BEP ekibinin belirli aralıklarla bir araya geldiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ekipten sadece rehber öğretmenle bir araya geldiğini belirtmiştir. Öğretmenler ekip içerisindeki olması gereken kişiler ve görev sorumluluklarını büyük bir çoğunluğunun bildiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler etkili bir kaynaştırmanın BEP ekibinin niteliği ve çalışmasına bağlı olduğunu farkındadır. Görüşülen öğretmenlerden biri ise diğerlerinin aksine ekibin bir araya gelmesinden ziyade bire bir görüşmelerin daha verimli olduğunu belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ifadelerine göre sınıf öğretmenlerinin kendi çabaları ile rehber öğretmenle görüşmesinin dışında gerçek anlamda BEP ekip çalışmasının gerçekleşmediği sonucu elde edilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortak noktası BEP ekibinin bir araya gelmesinde en önemli sorunların başında öğretmenlerin ders yükünün fazla olması, konu hakkında bilgi sahibi olmaması ortak zaman belirlemenin güç olması önemli sorunların başında geldiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenler tarafından BEP'in bir ekip tarafından oluşturulması ve bu ekipte yer alan farklı meslek grubundan profesyonellerin olması konusunda sıkıntılarının olduğu görüşünü desteklemektedir.

BEP geliştirme sürecinde elde edilen sonuçlardan biri de BEP hazırlama sürecine temel sağlayan öğretmenlerin mevcut performans düzeyi belirleme süreci ile ilgilidir. Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazılı doküman olarak performans belirlemediğini belirtmiş olup performans belirleyenlerin de daha çok gözlemlerinden yararlandıkları söylemişlerdir. Öğretmenlerin performans belirlerken yazılı kaynaklardan yararlanmalarının nedenini sınıfların kalabalık olmasına ve yeterli zamanlarının bulunmadığına bağlamışlardır. Öğretmenlerden bazıları ise performans alımında ne tür kaynaklardan yararlanacağı konusunda eğitim almamış olmasına bağlamış ve performans alımını rehber öğretmen tarafından yapıldığını söylemişlerdir. Bahar ve Yıkılmış (2002) ve Nizamoğlu'nun (2006) çalışma bulgularında da sınıf öğretmenlerinin BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması konularında

okullarındaki rehber öğretmenlerden destek aldıkları görülmektedir. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenin sınıf öğretmeni için önemli bir bilgi kaynağı ve desteği olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma ve diğer çalışmalarda belirtilen sorunlar düşünüldüğünde, öğrenci performansı değerlendirmesi konusunda hem sınıf öğretmenlerinin hem de rehber öğretmenlerin desteğe gereksinimi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde dile getirdikleri diğer bir durum uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflerin belirlenmesi süreci ile ilgilidir. Öğretmenlerin dile getirdikleri en önemli sorun, öğrenci için belirlemiş oldukları hedeflerle resmi kayıtlarda ki hedeflerin çok farklı olduğudur. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencinin BEP ile ilgili hedef bilgileri formaliteden ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (16) da sınıf düzeyinden farklı hedef yazmanın bir diğer problemini de öğrenci kendine uygun hedefleri kabul etmemesinden kaynaklandığını ve arkadaşları gibi olmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (18) deneyimleri doğrultusunda hedefleri belirlerken yardım almadıklarını, bir kısmı (6) ise hedefleri belirlerken rehber öğretmen ile birlikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenci için belirledikleri hedefleri yazılı dokümanadönüştürmeyi gereksiz bulurken, öğretmenlerden bir tanesinin rapor olayına muhakkak önem verilmesi gerektiğini bunun en önemli nedenini ise öğrenciyi her defasında keşfetme ile zaman kaybedilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerde elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun idealde BEP hazırlamadaki hedef yazma bölümüne önem vermedikleri yada önem verilmesini sağlayacak koşulların gerçekleşmediğini göstermektedir. Alanyazındaki ilgili araştırmaların bulgularına bakıldığında da öğretmenlerin performansına uygun amaç yazma, amaçlara uygun değerlendirme ve öğretim yöntemi kullanma (Spellman, 1989; Johns ve diğ. 2002) konularında zorlandığı ayrıca sistemli bir performans (Nizamoğlu, 2006) ve amaç belirleme çalışması yapmadıkları (Bahar ve Yıkılmış, 2002; Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007) görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği önerilerden bu konuda bilgilendirme çalışmalarına, yazılı kaynaklara ve uzman desteğine gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen diğer bulgu öğretmenlerin destek hizmetleri belirlemesi ve destek hizmetlerin sağlanması ile ilgilidir. Bu konuda görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek hizmetleri belirlemede sorunlar yaşamadıklarını bu hizmetlerin sağlanması yönünden sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunun nedenini ise ailelerin öğrenciye destek hizmet alınması konusunda itirazda bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda tamamının ortak görüşü ise destek hizmetlerin kesinlikle sağlanması gerektiği yönündeki görüşleridir. Öğretmenlerden çok az bir kısmı sınıflarında bulunan öğrencilerinin destek eğitim odası, aile eğitimi ve haftanın belirli günlerinde özel eğitim desteği gibi birçok yönden destek hizmet aldığını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden biri destek hizmet sağlansa bile sınıf ortamı için gerekli temel beceriler kazanamamış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yararlanamayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu konuda önemli bir konuyu belirtmişlerdir. Destek hizmetler sağlanmadan öğrenciyi kaynaştırma sınıflarına yerleştirmek kaynaştırma öğrencisine ve diğer öğrencilere yapılan haksızlık olduğunu aynı zamanda öğretmen içinde yıpratıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin özel eğitim okullarında destek hizmet almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Oysa kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca akranları ile birlikte olması hedeflenmektedir. 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008) öğrencinin destek eğitim odasında geçireceği sürenin ders saatinin %40'ını aşmaması gerektiği belirtilir. Bu önerilerin gerçekleşmesi özel gereksinimli öğrencinin akranlarından uzaklaşmasına yol açacak ve kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alma, onlarla iletişim kurma, arkadaşlıklar geliştirme, birlikte çalışma ve birbirlerine yardımcı olmayı öğrenme gibi katkılarından yoksun kalmasına yol açacaktır (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005). Bu nedenle destek hizmetlerin mümkün olduğunca öğrenciyi okulundan ve arkadaşlarından ayırmadan, mümkünse de sınıfında verilmesi en etkili destek olacaktır.

Görüşülerine başvuru alan öğretmenlerin aile katılımı konusunda ki düşüncelerini BEP ekibine katılımını ve eğitim öğretimi desteklemeleri ile ilgili cevaplar gelmiştir. Öğretmenler ailelerin öğrencilere yönelik ilgileri konusunda görüş ayrılığı vardır. Elde edilen bulgular aileler bilgilendirilirse diğer çocukların ailelerinden daha ilgili olduklarını dolayısıyla bu ailelerin çocukları da çok hızlı ilerleyebildiklerini ifade

etmişken, öğretmenlerin bir kısmı ise ailelerin öğrencinin durumunu bilse de bilmesine de kesinlikle ilgilenmediklerini, kendilerine yük olarak gördüklerini ve bu ailelerin de genellikle problemlili aileler olduğunu açıklamışlardır.

BEP geliştirme sürecinde öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorun ailelerden çeşitli nedenlerle çocuklarının performansına ilişkin yeterli ve doğru bilginin yanı sıra eğitim desteği de alamamalarıdır. Oysa aile BEP sürecinin önemli bir elemanıdır (Vuran, 2005). Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, çocuklarının durumunu kabul edememeleri gibi nedenlerle önemli bir bilgi kaynağı etkili olarak kullanılamamaktadır. Öğretmenler aile eğitiminin bu konudaki sorunları azaltacağını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin yanı sıra ailelerinin de eğitimsel gereksinimleri 573 sayılı KHK ile yasal olarak güvence altına alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Thompson (2010) yaptığı çalışma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin BEP sürecinde en fazla aileye ilişkin sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Öğretmenler ailelerin çocuklarına ilişkin beklentilerinin düşük olduğunu ayrıca ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle öğretmenlerin verdikleri bilgileri anlamadıklarını belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin görüşmelerde ailelerin anlayabileceği bir dil kullanmalarını ve BEP'in her sürecinde yapılması gerekenleri ailelerin anlayıp anlamadığının sorulmasını önermiştir. Aile katılımı konusunda diğer bir konuda BEP hazırlarken aile ve öğrencinin görüşünün alınmadığı ve buna gerek duyulmadığı düşündükleridir. BEP hazırlama sürecine ailenin de katılması ile öğrenciye sunulacak olan hizmetlerin neler olduğunu daha iyi anlamasının sağlanabileceği, bu doğrultuda tercihleri ve ilgileri belirlenerek öğretim etkinliklerine daha istekli katılımlarının sağlanabileceği dolayısıyla okul başarılarının daha da artacağı düşünülmektedir. Bu konuda Nichcy (2000)' e göre, anne babalar ve öğrenciler BEP ekibinin başlıca üyeleridir. Anne ve babalar, çocuklarını çok iyi tanırlar bu yüzden çocuklarının eğitimini geliştirmek için oluşacak olan düşünceler, çocukların güçlü olduğu durumlar ve ihtiyaçları hakkında konuşabilirler. Çocuklarının nasıl öğrendiği, ilgilerinin neler olduğu, sadece bir anne ya da babanın bilebileceği çocuğun diğer yönleri hakkındaki görüşlerini belirtebilirler. Ayrıca, okulda çocukların öğrendikleri becerileri evde de kullanabilip kullanmadıklarını söyleyebilirler. Bu yüzden anne ve babaya çocuğunun BEP'inin geliştirmesine katılması için fırsat verilmelidir. Aileyle birlikte, öğrenci de uygun olduğunda BEP geliştirmeye

katılmalıdır. Bu durum, özellikle amaçları ve geçiş hizmetlerini geliştirme aşamasında sağlanmaya çalışılmalıdır.

4.1.2.BEP'in Uygulama Sürecine Yönelik Tartışma

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun etkinlik hazırlamanın öğrencinin sınıf içinde soyutlanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğrencide bu gibi bir farklılığı kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Etkinlikler sınıf dışında özel sınıflarda yapılması gerektiğini bu farklılığın birçok probleme neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu problemlerin başında öğrencilerin psikolojisinin bozulduğunu, sınıfın diğer öğrencilerinin zamanının çalınmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise kendi seviyesinde uygulamalar yapılabildiğini bunu yaparken de mümkün olduğunca fark edilmeden yapmaya gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Hikâye kitabı gibi sınıfın akışını bozmayacak noktalar da değişiklik yapmanın çok fazla probleme neden olmadığını söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem öğrencinin değerlendirilmesinde hem de öğrenciye yapılacak uyarlamalar ve öğretimdeki bilgi gereksinimi diğer araştırma (Akpınar ve diğ., 2004; Bahar ve Yıkılmış 2002, Çetin, 2004; İzci, 2005; Johns ve diğ., 2002; Okta, 2008; Pektaş, 2008; Sütçü, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008) bulgularında da ortaya konulmuştur.

