

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM
PROGRAMI HAZIRLAMADA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER
VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DENİZ AYŞEGÜL SÖĞÜT

YÜKSEK LİSANS

ARALIK, 2017

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI
HAZIRLAMADA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE KAYNAŞTIRMA
UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DENİZ AYŞEGÜL SÖĞÜT

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

Yüksek Lisans

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 19.12.2017

Tez Danışmanı: DOÇ. DR. SABAHATTİN DENİZ

Jüri Üyesi: PROF. DR. İZZET GÖRGEN

Jüri Üyesi: YRD. DOÇ. DR. AVŞAR ARDIÇ

Enstitü Müdürü: PROF. DR. AYŞE REZAN ÇEÇEN EROĞUL

ARALIK, 2017

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 19/12/2017 tarih ve 216/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Deniz Ayşegül SÖĞÜT'ün "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 19/12/2017 tarihinde saat 13:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.



İmza

Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Tez Danışmanı



İmza

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Üye



ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans / Doktora tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 19 / 12 / 2017

İMZA

DENİZ AYŞEGÜL SÖĞÜT

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMADA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DENİZ AYŞEGÜL SÖĞÜT

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Sabahattin DENİZ

Aralık 2017, 109 sayfa

Bu çalışmanın amacı Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri kendi demografik ve öğrencilerin demografik özellikleri değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma betimsel desen kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Muğla iline bağlı Menteşe, Kavaklıdere, Yatağan, Ula, Marmaris ve Milas ilçelerinde görev yapan toplam 201 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, veriler ‘Sosyo-Demografik Bilgi Formu’, Tike ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen ‘BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği’ ve Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen ‘Kaynaştırmaya İlişkin Güçlükler Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin ‘ailede özel gereksinimli birey olma, çalışma yeri, okutulan sınıf, kaynaştırma öğrencisinin engel türü, aile katılımı’ değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın ‘yaş, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, öğrencinin aldığı destek eğitimin süresi, öğrencinin yaşı, öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin verdiği kaynaştırma eğitimi süresi’ değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerinin ‘yaş, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, öğrencinin destek eğitim süresi, öğrencinin yaşı, öğrencinin cinsiyeti, engel türü, aile katılımı, öğretmenin verdiği kaynaştırma eğitimi süresi’ değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın ‘ailede özel gereksinimli birey olma, çalışma yeri, okutulan sınıf, öğrencinin cinsiyeti’ değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları, alan yazındaki bulgular dikkate alınarak BEP hazırlamada

karşılaşılan güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler kapsamında, başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler, Öğretimsel Düzenlemeler, Fiziksel Düzenlemeler, Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni, Destek Eğitim Odası



ABSTRACT

RIGOURS WHICH CLASS TEACHERS ENCOUNTER WITH PREPARING INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM AND ASSESSMENT OF VIEWS RELATED TO INCLUSIVE PRACTICES

DENİZ AYŞEGÜL SÖĞÜT

Post Graduate, Department of Educational Sciences

Supervisor: Sabahattin DENİZ

December 2017, 109 pages

Aim of this study is evaluating difficulties with which class teachers who work in Mugla city encounter while preparing individualized education program and their views related to needed revision in inclusive practices. Also, teachers' views are examined in terms of variables of their own demographic and students' demographic features.

The research has been made descriptively. The research was carried out relevantly in 2016-2017 Education Year with totally 201 teachers who work in Mentese, Kavaklıdere, Yatagan, Ula, Marmaris, and Milas counties that bound to Mugla city.

At the research data have been collected using 'Socia- demographic information form', 'Defining difficultier in the process of preparing IEP' developed by Tike and Kargin (2009) and 'Scale of difficulties related to Inclusion' developed by Kargin, Güldenöglü and Şahin (2010). Datas have been analyzed with SPSS 22.

According to the research findings; difficulties which class teachers encounter with in the process of preparing IEP undifferentiate as for the variables 'person with disability in the family, working place, studying class, inclusive student's type of disability, family participation', nevertheless it is found that it is differentiated as for the variables 'age, gender, working year at the occupation, having inclusive student, student's taking supportive education, duration of this education, student's age, gender, duration of teacher's giving inclusive education'.

It is found that class teachers' Arrangements Related to Inclusion are not differentiated as for the variables 'age, gender, year of employment, having inclusive student, student's taking supportive