Yapılan çalışmalarda (Çetin, 2004; İzci, 2005; Pektaş, 2008; Sargın ve Hamurcu, 2010) öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel eğitim konusunda yeterli düzeyde eğitim alamadıkları görülmüştür. Başka bir çalışmanın bulguları ise özel eğitim dersi almamış öğretmen adaylarının hem özel gereksinimli öğrenciye hem de eğitimlerine yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgi eksikliği, özel eğitim alanında deneyim yoksunluğu, araç gereç konusunda bilgi eksikliği ve destek hizmetlerin olmamasının özel gereksinimli öğrenciye ve kaynaştırmaya yönelik tutumları etkileyen olumsuz faktörler olduğu saptanmıştır (Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Bunun yanı sıra hizmet içi eğitimin etkisini inceleyen çalışmaların (Metin 2009; Tike, 2007; Türkoğlu, 2007) bulguları hizmet içi eğitimin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yol açtığını ve öğretim konusundaki bilgi becerilerini arttırdığını göstermiştir.

ÖğretmenlerinBEP'in uygulanabilirliği konusundaki bulguları uygulamada karşılaşılan pek çok sorunların olduğu yönündedir. Uygulamadaki güçlüklerin başlıcaları sınıfların çok kalabalık olması, sınıflardaki öğrencilerin farklı seviyelerde olması, sınıfların fiziksel koşullar bakımından yetersiz oluşu, kaynaştırma öğrenciler hakkındaki yeterli bilginin elde edilemeyişi, öğretmenlerin bunu uygulayacak bilgi birikimine sahip olmayışı, ailelerin bu konuda bilinçli olmayışı ve kaynaştırma uygulamalarından diğer öğrencilerin akademik anlamda olumsuz yönde etkilenmesi nerdeyse öğretmenlerin tamamının hem fikir oldukları problemlerdir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise diğer öğretmenlerin aksine BEP eğitim programının kendilerine yön verdiğini ifade etmişlerdir.

4.1.3.BEP'in Değerlendirme Sürecine Yönelik Tartışma

Bu konuda görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenler okullardaki BEP toplantılarının ve bu toplantılarda öğrencinin BEP'inin gözden geçirilmesinin en fazla yılda bir en az haftada bir olmak üzere farklı oranlarda yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak BEP' in ara ve yıllık değerlendirmenin yetersiz ve formalite olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun da en önemli nedenini BEP te yazan hedefler destek hizmetlerin gerçeği yansıtmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir Öğretmenlerin bu gibi toplantıların yapamadıkları ile ilgili bir diğer nedeni de ekipte yer alan öğretmen ve uzmanların ortak bir zaman belirlemenin genellikle mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçte biri BEP değerlendirmek için bir araya gelebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşmelerin neticesinde BEP güncellemeleri yapılıyor ve öğrencinin hedef ve destek hizmetler konusundaki problemleri BEP'e düzenlenerek tekrar yansıtılıyor. Öğretmenlerin bu konuda ki görüşleri genellikle bu konuda bir çaba sarf edildiğini ama bunun daha nitelikli olabilmesi için önerilerde bulunuyorlar. Bu görüşe sahip öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneri okullarında onları aydınlayabilecek bir özel eğitim öğretmenin olmayışıdır.

Öğretmenlerin diğer önerisi ise güncellemeyi minimuma düşürmeyi sağlayacak öğrencinin tanılama değerlendirme sürecinde daha nitelikli elemanlar tarafından ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin BEP ile ilgili genel görüşlerinin belirlenmesi kapsamında Bu da öğretmenlerin BEP

toplantıları ve gözden geçirilmesi konusunda bilgi sahibi ve duyarlı olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, alanda bu konuda yer alan bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için hazırlanan BEP yılda en az bir kez gözden geçirilmelidir (MEB, 2006). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik hazırlanmış olan BEP ve eğitsel hizmetlerinin yılda en az bir kez gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi, öğrencinin okul başarısı için oldukça önem taşımaktadır. Yapılacak olan bu değerlendirmeyle öğrenciye yönelik olarak belirlenmiş olan amaçlara öğrencinin ulaşip ulaşmadığı belirlenebilir ve bu doğrultuda BEP’te öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre değişiklik yapılabilir. Bu durumda öğretim düzeninin veya yönünün değişmesine neden olabilir. BEP’in yeniden değerlendirme toplantıları, ister yıllık, ister daha sık yapılsın, hepsi aynı yapıya sahiptirler. BEP toplantılarının ve gözden geçirmelerin sıklık miktarı, öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Bunun yanında, BEP’i gözden geçirmede nelere dikkat edileceği konusunda, öğretmenler farklı ifadelerle de olsa ortak nokta olarak öğrencinin hedeflenen düzeye ulaşip ulaşmadığının, özellikle hedeflenenleri ne kadar öğrenemediği ve nelerin eksik kaldığının iyice incelenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin; BEP sürecinin değerlendirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olduklarını, ancak etkili bir şekilde nasıl değerlendirecekleri konusunda alan yazında bulunan bilgiler doğrultusunda hareket etmediklerini ve etkili izleme ve değerlendirme yapmadıklarını akla getirmektedir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin yarısından fazlası kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin değerlendirilmesini öğrencinin düzeyine uygun yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin BEP inde yazan BEP hedefleri yol gösterici olmadığını, BEP hedefleri öğrencinin düzeyinden farklı olduğu için yapmış oldukları değerlendirmeler raporlaştıramadığını belirtmişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenlerin bir kısmı da, öğretim etkinliğini farklı hazırlama ile ilgili karşılaştığı sorunların benzerini burada da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğrencinin kendisi ailesi ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi için yapılan bu düzenlemeyi olumsuz olarak algıladıklarını bu da çeşitli problemlere neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda verilen cevaplar kaynaştırma öğrenciler için yapılacak müdahalelerin gözden geçirilmesinin gerekliliğini tekrar ortaya çıkarmıştır. Diğer öğretmenlerin aksine bazı öğretmenler, değerlendirme ile ilgili diğer öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzlukları yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Yani öğrencinin değerlendirmelerin öğrencinin düzeyine uygun yapıldığını bunun sonuçlarının da öğrencinin gelişim raporlarına aktarıldığını belirtmişlerdir. Değerlendirmede karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi kişinin istendik şekilde davranmasına izin veren yöntemlerin tercih edilmesi ile mümkün olacaktır. Bununla birlikte tek bir değerlendirme yöntem ve aracına bağlı kalınmaması da yararlı olacaktır (Avcioğlu, 2011; Fisscuss ve Mandell, 1997; Gürsel, 2005). Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu BEP’te belirlenen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını çeşitli araçlarla değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgi gereksinimleri diğer çalışmalarda da (Baydık, Ergül ve Bahap, 2010; Erdem, Baydık ve Demir, 2010) görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde değerlendirme yöntemleri ve kullanımına ilişkin uygulamalı eğitim verilmesi öğrencinin performansının tam ve doğru olarak görülmesini, öğrencinin ilerlemesinin net bir şekilde izlenmesini kolaylaştıracaktır. Araştırmaya katılan üç öğretmenin yazılı kaynakların uygulamaya dönük bilgiler içermesini önermesinden de anlaşılacağı gibi öğretmenlere verilecek bilgilerin uygulamaya dönük olması değerlendirme konusunda yaşanan sorunların azalmasına yardımcı olacaktır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada; BEP Eğitim Programına katılan öğretmenler, katılmayan öğretmenlere göre BEP ile ilgili gerekli bilgiler konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. BEP eğitimine katılan öğretmenlerinin, katılmayan öğretmenlere göre BEP ile ilgili kavram ve uygulamalarda kendilerine yeterli görmeleri öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin önemini ortaya koymaktadır. Tike (2007), yaptığı çalışmada hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıklarını bulmuştur. Bu sonuç ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu konuda verilen hizmet içi eğitim programlarının yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ders alan ve almayan iki grup arasındaki farklılık, verilen eğitimin faydalı olduğu noktasında anlamlıdır. Bu düşüncüyü destekler nitelikte Temel (2000) özel gereksinimli çocuklar ile ilgili ders almış öğretmenlerin, almayanlara göre kendilerini bu konuda daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda Öztürk (2009) ve Scruggs ve Mastropieri’nin (1996)

yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlarla araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde BEP'in çeşitli hizmetiçi seminerlerle anlatılması gerektiğini göstermektedir. Farklı bir ifadeyle, BEP hazırlamadan yürütülen bir kaynaştırma eğitiminin eksik olacağı düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada; BEP Eğitim Programına katılan öğretmenlerin BEP ile ilgili gerekli bilgiler konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgilendirmelerin öğretmenlerin BEP e yönelik yeterliliklerini artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Küçüker, Kargın ve Akçamete'nin (2001) yaptıkları araştırmada; RAM'da görev yapan elemanların BEP hazırlama, izleme ve değerlendirmeleri ile BEP geliştirme ve aile eğitimi konusunda görüşleri ve yeterlilik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitime katılan rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan elemanların BEP geliştirme ve aile eğitimi konusu ile BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme konularına ilişkin yeterliliklerini algılamalarında olumlu yönde değişikliğe yol açtığı gözlenmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitim programında rehberlik ve araştırma merkezi çalışanlarına doğrudan bilgi aktarımının yanı sıra beceri kazandırmayı da hedefleyen yaşantısal etkinliklere yer verilmesinin, RAM çalışanlarının BEP Geliştirme ve Aile Eğitimi boyutundaki yeterlilik algılarının olumlu yönde değiştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Ruble, Dalrymple ve McGrew (2010) tarafından yürütülen ' Otizmli Çocukların BEP Sonuçları Üzerinde Danışma Etkileri: Beceri ve Başarıyı Artırmada İşbirlikçi Model(COMPASS)' adlı araştırma da 35 öğretmen, bu öğretmenlerin sınıfından rastgele seçilen otizmli öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve ebeveyn gruplarının bir kısmına işbirlikçi model uygulanırken bir kısmına uygulanmamıştır. Sonuç olarak işbirlikçi modelin uygulandığı grubun hedefe ulaşma ölçeğinde, BEP niteliğinde ve öğretmen memnuniyet ölçümlerinde anlamlı düzeyde iyileşme gözlenmiştir.

Kosko ve Wilkins (2009) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin verilen eğitim sonrasında BEP hazırlamaya yönelik yetrliklerinin arttığı bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlere sekiz saatlik deneyim sahibi öğretmenlerin hiç eğitim almamış öğretmenlere göre en az iki kat daha BEP hazırlamaya yönelik yeterli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma sonuçları anlamlı bir etkinin olabilmesi için daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla çalışmanın verilen ders saati göz önüne alındığında Kosko veWilkins (2009) çalışmalarından daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim süresince mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları BEP hazırlamaya yönelik güçlükleri anlatılmasına fırsat verilmesi, BEP hazırlamaya yönelik örnek etkinliklere yer verilmesi, örnek olay yöntemlerine başvurulması, grup ve bireysel çalışmalara yer verilmesi, katılımcıların ön bilgilerinin benzer olması çalışmanın sonuçlarına olumlu katkılar sağlamıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kaynaştırma öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda BEP eğitim programı geliştirilmiş ve bu BEP eğitiminin öğretmenler üzerindeki yeterliliklerine etkileri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar araştırma problemlerine paralel olarak sunulmuştur.

5.1.Sonuç

Öğretmen görüşleri doğrultusunda BEP yeterliliğine yönelik oluşan sonuçlar ve BEP eğitim programı sonrasında uygulanan BEP Yeterlik Ölçeği ve BEP Değerlendirme Formundan elde edilen verilerin tartışılmasından çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.Araştırmanın sonucunda Konya ili merkez ilçelerinde kaynaştırma yapıldığı belirlenen on okulda görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin bir ders almadığı tespit edilmiştir.

2.Araştırmada BEP geliştirme sürecinde öğrenci bilgilerine ulaşma konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci bilgilerine ulaşamadıklarını belirlenirken, geriye kalan öğretmenlerin ise bilgilere ulaşabildiği görülmüş ancak bilgilerin gerçeği yansıtmadığını inandıkları tespit edilmiştir.

3.BEP hazırlanması sürecinde BEP ekibinin bir araya gelmediği tespit edilmiştir.

4.Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazılı olarak performans belirlemediği tespit edilirken performans belirleyenlerin ise daha çok gözlemlerinden yararlandığı görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerden bazıları ise performans alımında karşılaşılan sorunları eğitim almamış olmasına bağlamış ve performans alımını rehber öğretmen tarafından yapıldığını, birkaç sınıf öğretmenin de RAM raporundaki performans bilgilerini kullandığı görülmüştür.

5.Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin BEP'e yönelik amaç yazma konusunda yetersiz oldukları ve BEP formatına uygun bir amaç yazma konusunda bilgi sahibi olmağı görülmüştür.

6.Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun destek hizmetleri belirlemede sorunlar yaşamadıklarını bu hizmetlerin sağlanması yönünden sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin hepsi destek hizmetlerin kesinlikle sağlanması gerektiği hususunda ortak bir karara varmıştır. Yapılan görüşmelerin sonucunda ise okullarda bulunan öğrencilerinin çok azının destek eğitim odası, aile eğitimi ve haftanın belirli günlerinde özel eğitim desteği gibi destek hizmet aldığı tespit edilmiştir.

7.Araştırma da elde edilen bir diğere ailelerin BEP sürecine katılımının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenler tarafından bilgilendirilen ailelerin katılım sağladığı tespit edilmiştir.

8. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden, öğretmenlerin bir kısmının çocuğun seviyesine uygun etkinlikleri yaptığı tespit edilirken, bir kısmının ise öğrencinin sınıftan soyutlanabileceği düşüncesiyle seviyesine uygun etkinlikleri düzenlemediği görülmüştür.

9.Araştırmanın diğere bir bulgusu olan BEP in uygulanabilirliği boyutunda öğretmenlerin çoğunun BEP' i uygulamada zorlandıkları sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeni irdelendiğinde ise, sınıfların çok kalabalık olması, sınıflardaki öğrencilerin farklı seviyelerde olması, sınıfların fiziksel koşullar bakımından yetersiz oluşu, kaynaştırma öğrencileri hakkındaki yeterli bilginin elde edilemeyişi, öğretmenlerin bunu uygulayacak bilgi birikimine sahip olmayışı, ailelerin bu konuda bilinçli olmayışı ve kaynaştırma uygulamalarından diğere öğrencilerin akademik anlamda olumsuz yönde etkilenmesi gibi sonuçlar elde edilmiştir.

10.Araştırmanın bir sonucu da öğretmenlerin BEP te yer alan hedefler ve destek hizmetlerin inandırıcı bulmadıklarından dolayı ara ve yıllık değerlendirmelerin yetersiz ve formalite olarak yapıldığı tespit edilmiştir.

11.Araştırmanın diğere bulgusu ise, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin değerlendirilmesinden iki sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrencinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin bir kısmının hiç sorun yaşamadığı belirlenirken, bir kısmının ise farklı bir değerlendirme yapmanın çocuğun sınıftan soyutlanmasına neden olduğu inancıyla bu gelişimlerini değerlendirmedeği görülmüştür.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. BEP yeterlilik son test sonuçları incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının son test puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan BEP eğitiminin BEP yeterlilik düzeylerini artırmada etkili bir program olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.1. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında BEP yeterlilikleri açısından son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kontrol grubunda BEP yeterliliğinin artmadığını göstermiştir

2. Deney grubuna ait ön test ve son test BEP yeterlilikleri incelendiğinde ise deney grubunun ön test ve son test puanları arasında BEP yeterliliği açısından son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan BEP eğitiminin öğretmenlerin yeterliliklerini artırdığı sonucunu göstermektedir.

Çalışmamızda kullanılan BEP eğitim programının öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda, uygulamalı örnekleri ile desteklenmesi öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimi üzerine etkili olduğunu göstermektedir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının eğitimlerinde özel gereksinimli öğrencilerle doğrudan çalışma olanağı sağlanarak BEP deneyimleri arttırılabilir. Lisans eğitimlerinde BEP kullanımı sağlayacak uygulama derslerinin lisans programına alınması gerekir.

2. İnternet üzerinden özel eğitim öğrencilerinin gelişim özellikleriyle ilgili bilgilerine ulaşımı kolaylaştırıcı önlemlerin alınması gerekir.

3. BEP ekiplerinin bir araya gelmesinde yasal tedbirlerin alınması gerekir.

4. Öğretmenlerin BEP geliştirmeden önce uygulamalı bir BEP eğitimi verilmesi gerekir.

5. Özel eğitim öğrencilerinin ailelerini BEP sürecine katılımlarını sağlayıcı bir program geliştirmesi ve buna yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

6. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin ailelerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkında tutum değiştirmeye yönelik program geliştirilmeli ve bu program la ilgili eğitimlerin verilmesi gerekir.

7. BEP birimi içerisinde yer alan RAM çalışanları, rehber öğretmenler ve diğer uzman kişilere BEP programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili bir eğitim verilmesi gerekir.

8. MEB ve üniversiteler aracılığıyla Kaynaştırma sınıflarında görev alan tüm öğretmenlerin BEP programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili seminerler hazırlanması gerekir.

9. BEP ile ilgili yasal sorumluluklarla ilgili hizmetiçi seminerler verilmeli

10. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerin BEP'i öğrenmelerine, hazırlamalarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. İleri araştırmalarda farklı eğitim tür ve kademedeki görev yapan öğretmenler ile bu çalışma tekrar edilebilir.

11. Aynı çalışma özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve aileleri ile tekrar edilerek öğrencilerin ve ailelerin bu konudaki görüş ve önerileri hakkında bilgi toplanılabilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

BEP Eğitim Programı uygulanan öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları ile BEP Eğitim Programı uygulanmayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları belirlenerek karşılaştırmalı bir ileri araştırma desenlenebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kan yılmaz Matbaası.

Akçamete, G., Kargın, T. (1992). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: İşitme engelliler ve okuma. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 151-160.

Akpınar, B., Turan, M. ve Tekatağ, H.(2004). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Web: <http://pegema.com.tr>. Html (3 şubat 2012).

Arivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S., Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. Education, 127(3). 378-388.

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2004). Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Genel Değerlendirmesi ve Bir Yetiştirme Programı Önerisi. 13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). H. Avcıoğlu, (Ed.),İlköğretimde özel eğitim (64-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi.Ankara: Vize Yayıncılık.

Baloğlu, N., Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56, 571-606. Web: <http://pegema.com.tr>. html (5 şubat 2012).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behaviour change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change*. NY, The United States of America; Cambridge University Press.

Bandura, A. (2000). *Exercise Of Human Agency Through Collective Efficacy*. NY, The United States of America; Cambridge University Press.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek. (Ed.), *Özel eğitim*. (15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Batu, S. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Gürsel , O. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Batu, E.S. ve Kırcaali-İftar G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.

Bausch, M. E., Quinn, B. S., Chung, Y., Ault, M. J., Behrmann, M. M. (2009). Assistive technology in the Individualized Education Plan: Analysis of policies across ten states. *Journal of Special Education Leadership*, 22(1), 9–23.

Bendak, I (2011). The Role of Individual Educational Plans in Helping Cycle One Students With Dyslexia to Become Better Readers. *Middle East Journal of Family Medicine*, 2011, v.9 s.42-45.

Blackhurst, A. E., Conlon, S. and Fitch, S. (1978). Group summary competency based training. *Teacher Education and Special Education*, 2-26.

Bloom, B. (1988). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev: Özçelik, D. A.). Milli Eğitim Basımevi: Ankara

Brinker. R. B. "Cunicula without recepies: A challenge to teachers and a promise to severely mentally retarded students." D. Briker and J. Filler. *Severe mental*

retardation: From theory to practice. Lancaster: Division in Mental Retardation of the Council for Exceptional Children,1985.

Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpain, I.Certo, N.,Gruenewald, L. A. (1979).A strategy for developing chronological age appropriate and functional cunicular content for severely handicapped adolescent young adults.Journal of Special Education. 13. 81-90.

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 9.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M.C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri).Konya: Mikro Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı . Pegem Yayınları. 5. Baskı.

Büyüköztürk, Ş . (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Cashman, M. T. (2006). IEP meetings: What are the strategies that make an IEP meeting successful? Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Iowa.

Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayınevi.

Christle, A. ve Yell, M (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. Individualized Education Journal vol.18, s.108-123.

Clark, M. G (1994). Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model." Teaching Exceptional Children.16 (1), 36-39.

Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. Teaching Exceptional Children, 33(2), 56-66.

Comer, K. (2009). Variables that influence parental perceptions of iep meetings and their relationship with satisfaction. Unpublished doctoral dissertation. University of South Dakota, South Dakota.

Colarussu, R. P. & O'Rourke C. M. (2007). Special education for all teachers. Iowa: Kensall/Hunt Publishing Company.

Crowley, A. Jeremiah. (1981). Worries of elementary school students, Elementary School Guidance Counseling . December, s.98.

Çeliköz, N. (2000). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği . Ç, Özdemir (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara; Asil Yayıncılık.

Çelikten M., Şanal M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 19, ss. 207-237.

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 İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. Educational Leadership, 60, 6-14.

Danneker,J.E. ve Bottge,A.B.(2007). Benefits of and Barriers to Elementary Student-Led Individualized Education Programs. Remedial and Special Education Vol.30, s.225-233.

DeBettencourt L.U., Howard, L.A. (2007). The effective special education teacher: A practical guide for success. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Dembo, M.; Gibson, S.(1985). Teacher's Sense of Efficacy: an Improvement Factor in School Improvement, *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184. Web: <http://eric.ed.gov.tr.html> (5 Mayıs 2012).

Demirbolat, A. (2001). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.27-47.

Demirel, Özcan (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı. PegemA Yayınları, Ankara.

Dunkin, M. J. (1997). *Assessing Teachers' Effectiveness* . NJ, USA; *Issues in Educational Research*, 7 .

Ekici, G. (2005). Biyoloji Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 29, ss. 85-94.

Elam, S. (1971). *Performance-Based Teacher Education: What is the State of the Art?*

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. London; Basil Blackwell.

Epstein, M., Patton, J. R., Polloway, E. A., & Foley, R. (1992). Educational services for students with behavior disorders: A review of Individualized Education Programs. *Teacher Education and Special Education*, 15(1), 41–48.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara. Anı yayıncılık.

Ergül, C., Baydık, B., ve Demir, Ş. (2010). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul. Ya-Pa Yayıncılık.

Espin, C. A. , Deno, S.L. ve Albayrak-Kaymak, D. (2010). Individualized education programs in resource and inclusive Settings: How 'Individualized' are They?". *The Journal of Special Education*, Vol. 32, s. 164-174

Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to Individualized Education Programs for children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(2), 21–69.

Etscheidt, S. and Curran, M. (2010). Peer-Research and Individualized Education Programs: An Examination of Intent and Impact, *Special Education Journal*, vol.18 s.138-150

Fiscus, Edward D and Mandell, Colleen J. (1997). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Ter.: Gönül Akçamete). Özkan Matbaacılık, Ankara.

Fiscus, E.D. ve C.J. Mandell. (2002). Developing Individualized Education Programs, (Editör: Prof. Dr. Gönül Akçamete, Çevirenler: H. G. Şenel, E. Tekin), İstanbul: Seçkin Dağıtım.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8-14.

Fornell, C. ve D. F Larcker. (1981). Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18(1), s. 39–50.

Frontczak, K. P.,& Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Intervention*, 23(2), 92-105.

Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Glickman, C. D., Tamashiro. (1982). A Comparison Of First-Year, Fifth-Year, And Former Teachers On Efficacy, Ego Development, And Problem Solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-562. Web: [http:// onlinelibrary.wiley.com.tr.html](http://onlinelibrary.wiley.com.tr.html) .

Gökçe, E. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi,

Gözütok, D. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışlarının değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(2), 405-409.

Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). Research methods in the social sciences (pp. 275-282). London: Sage.

Guskey, T.R., Passaro, P.D. (1993). Teacher Efficacy: A Study Of Construct Dimensions. American Educational Research Journal. 31(3), 627-643. Web: <http://eric.ed.gov.tr.html> (6 Mart 2012).

Güçlü, N. (2001). İletişim., L. Küçükahmet (Editör). Sınıf Yönetimi. 2. Baskı, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss.137-156.

Gündüz, H. B. (2003). Bir meslek Olarak Öğretmenlik. M.D. Karşlı (Editör). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Gürsel, O. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları(BEP). O. Gürsel, (Ed.), Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde (1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Gürsel, O.(2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ders notları. 2007.

Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. Intervention in School and Clinic, 39, 295–300.

Hammond, H., Casteneda, R., Ortega, R. (2006). Taking a child's IEP goals home. The Exceptional Parent, 36(9), 26- 32.

Hinkin, T. R. (1998). A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. Organizational Research Methods. 1(1), s. 104-121.

Hill, C. C. (2006). The individualized education program: An analysis of IEP litigation from 2000 to present (Doctoral Dissertation). University Microfilms International; 3252012.

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Education*, 20(4), 208–223.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004) (reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act of 1990)

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 106-114

Jenkins, L. (1998). Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi. (Çev. G. Yenersoy). İstanbul: Kalder Yayınları. No: 18. (Eserin Orjinali 1996'da yayımlandı).

Johns, B., Crowley, P., Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus On Exceptional Children*, 34(9), 1-12.

Karaağaç, M. (2002). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çocuk gelişimi alanındaki yeterlilik düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. V, s. I, ss. 70-97.

Karacaoğlu, Ö.C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30). Web: <http://asosindex.com.tr.html>.

Karger, J. (2004). Access to the general curriculum for students with disabilities: The role of the IEP. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1). 1-13.

Kırcaali-İftar, (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma, Eğitim ve Bilim. 16, 45-50

Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2007). Kaynaştırma, Kök Yayıncılık, 3. Baskı, Başak Matbaası, Ankara.

Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. Değerler Eğitimi Dergisi, c. 8, s. 19, ss. 107-149.

Komlodi, C. (2007). Perceived Self-efficacy of Preschool Teachers in Early Reading Instruction, Doctor of Education, Northern Arizona University: Arizona.

Konrad,M. (2008).Involve Students in the IEP Process. Intervention in School and Clinic. Vol. 43, 236-239.

Konrad, M., Test, D. W. (2004). Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template. Career Development for Exceptional Individuals, 27, 101–124.

Konrad, M., Trela, K., Test, D. W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 41, 111–124.

Kosko, K. ve Wilkins, J.L.(2009). General Educators in-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students With IEPs. Teacher Training and Inclusion Journal, Vol. 33 s.

Kowalski, R., Lieberman, L., Pucci, G., Mulawka, C. (2005). Journal of Physical Education, 76(7), 33-37.

Kuran, K. (2003). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 28(130), 24-31.

Küçüker, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Görüşlerinin ve Yeterlilik Algılarının Geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice* 1 (1), 101-113.

Kwon,K., Elicker,J. ve Kontos,S.(2011). Social IEP Objectives, Teacher Talk and Peer Interaction in Inclusive and Segregated Preschool Settings. *Early Childhood Educ*, Vol.39 s.267-277.

Lake, S. W. (2002). Slippery slope: The IEP missteps every team must know- and how to avoid them. Horsham, PA: LRP.

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263- 272.

Lewis, R. B., Doorlag, D. H. (1999). Teaching special students in the general education classrooms. New Jersey: Prentice Hall.

Lytle, R., Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44.

Maher, C. (1983). Developing AND Implementation of Effective Individualized Education Programs: Evaluation of Two Team Approaches. *Journal of Scholl Psyclogy*, 21 143-152.

Martin, J. E., Dycke, J. L. V., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., Lovett D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meeting: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*. 72(2), 187- 200.

Mason, C. Y, McGahee-Kovac, M., Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24.

Matthews, M. L. (1998). Individualized education program (IEP) involvement: A study of communication attempts, participant attendance, and other IEP meeting logistics. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern Mississippi, Mississippi.

McArthur, J. (2004). Involving preservice teachers in social studies content standards: thought of a methods professor. *Social Studies*, 95 (2), 79-79.

Mccooy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom*. Sydney: Love publishing.

MEB, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.

MEB, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği(Eğitilebilir)Olan Çocuklar Eğitim Programı, Ankara: 2001.

MEB, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu. MEB Yayınları. Ankara: 2004.

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 2006.

M.E.B.3 neden nasıl niçin kaynaştırma, yönetici- öğretmen- aile kılavuzu. <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf> adresinden Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Menlove, R., Hudson ve 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.

Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi. I. Uluslararası Türkiye eğitim çalışmaları kongresi. oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/10.pdf adresinden Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Miller, W. R. ve Miller, M. F. (2002). *Instructors and their jobs* . Homewood, USA; American Technical Publishers.

Mitchell,V.J.,Moening,J.H. ve Panter,B.R. (2009). Student-Led IEP Meetings: Developing Student Leaders. Conference Issue, Jadara, s.230-240.

Morais, M. A, ve diğ erleri. (2005). Teacher Training Processes And Teachers' Competence - A Sociological Study In The Primary School . Amsterdam, Nederland; Teaching and Teacher Education, 21: 415-437.

National Board for Professional Teaching Standards. (2001). Middle Childhood Generalist Standards. Web: <http://www.nbpts.org> adresinden 5 Ekim 2009'da alınmıştır.

Neale, M. ve Test D.(2010). Effects of the ' I Can Use Effort' Strategy on Quality of Student Verbal Contributions and Individualized Education Program Participation With Third and Fourth Grade Students With Disabilities. Remedial and Special Education. vol.31 s.184-194

Nizamoğ lu, N. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Nunnally, J.C. and Bernstein I.H. (1994). Psychometric Theory. (Third Edition). New York, McGraw-Hill Inc.

Okta, D. A. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam eden iş itme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağ lanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özaksoy, M., Asude Z. (2001). Bireyselleştirilmiş Eğitim Kılavuz Taslağ ı, Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.

Özçelik, D. A. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (B. S. Bloom, Çeviri). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete .

Özsoy, Y, Özyürek M., Eripek, S.(2002). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş. Geliştirilmiş 11. Baskı, Ankara Karatepe Yayınları.

Öztürk, C.Ç. (2009). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3(11), 66-83.

Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. Ankara. Kök Yayıncılık.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. London: Sage Publications.

Pektaş, H. (2008). Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Powers, K. M., Gil-Kashiwabara, E., Geenen, S. J., Powers, L. E., Balandran, J., & Palmer, C. (2005). Mandates and effective transition planning practices reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 47–59.

Pretti-Frontczak, K., Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individual education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92–105.

Preuss, J. C. (1980). Resource teacher competency statements as viewed by nebraska secondary special education resource teachers and special education teachers educators. Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska. USA.

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., Engiles, A. (2010). Parents' experiences with the IEP process: Considerations for improving practice. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special.

Ruble, L.A., Dalrymple, N.J. ve McGrew, J.H. (2010). The Effects of Consultation on Individualized Education Program Outcomes for Young Children With Autism: The Collaborative Model For Promoting Competence and Success. Journal of Early Intervention. vol. 32, s.286-301.

Ruppar, A. L. ve Gaffney, J.S. (2011). Individualized Education Program Team Decisions: A Preliminary Study of Conversations, Negotiations and Power, Research ve & Practice for Persons with Severe Disabilities. vol.36, s.11-22.

Sapsağlam, Ö. (2009) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Sargın, N. ve Hamurcu, H. (2010). Özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 24, 323-329.

Sarı, H. (2002) Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler. Pegem A yayınları. Konya, 2002.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9, 183-204.

Sarı, H ve İlik, Ş (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Schmit, I. (1978). Procedures to guarantee an individualized education program for each handicapped student. Bismark, N.D: Department of Public Instruction.

Schumacker, R. E. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwab, D. P. (1980). Construct Validity in Organizational Behavior. (L. L. Cummings ve B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 2, içinde, s. 3-43.

Scruggs, T. ve Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958- 1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Smith, S. W. (1990). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85–100.

Smith, S., Simpson, R. (1989). An Analysis of Individualized Education Programs (IEPs) For Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*. 14,107–116.

Smith, C., Strick, L. (1997). *Learning disabilities: A to Z a parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. New York: The Free Press.

Snell, M. E.(1983). *Systematic Instruction of the moderately and severely handicapped*(1. baskı). Columbus: Merrill Publishing Company.

Snell, M. E., Brown F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities*. New Jersey: Prentice Hall.

Snyder, E. P. (2002). Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings. *Behavioral Disorders*, 27, 340–357.

Spellman, R. T. (1989). An investigation of teachers' effectiveness in preparing the individualized educational plan (IEP) as mandated by public law 94-142. Unpublished doctoral dissertation. University of New York, New York.

Stokes. T., Baer, D.(1997). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavioral Analysis,10, 349-36.

Strickland, B. B., Turnbull. A. N. (1990). Developing and implementing individualized education program(3. baskı). Columbus: Merrill Publishing Company.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları:Yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1), 41-57.

Summers, K. L. (1995). General education teachers' perceptions of their involvement in the IEP process. Unpublished doctoral dissertation University of Illinois State, Illinois.

Sünbül, A.M. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3.Baskı), (Ed. Ö. Demirel-Z.Kaya), Pegema Yayıncılık: Ankara.

Sünbül, A. M. Arslan, C. (2007). Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği. Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Dergisi. Web: <http://selcuk.edu.tr/html> (3 Şubat 2012).

Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlilik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şişman, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TED, (2009) Öğretmen yeterlikleri, Türk Eğitim Derneği: Ankara.

Tekin, W. (1996). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 111-122.

Teltik, H. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 148-155.

Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70, 391–412.

Thompson, A. (2010). Barriers to individualized education planning in the Appalachian of Ohio. Unpublished master's thesis. Ohio Üniversitesi, Ohio.

Tike, L. (2007). Sınıf Öğretmenleri, Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Tutumları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Amsterdam, Nederland; Teaching And Teacher Education. Vol.17: 783- 805.*

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2002). The Influence Of Resources. *Amsterdam, Nederland; Teaching And Teacher Education. Vol.24: 783-805.*

Türkoğlu, K. Y. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 141-159.

Vuran, S. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). O. Gürsel. (Ed.), Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi.(1-4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Washington D.C (2012). American Association of Colleges for Teacher Education, Committee on Performance Based Teacher Education.

Weishaar,P.M.(2010). Twelve Ways to Incorporate Strengths-Based Planning into the IEP Process. The Journal of Special Education, V.83, S.207-210.

Werts, M.G., Culatta, R.A., Tompkins, J.R. (2007). Fundamentals of special education: What every teacher needs to know. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Wilczynski,S.M., Menousek,K. , Hunter, M. ve Mudgal,D. (2007). Individualized Educational Programs for Youth with Autism Spectrum Disorder. Psychology in the Schools, vol.44 s.653-661.

Yazıcı, I. (2004) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ana Bilim Dalı: Ankara.

Yell, M. L., Drasgow, E., Oh, I. (2008). Development of an evaluation instrument to assess the procedural and substantive quality of IEPs: The IEP Quality Indicator Scale (IQUIS). Paper presented at the annual meeting of the Council of Exceptional Children, Boston, MA.

Yıkımsı, A. ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(3), 85-95.

Yıldırım, H. A. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı), Seçkin Yayıncılık: İstanbul.

Ysseldyke, J. E. Algozzine.B (1984) Introduction to special education.Boston: Houghton Mifflin Company.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Thurlow, M. L.(1992). Critical issues in special education. Boston, MA: Houghton Mifflin. (Aktaran: B. Algozzine, J. E. Ysseldyke,& P. Campbell, (1994).Strategies and tactics for effective instruction.Teaching Exceptional Children,16 (3), 34-36).

Yun, J., Shapiro, D. & Kennedy, J. (2000). Reaching IEP goals in the general physical education class. Journal of Physical Education, 71(8), 33-37.

Yüksek Öğretim Kurulu. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: Yök Yayınları.

Zumwalt, M. (1988). Teacher competency: when, what, where and why? Contemporary Education, 59(4), 204-207.

İnternet Kaynakları

New Zealand Ministry of Education. (1999). Professional Standards: Criteria for Quality Teaching. Area School Teachers and Unit Holders. Wellington. Web: <http://www.minedu.govt.nz/schools/performance/management> adresinden 2 Şubat 2010'da alınmıştır.

www.ozida.gov.tr>Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı Resmi Web Sitesi (2006, Ağustos 7

www.orgm.gov.tr>Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Resmi Web Sitesi (2006, Ağustos 7).

Eğitim Dergisi,
5(58).Web:<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm> adresinden 21 Temmuz 2010'da alınmıştır.

YÖK .(2007).Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982-2007). Web:
[http:// yok.gov.tr. html](http://yok.gov.tr.html) (6 şubat 2012).

Teacher Development Agency. (2007). Professional standards for teachers in England from september 2007. Web
<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 2 Şubat 2010'da alın- mıştır.

Nichcy, L.K. (2000). A guide to the individualized education program.
Retrieved September 25 2011, from
www.pluk.org/Pubs/Fed/OSERSiepguide_549k.pdf.

EKLER

EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

EK4:BEP Yeterlik Ölçeği Faktörler ve Sorular

EK 5: Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli

EK 6:Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

EK 7: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK 8: Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uygulaması İzni

EK 1: BEP Uygulamaları Ders Planları

DERS PLANI: I. OTURUM	
I.Bölüm	Biçimsel Bölüm
Hedef:	1.Özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıma ve ayırt etme
Kazanım:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Özel eğitimde temel kavramların anlamını, birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayabilir. 2. Özel eğitime gereksinimi olan bireyleri ve özel eğitim alanını tanıyabilir. 3. Özel eğitimde yasal düzenlemeleri değerlendirebilir.
Öğretim yöntemleri	Sunuş yoluyla öğrenme, soru cevap, örnek olay yöntemi
Araç gereç:	Ders kitabı, çalışma kâğıtları, video,
II. Bölüm	Giriş
Dikkat Çekme:	<p>Öğrencilerle tanışılıp amaçlar anlatıldıktan sonra herkes tarafından bilinen Edison hayatı ve eğitim hayatından bahsedilir</p> <p>‘ 1847 yılında Milan, Ohio’ da doğdu. Tüm yaşamı boyunca sadece üç ay okula gidebilmişti. Çocukluğunda geçirdiği kızıl hastalığı nedeni ile kulakları çok iyi duymuyordu. Edison’un kulaklarının çok iyi duymadığı anlaşılamadığından okulda başarısız olarak değerlendirilip okuldan uzaklaştırılmıştı. Okuldan uzaklaştırılan Edison’un eğitimi ile annesi ilgilendi. Edison’ a merak duygusunu aşıl原因 annesi kısa bir süre sonra özel bir öğretmenden dersler aldırdı. On yaşında ilk laboratuvarını kuran Edison, kimya ve elektriğin temel kavramlarını kendi başına öğrendi. 12 yaşında demiryollarında gazete satıp para kazanmaya başladı. 16 yaşında rastlantı sonucu telgraf kullanmayı öğrendi. Bozuk araçları onarmayı ve deney yapmayı sürdürdü. 1869 yılında New York borsa işlerinin yürütüldüğü Wall Street caddesindeki altın satışı yapan şirketin telgraf aracının bozulması üzerine şirket, Edison’dan hisse senetlerinin sürekli değişen değerlerini yazabilen bir telgraf makinesi üretmesini istedi. Edison’un en önemli ilk çalışması oldu. 1876 yılında ‘buluş fabrikası’ adını verdiği ilk laboratuvarını kurdu. Fonograf (Fonograf, sesleri kayıt ve tespit ederek istenildiğinde tekrar edilmesini sağlayan makine.) ve elektrik ampülü üzerinde çalıştı. 1887 yılında New Jersey de laboratuvar kurdu ve yaptığı buluşları daha iyi hale getirmeye çalıştı. 1931 yılında vefat eden Edison dan geriye insan yaşamında önemli yere sahip buluşlar kaldı.</p> <p>Edison’un yaşamı hakkında özel eğitim açısından önemli görülen noktalar nelerdir.</p>
Güdüleme :	Değerli arkadaşlar bu oturumda özel eğitim ve özel eğitime kimlerin ihtiyaç duyduğunu öğreneceğiz. Aynı zaman da bu ders bize bireylerin özellikleri ve kapasitelerinin birbirinden çok farklı olduğunu bir kez daha hatırlatacak.
Hedeften	Değerli arkadaşlar bu oturumda Özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi

haber dar etme:	olan öğrencileri tanıma ve ayırt etme ile ilgili bilgiler verilecektir.
Ön koşul öğrenmeler:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çevrenizde farklılığı olan çocuklar için ne tür adlandırmalar yapılıyor? 2. Özel gereksinimli öğrenciler için sağlanan olanaklar konusunda düşünceleriniz nelerdir? 3. Normal gelişim gösteren birey kimdir? 4. Normal gelişim göstermeyen birey kimdir? <p>Soruları sorularak örnekler vermelerini ve tartışmaları sağlanacaktır.</p>
III. Bölüm	Gelişme (Dersin işlenişi)
	Dersin gelişme kısmında konu anlatılmadan önce davranış problemi olan bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın fotokopisi dağıtılır (örnek olay 1). Hikâyeyi konu ile ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular sorulur. Verilen yanıtların herkes tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilişkili özel eğitim ve alanı hakkında bilgiler verilir.
IV. Bölüm	Değerlendirme ve Sonuç
	<p>Birinci oturum sonunda anlatılanlar kısaca özetlendikten sonra her bir kazanımla ilişkili 3 soru sorulur ve öğrencilerden % 70 düzeyinde başarı sağlanması beklenir (Değerlendirme 1). Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen bölümler tekrarlanır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Özel eğitim nedir? 2. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler kimlerdir? 3. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için eğitim ortamları nelerdir? 4. Zedelenme, yetersizlik, engellilik terimlerini açıklayınız. 5. Zedelenme, yetersizlik, engellilik terimleri arasında ki ilişkiyi açıklayınız? 6. Özel eğitimde yasal düzenlemeler nelerdir?

Örnek Olay 1:

Öğretmenlerin korkulu rüyasıydı. Herkes ondan şikâyetçiydi. Her derste mutlaka onunla ilgili bir olay olurdu. Oyunlarımıza kabul etmediğimiz Sibel, teneffüs saatlerinin çoğunu ya erkeklerle kavga ederek ya da müdür yardımcısının odasında hesap vererek geçirirdi. Müdür yardımcısının odasından her çıkışında mutlaka ağlardı, yaptıklarına pişman olurdu. Ama birkaç saat sonra yine eski hâline bürünürdü. Sibel derslere de her zaman geç gelir ya da haftanın birkaç günü okula hiç gelmezdi. Gelmediği zamanlar

ona kızan öğretmenler, aslında bir bakıma bu duruma seviniyorlardı çünkü onun olmadığı dersler çok sessiz ve huzurlu geçiyordu. Sınıfta en arka sırada oturan Sibel, derslerde herkese sürekli laf atar ve konuşurdu. Sınıf öğretmenimiz hariç tüm öğretmenlerimizden dayak yerd. Bütün bunlara rağmen, hiçbir öğretmen onu birkaç saatin dışında susturamazdı. En sonunda ya dersten atarlar ya da o hiç derste yokmuş gibi davranırlardı. Biz de onun bu varkenki yokluğunu benimser olmuştuk. Sibel'in babası her hafta okula gelir, müdür yardımcıları ve ders öğretmenleriyle görüştüktan sonra, onu bahçeye yanına çağırır ve bir de kendisi döverdi uslanmaz kızını. Sibel yine ağlardı. Sibel hep ağlardı ve hep yaramazlık yapmaya devam ederdi.

Sınıfımızda her iki haftada bir sınıf dolabının anahtar değişimi olurdu. Sınıf öğretmenimiz anahtarı iki haftada bir farklı kişilere verirdi. Bu bir bakıma anahtarı alan öğrenci için ödüllendirme sayılırdı. Çünkü öğretmen, anahtarı sınıfta hep uslu oturanlara, çalışkanlara ya da sınavda yüksek not alanlara verirdi. Açıkçası ben hiçbir zaman anahtarı almaya heveslenmemiştim. Çünkü bu sorumluluk isteyen bir işti. Anahtarı alan öğrenci, sınıf kitaplığındaki kitapları düzenler, kitap alıp-verenlerin adları ilgili deftere not eder, kitapların kaybolmaması için özen gösterirdi. Ayrıca ders sırasında öğretmenin tebeşiri bittiği zaman dolaptaki tebeşirlerden alıp öğretmene vermek de anahtarı alan öğrencinin sorumluluğundaydı. Bütün bu görevler sorumluluk isteyen önemli işler olup, bunların üstesinden gelebilmek için önemli olduğuna inandığı öğrencinin seçilmesi gerekirdi. Sınıf öğretmenimizin kafasından birini seçtiği belli oluyordu. Çünkü görevi isteyen arkadaşlarımıza duyarsız kalıyordu. Fakat bir durum bizim dikkatimizi çektiği kadar öğretmenimizin de dikkatini çekmişti. Sibel adeta yalvarırcasına öğretmenden anahtarı kendisine vermesini istiyordu. Öğretmene yalvararak, etrafında firdönüyordu. Öğretmen bu duruma oldukça şaşırılmıştı. Öğrencilerin hiçbiri öğretmenin anahtarı Sibel'e vereceğini düşünmüyordu. Öğretmen de kendisine inanmayarak, anahtarı Sibel'e verdi. Ona defalarca neler yapması gerektiğini açıkladı, sorumluluklarını hatırlattı. (Devamsızlık yapmaması gerektiğini, dersleri titizlikle takip etmesi gerektiğini, dolabı ve kitapların kaydedildiği defteri düzenli tutması gerektiğini, vb.). Sibel bir taraftan öğretmenin söylediklerini onaylama anlamında kafa sallıyor, bir taraftan da mutluluktan âdeta havalara uçuyordu. Biz öğrenciler hem öğretmenimize, hem de Sibel'e şok olmuştuk.

Sibel, o gün bütün teneffüslerde dolabın yanındaydı; kitapları düzenliyor, dolabı temizliyordu. İlk kez o gün müdür yardımcılarının odasına azarlanmak için değil de, kendi isteği ile tebeşir almaya gitmişti. Derslere geç kalan, derslerle ilgisi olmayan Sibel gitmiş, onun yerine tüm hafta boyunca derslere vaktinden önce gelen, görevini düzenli yapan, öğretmenleri ders sırasında takip ederek, tebeşirleri bittiğinde onlara heyecanlı bir şekilde tebeşir yetiştiren “dolap sorumlusu bir kız” gelmişti. Sınıfta sesini duyamaz olduk artık. Babası artık okula çağrılmadığı için, bir gün kendiliğinden gelmişti, kötü bir şey mi var diye...

Sibel'deki değişiklikleri öğrendiğinde onu yine bahçeye çağırmıştı. Ama bu kez hepimiz kızının saçlarını okşayışını görmüştük. Aynı şekilde tüm öğretmenler de onun bu hâlden çok memnun olmuşlardı. Sınıf öğretmenimiz de kazandığı bu zaferden çok mutlu görünüyordu. Biz öğrencilerin Sibel'e bakışı tamamen değişmişti. İki haftada bir değişen anahtar öğretmenimizin kararıyla artık Sibel'de kalacaktı. Bu karara kimse Sibel ve benim kadar sevinemezdi. Sibel öğretmenimizin farkında olmadan ortaya koyduğu bu sınıf yönetimi yaklaşımı sayesinde hepimizin arkadaşı olmuş, birlikte sevinebilmeye başlamıştık.

Bu olayda öğrencin durumu davranış bozukluğu olarak görülmektedir. Öğrenci sınıfta hem öğrencilerin, hem de öğretmenlerin gözünde baş edilmesi gereken “yaramaz bir kız” olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin davranışlarının tümüyle istenmeyen olarak değerlendirilmesi, öğrencinin varoluşu ile ilgili bir sorun ortaya koymuştu. Öğrencinin sınıfta problem öğrenci olarak algılanmasının nedeni, onun “önemsiz biri” olduğuna karar verilmesi ile ilgilidir. Öğretmen çok da bilinçli olmadan, ama isabetli bir kararla bu öğrenciyi “önemseyerek”, “sen de varsın” diyerek sınıfça dışlanan bu öğrenciyi sınıfın gözdesi hâline getirmeyi başardı. Bu olayda, bir nedenden dolayı yetersizliği olan “sınıfta düzeni bozan öğrencilere sorumluluk vermek işe yarayabilir” bilgisinin somutlaşmış durumu ile karşı karşıyayız. Bu olayda, sınıf yönetiminde öğretilen kuramsal bilgilerin birçoğunun, uygulamada nasıl olabileceğinin cevabını açıkça görmek mümkündür.

Ben olsaydım, bu öğretmenin yaptığının aynısını yapmaya çalışırdım.

1. Siz olsaydınız ne yapardınız?

2. Bu olaydaki yetersizlik durumunun göstergeleri nelerdir?
3. Daha önce buna benzer bir olayla karşılaştınız mı? Anlatınız.

DERS PLANI: II. OTURUM	
I.Bölüm	Biçimsel Bölüm
Hedef:	BEP ile ilgili temel bilgileri, geliştirme aşamalarını bilme ve düzenleyebilme
Kazanım:	<ol style="list-style-type: none"> 1. BEP' in tanımını yapabilir ve kimler tarafından hazırlanacağını açıklayabilir. 2. BEP içeriğinde yer alması gereken öğeleri açıklayabilir. 3. Öğrencinin mevcut performans düzeyinin nasıl belirleneceğini ve performans düzeyini belirlerken nelere dikkat etmesi gerektiğini belirleyebilir. 4. Uzun dönemli hedefleri ve buna bağlı olarak belirlenen kısa dönemli hedeflerin nasıl belirleneceğini açıklayabilir. 5. Belirlenen hedefleri değerlendirmede kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri nasıl seçeceğini bilir. 6. Öğretimin bireyselleştirme boyutunda yapılması gereken fiziksel düzenlemeleri açıklayabilir. 7. Öğretimin bireyselleştirme boyutunda yapılması gereken sürece ve işleyişe ilişkin düzenlemeleri tanımlayabilir.
Öğretim yöntemleri	<p>Program hedeflerine ulaşmak için; aktif öğretim stratejileri öğretimde esas alınacak ve sunuş yoluyla öğretim stratejisi yaklaşımı kullanılacaktır.</p> <p>Anlatım, soru-cevap, örnek olay, kavram haritası problem çözme, Beyin fırtınası istasyon tekniği gibi yöntem ve teknikler ağırlıklı olarak kullanılacaktır.</p>
Araç gereç:	Ders kitabı, çalışama kâğıtları, video,

II. Bölüm	Giriş									
Dikkat Çekme:	<p>Derse öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla öğretmen tahtaya 3N tablosu çizer.</p> <table border="1"> <tr> <td>Neler biliyoruz?</td> <td>Neler bilmek istiyoruz?</td> <td>Neler öğrendik?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Öğrencilerin BEP hakkında neler biliyorlarsa ilk sütuna yazmalarını istenir. Daha sonra tahtaya da çizilen bu tablonun ilk sütununu öğrencilerin katılımı ile Neler biliyoruz? Sütunun altına yazılır. Daha sonra öğretmen öğrencilerin bilmek istediği ya da emin olmadıkları noktaları soruya dönüştürmelerini ister ve sınıfın katılımı ile neler bilmek istiyoruz? Sütununun altına yazılır.</p>	Neler biliyoruz?	Neler bilmek istiyoruz?	Neler öğrendik?						
Neler biliyoruz?	Neler bilmek istiyoruz?	Neler öğrendik?								
Güdüleme:	Değerli arkadaşlar bu oturumda BEP ile ilgili temel bilgileri, geliştirme aşamalarını ve bu aşamaları örnekler üzerinde öğreneceğiz. Etkinliklere katılımınız sürecin daha verimli olmasına yardımcı olacaktır.									
Hedeften haberdar etme:	BEP ile ilgili temel bilgileri, geliştirme aşamalarını, yasal dayanaklarını, öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik bilgiler verilecektir.									
Ön koşul öğrenmeler:	Özel eğitim alanı ve sınıflandırması hakkında bilgi sahibi olmak. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ortamları hakkında bilgi sahibi olmak.									
III. Bölüm	Gelişme (Dersin işlenişi)									
	Dersin gelişme kısmında konu anlatılmadan önce BEP' ı konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın fotokopisi dağıtılır (örnek olay 3). Örnek olayı konu ile ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular sorulur. Verilen yanıtların herkes tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında dersin									

	işlenişine devam edilerek anlaşılmayan yerler tekrar edilir.
IV. Bölüm	Değerlendirme ve Sonuç
	1. BEP nedir?

Örnek olay 3:

Ali üç çocuklu ailenin en küçüğüdür. Kardeşleri sınıflarının en başarılı öğrencileri olmalarına karşın Ali, sınıfının en başarısız öğrencisidir. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Ali, okumada, yazmada ve matematikte sınıf arkadaşlarının gerisindedir? Arkadaşları kadar hızlı okuyamamakta matematik problemlerini çözmekte zorlanmakta ancak tek aşamalı basit problemleri çözebilmektedir. Öğretmeni geçen yıl Ali' ye pek çok konuda destek olmuş, birlikte çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Ancak tüm bu çalışmalara karşın Ali yine de arkadaşları kadar gelişme gösterememiştir. Ali' nin öğretmeni okulun rehberlik servisi ile birlikte Ali' nin durumunu ailesine açıklamış, önceki yıllarda Ali için yaptıkları çalışmaları, ortaya çıkan gelişmeleri anlatmıştır. Ali nin iki yıl içinde sergilemiş olduğu akademik gelişmenin beklenin altında olması nedeniyle rehberlik araştırma merkezinde değerlendirilmesinin uygun olacağını ve bu değerlendirme sonucunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimine devam edebileceğini ifade etmiştir. Ali' nin annesi öğretmenin anlattıklarını ilk duyduğunda çok korkmuş ve bu durumun Ali'yi arkadaşlarından ayıracağını ve onun geleceğini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmüştür. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen Ali' nin bu durumdan zarar görmeyeceğini tam tersine rehberlik araştırma merkezinde yapılan değerlendirme sonucunda Ali için BEP hazırlanabileceğini ve böylece Ali' nin kendi hızında uygun bir program izleyebileceklerini açıklamışlardır. Bu sürecin ardından Ali RAM tarafından değerlendirmeye alınmış ve tanılama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonun da Ali' nin eğitimine kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmesine belirlenen alanlara yönelik BEP hazırlanmasına karar verilmiştir. Şimdi Ali kendisi için hazırlanan BEP hedeflerini izlemektedir. Gelişiminin arkadaşları ile karşılaştırılması yerine kendi içinde değerlendirilmesinden dolayı kendisini daha başarılı hissetmektedir.

EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sorusu:
Sınıf Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine yönelik BEP Hazırlama ve Uygulanmasında Görüşleri

Okul _____ **Tarih** _____

ve

saat: _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Ş. Şenay İLİK ve N. E.Ü Özel Eğitim Bölümünde görev yapmaktayım.

BEP konusunda öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi konusunda çalışma yapmaktayım. Araştırmamın birinci aşaması olan bölümde, öğretmenlerle görüşme yapıyorum. Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin BEP' e yönelik güçlükler belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırma sonucunda kişisel bilgiler kesinlikle rapora yansımayacaktır. Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat sürmesini tahmin ediyorum. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

- A. Sınıf öğretmeni olarak öğrencinizin BEP geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
1. BEP' in geliştirilmesi açısından
 - a. Öğrenci ile ilgili gerekli bilgilere ulaşma yönünden,
 - b. Ekibin işbirliği yönünden,
 - c. Öğrencinin performans düzeylerini belirleme yönünden,
 - d. Uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme yönünden,
 - e. Destek hizmetleri belirleme yönünden,
 - f. Ailelerin katılımı yönünden,
 2. BEP' in uygulanması açısından
 - a. Uygulanabilirliği yönünden,
 - b. Öğrencinin özelliklerine uygun öğretim etkinliği hazırlama yönünden,
 3. BEP' in değerlendirilmesi açısından
 - a. BEP' in ara ve yıllık değerlendirilmesi yönünden
 - b. Öğrencinin bütün gelişimlerinin değerlendirilmesi yönünden
 4. Diğer.....
- B. BEP ile ilgili karşılaştığınız güçlüklerin giderilmesinde önerileriniz neler olabilir?

EK 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Uygulma ve Değerlendirme ile İlgili Karşılaştıkları Karşılaştıkları Güçlüklerin Ortaya Çıkarılmasına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sevgili Öğretmen

BEP konusunda öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi konusunda çalışma yapmaktayım. Araştırmamın birinci aşaması olan bölümde, öğretmenlerle görüşme yapıyorum. Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin BEP' e yönelik güçlükler belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırma sonucunda kişisel bilgiler kesinlikle rapora yansımayacaktır. Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat sürmesini tahmin ediyorum. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ş. Şenay İLİK

Araştırmacı: Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi aşamasında ekibin öğrenciyle ilgili gerekli bilgilere ulaşma yönünden sorun yaşıyor musunuz?

Öğretmen: Yaşıyoruz hocam. Yani daha öncede tam olarak üniversite düzeyinde de bilgileri donanım olarak almadık alt yapı olarak bir bilgiye genel olarak sahip değiliz. Sadece kulaktan dolma, başka sınıflardan görmeyle bilgi edindik. Kendi meslek hayatımda da bugüne kadar hiç BEP'li öğrencim olmamıştı ilk defa bu yıl karşılaşıyorum ve birden çok öğrenci olduğu için sıkıntı yaşıyorum ister istemez. Şu anda raporlu olan üç kişi var, 35 kişilik bir sınıf ve çok karışık kozmopolit bir sınıf. Sınıfa hakim olmak sıkıntı oluyor, öğrenciyle bire bir ilgilenme sıkıntı oluyor. Yani hem bilgiye ulaşma sıkıntı hem de bu bilgileri uygulama açısından sıkıntı yaşıyorum bir sınıfta üç tane öğrenci olduğu için. Biz şöyle genel gözlemlerimizle sınıftaki gözlemlerimizle

ulaşabiliyoruz.Bizimverdiğimiz bilgiler doğrutusunda zaten RAM'dan rapor çıkıyor ama makru rapor çıkıyor.Üç öğrencim var üçünde de stajer öğrencilerde gösterdim paylaştık benzer şeyler yazılmış BEP tamamen bizim görüşlerimiz doğrutusunda.

Araştırmacı: BEP' in geliştirilmesi aşamasında ekibin işbirliği yönünden bir sorun yaşıyor musunuz?

Öğretmen: Bir araya gelinmiyor. Sadece rehber öğretmeniyle görüşüyorum çocuklar hakkında. Görüşme diyalog halinde yoksa bir araya gelinip bir toplantı yapılmadı. Rehber öğretmenimizbu konuda yardım ediyor tamam güzel ama örnek veriyorum benim öğrencim psikolojik danışmana gidiyor, psikiyatriye gidiyor.Psikiyatriyle benim birebir ilişkim yok konuşmam yok bunun hakkında bilgi almam yok. Bana dönmediği gibi dönmesi gerekir ki benden bilgi alacak ya ben sınıfa nasıl bir davranış izleyeceğini anlatayım.O işine geliyor ilerleme kaydediyor diyor ama ben çocuk hakkında bir ilerleme görmedim.Yani ben bu işi sınıf içinde yapıyorsam ben buna 6 saat katlanıyorsam diyeyim benimle iletişim kurmaz ki onun düzeltbileceği etkinlikleri ben fark edebileyim.O yok. Yani örnek veriyorum bize kaynaştırmayı verdiler bu kaynaştırma ne düzeyde diye her ildeki rehberlik tekrar bir öğrenciyi çağırıp 6 ayda ya da işte 4 ayda 3 ayda bir etkinlik düzenliyor mu düzenlemiyor. Daha önceki yıllardan kontrol edip tam da sağlıklı bilgi olmadığı için bir BEP planı ekip işbirliği içerisinde hazırlamadık.

Araştırmacı: Kaynaştırma öğrencilerinin performans alımıyla ilgili düzeyi belirleme yönünden ne yapıyorsunuz?

Hoca:Yazılı olarak yapmadım. Açık konuşmak gerekirse ben sınıf öğretmeniyim ve her yıl ne yapacağım müfredatta belirlenmiştir. Dolayısıyla ben bu çocuklar için performans belirlerken nasıl bir yol izleyeceğimi bilmiyorum sağolsun rehber öğretmenimizden destek alıyorum ve öğrencinin performansını belirliyoruz Ama genel olarak sınıf değerlendirilmesinde çocuğun nerelerde olduğu okuma yazmaya daha çok ağırlık vererekten tamamlamaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: BEP de yer alması gereken uzun ve kısa dönemli amaçları belirliyorsunuz?

Öğretmen: Kurallarına uygun uzun ve kısa dönemli amaç belirlemiyorum. Sınıf düzeyi için belirlenen kazanımları bu öğrenciler için daha kolaylaştırarak yapıyoruz. Bir sorun yaşamıyorum. Uzun dönemli hedeflerim yani ilerde toplum kazansın, problem yaşamamasın, çocuk mağdur olmasın buna yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Kısa dönemli hedefler ise diğer öğrencilerin gerisinde bir hedef belirliyorum.

Araştırmacı: Destek hizmetlerin belirlenmesi yönünden bir sorun yaşıyor musunuz?

Öğretmen: Şuan herhangi bir destek hizmet almıyorum. Sadece benim dersimde duruyor haftanın beş günü sıkıntıyı bir de ordan yaşıyoruz.Sadece bir öğrencim aralık ayından itibaren raporu aldı.Okuma yazması var ama sınıf içinde davranışlarında,arkadaşlarıyla ilişkilerinde sıkıntı yaşadığı için RAM'a gönderdik ve rapor aldı. O gidiyor sadece RAM'a haftada bir gün. Diğer iki öğrencim gitmiyor.Daha önceki yıllarda gitmeye çalışmışlar çevre baskısıyla aile göndermek istemiyor göndermiyor.Ben bu sınıfta zaten bu yıl aldığım için geçmiş ile alakalı çok fazla bir bilgim yok ama şu anda iki öğrencim gitmiyor. bu öğrencilerin de destek hizmet almasının faydalı olacağını düşünüyorum.En azından bilgi paylaşımı olur,sorumluluk paylaşılır çocuğada faydalı olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı: BEP hazırlama sürecinde ailelerin katılımı yönünden sorun yaşıyor musunuz?

Öğretmen: Aile çocuk nasıl olacak nasıl sınıf seviyesine yetişecek diye düşünüyor,konuşuyor,söylüyor.Ama uygulama açısından katkı sağlamıyor.Sadece deneme sınavlarına çocuğunun girmesini istiyor.Normal sınıf düzeyindeki konumlarda çocuğun olmasını istiyor.Kendiside çocuğun yetersiz olduğunu biliyor ama o seviyede bu da kabullenmeyişinin bir göstergesi inkar olarak karşımıza çıkıyor. İlk başta aileler kabul etmiyor bu durumu. Çocukların deli okuluna falan gittiğini düşünüyorlar. O yüzden göndermek istemiyorlar rehabilitasyon merkezlerine falan. Çevre şartları yüzünden de okulun bulunduğu çevreden de bu

iletişi kurmak güç oluyor, anlatmak zor oluyor velilere.

Araştırmacı: BEP' in uygulanması aşamasında öğrencinin düzeyine uygun öğretim etkinliği yapıyor musunuz?

Öğretmen: Hikaye kitapları onların kendi seviyesine göre hikaye kitapları veriyoruz. Konu anlatımında ise farklılık çok fazla oluşmuyor. Diğer çocuklarla uğraşırken ona farklı bir etkinlik mutlaka sunuyoruz onda bir sıkıntımız olmuyor. Fakat o çocuğun onu yapmasında sıkıntı var. Diğer çocuklar farklı bir iş yaparken ona farklı bir şey verdiğim zaman ben niye onu yapmıyorum gibi ifadelerle bir karışıklık çıkıyor ortaya. Farklılaşmak çocukta başka bir şeye neden oluyor, tepkiler ortaya çıkarıyor ya da farklı davranışlar ortaya çıkarıyor. Resim, müzik dersinden geri alıkoymuyorum çocukları onların gelişiminde engellemek için. Ama mümkün olduğu kadar diğer çocuklar bişeyle uğraşırken kendime boş zaman ayırabildiğim zamanda o zamanı da kaynaştırma eğitimi gören çocuklar üzerinde yoğunlaşmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmen: Uygulanabilir ama sınıfın fiziki durumu, çevrenin şartları bunu biraz engelliyor gibi. Kaynaştırmanın yani daha çok sınıf öğretmeni üzerine yük bindirilerekten sınıf öğretmenin halletmesi düşünülüyor. Ama çok kalabalık bir sınıfta bunun uygulanması sıkıntı oluyor yani uygulanamıyor ama normal şartlarda sınıf sayısının, mevcudunun az olması durumunda ve kaynaştırma eğitimi gören çocuğun az olması durumunda uygulanabileceğini düşünüyorum.

Araştırmacı: Bireyselleştirilmiş eğitim programı yıllık ve ara değerlendirmeler yapıyor mu?

Öğretmen: Aslında bu söylediğimiz çerçevelerde hazırlanmış olursa öğretmene çok kolaylık sağlanacağı düşünülen bir program. Çünkü en azından adımlarda, destek hizmetlerde öğretmenlere destek hizmet sağlayacak, öğrenciye destek hizmet sağlayacak. Bu nedenle hani ulaşıp ulaşılmadığı yönünü belirlemek açısından bireyselleştirilmiş eğitim programı ara ve yıllık değerlendirilmesi

gerekiyor.Yani yılda bir kesinlikle değerlendirilmesi gerekiyor birde aralarda acaba hani bu hedefleri koyduk doğru mu koyduk acaba hani bazen öğrenci çok altında ya da çok üstünde olabiliyor düşüncenin. Ben kendim yazılı olarak bir şey yapmadım.Kurul olarakta bir araya gelinmedi.Ama gözlem olarak çocuklarda gözlemleyebiliyoruz.

Araştırmacı: Öğrencinin tüm gelişim alanlarını değerlendiriyor musunuz?

Öğretmen: Öğrenciye uygun değerlendirme yapmaya çalışıyoruz, Çocuğun sınıf seviyesinden farklı değerlendirmeyi dağıttığın zaman bu noktada velilerinde ufak tefek tepkileri falan oluyor. Annesi neden benim çocuğuma farklı uygulama yapıyorsunuz ya da farklı ödev veriyorsunuz, farklı kitaplar aldırıyorsunuz ya da farklı çalışmalar yaptırıyorsunuz. Güzelce ifade ettiğiniz zaman siz onunda anlayabileceği bazı veli kabul ediyor ve destek vermeye başlıyor. Bu konuda yaşadığımız en büyük problem öğrencinin gelişiminin raporda yazmayışıdır.

Araştırmacı:Bireyselleştirilmiş eğitim programının daha kaliteli olabilmesi açısından,uygulanabilir olması açısından öğretmenlerimizin,sizlerin karşılaştığı güçlükler nelerdir, genel önerileriniz nedir?

Öğretmen:Kaynaştırma eğitimi gören çocukların sayısının sınıflarda fazla olması ve bunun süresinin tamamen okula bindirilmesi,okulda olması bu çocuklara ayrıyeten bire bir ilgi görecektir şekilde ,bire bir ilgilenecek ortamların oluşturulması gerekiyor benim düşüncem.Yani kendimizi yetersiz buluyoruz bu konuda temel bir alt yapımız olmadığı içinde.Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu görüyoruz.Yani bire bir ilgilenme gerektiren durumların,fiziki şartların,ortamların oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.Birebir ilgilenilmiyor.Ne kadar ilgileniyorum diyen varsa bu yeterli düzeyde olmuyor,doğru olmuyor.

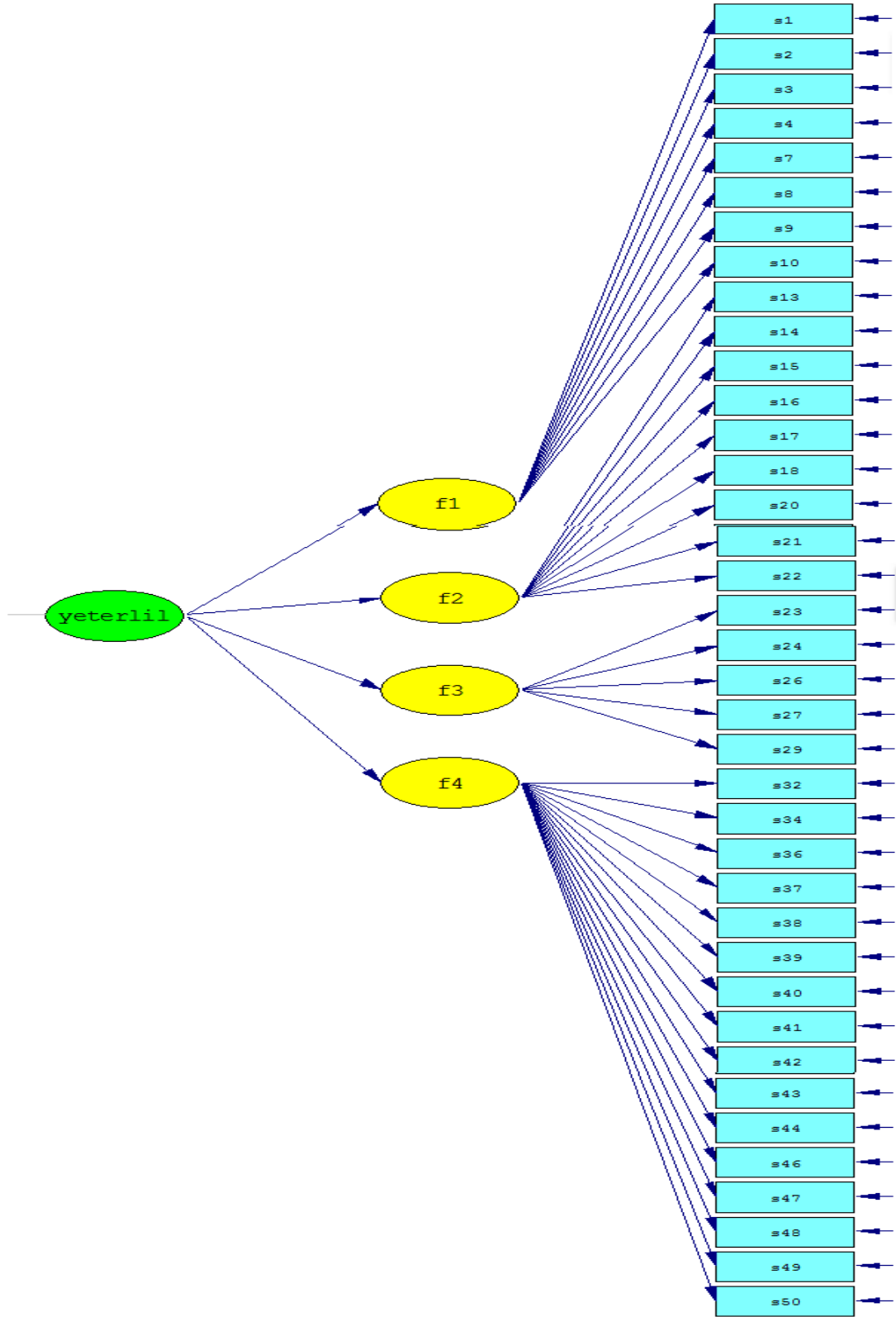
Teşekkür ederim.

EK4:BEP Yeterlik Ölçeği Faktörler ve Sorular

Soru No	Faktörler ve Sorular	α	Açıklanan Varyans	Faktör Yükleri
	1.Faktör:	.93	26.126	
1	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.			.680
2	BEP hazırlanması gereken özeltgereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.			.665
3	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim.			.592
4	Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim.			.512
7	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum			.558
8	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.			.692
9	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum			.687
10	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.			.619
	2.Faktör:	.96	20.529	
13	BEP'te yer alan hedeflerin performansına uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum			.603
14	BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabilirim.			.667
15	BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal(test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum.			.704
16	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim.			.720
17	BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.			.624
18	BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağımı biliyorum.			.729
20	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini			.531

	belirleyebiliyorum.			
21	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.			.687
22	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.			.706
	3.Faktör:	.93	15.708	
23	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.			.705
24	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.			.722
26	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum.			.706
27	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.			.666
29	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum			.691
	4.Faktör:	.97	15.103	
32	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.			.586
34	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.			.617
36	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.			.632
37	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.			.602
38	Çocuğun BEP' ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.			.726
39	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.			.578
40	ÇocuğunBEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.			.663
41	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.			.682
42	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.			.689

43	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim.			.698	
44	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.			.633	
46	BEP'in amaçlarının ulaşıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum.			.696	
47	BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlardaBEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.			.755	
48	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.			.770	
49	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişmiş güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.			.772	
50	BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.			.785	
KMO	.96	Toplam Açıklanan Varyans	.77	Genel Cronbach Alphas	.98

EK 5: Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli

EK 6:Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Değerli katılımcılar;

Bu form, bilimsel bir amaç doğrultusunda hazırlanmıştır, Ölçekte yer alan maddelerin **doğru** ya da **yanlış** cevabı yoktur. Lütfen size en yakın gelen seçeneği “X” şeklinde işaretleyiniz. İsim belirtmeyiniz ve bütün soruları tarafsız olarak cevaplarınızdan emin olunuz. Samimi ve içten katkılarınız için çok teşekkür ederim. Ayrıca görüş ve önerileriniz varsa diğer sayfanın sonundaki açıklama bölümünü doldurunuz. Saygılarımızla...

Kıdem:..... Branş:

BEP yönelik ders alma durumu (E) (H)

Öğr. Gör. Ş.Şenay İLİK

Madde No	MADDELER	Oldukça yeterli	yeterli	kısmen yeterli	yetersiz	Oldukça yetersiz
1)	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.					
2)	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.					
3)	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim.					
4)	Kurallarına uygun BEP hazırlayabileceğime inanıyorum.					
5)	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum					
6)	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.					
7)	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum					
8)	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.					
9)	BEP’te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum					
10)	BEP’te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabilirim.					
11)	BEP’te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal(test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum					
12)	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim.					

13	BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.					
14	BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağını biliyorum					
15	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum.					
16	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum					
17	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.					
18	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum					
19	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.					
20	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum					
21	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.					
22	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum					
23	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.					
24	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.					
25	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.					
26	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.					
27	Çocuğun BEP' ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.					
28	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.					
29	Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.					
30	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.					
31	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.					
32	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim.					
33	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.					
34	BEP'in amaçlarının ulaşıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini					

	biliyorum.					
35	BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlardaBEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.					
36	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.					
37	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, geliş güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.					
38	BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.					

Açıklama:.....

.....

EK 7: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308/605.99/2195191
Konu: Araştırma İzni

30/05/2014

Sn.Öğrt.Gör.Ş.Şenay İLİK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü A Giriş No:114
Meram/KONYA

İlgi :28/05/2014 tarihli ve 2140285 sayılı dilekçeniz

İlgi dilekçe ile Müdürlüğümüze sunduğunuz "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın, Konya ilindeki ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize.

Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Anket Formu (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
30 MAYIS 2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ab23-42e9-3555-b444-bed5 kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:B.EKEN
Tel : 0332 353 30 50 /1316
istatistik42@meb.gov.tr

EK 8: Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uygulaması İzni

**T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 73471753/20/3595279

28/08/2014

Konu: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**VALİLİK MAKAMINA
KONYA**

İlgi : Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Hakan SARI ve Öğretim Görevlisi Ş. Şenay İLİK' in 11/08/2014 tarihli dilekçesi.

Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Hakan SARI ve Öğrt. Görevlisi Ş.Şenay İLİK' in Müdürlüğümüze bağlı ilkokul düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine seminer düzenlemek istediklerine dair talepleri ilgi dilekçede belirtilmiştir.

İlgi dilekçede belirtilen seminerin İlimiz Meram Cumhuriyet İlkokulunda görevli sınıf öğretmenlerine 01-12 Eylül 2014 tarihlerinde 09.00-13.00 saatleri arasında yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/08/2014

Tayyar ŞAŞMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ:

1- Dilekçe (2 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta:konyamem@meb.gov.tr

Özel Eğt.Rehberlik :
Bilgi: Serap TAY (Şef)
0332 353 30 50 (1166)
rehbelik42@meb.gov.tr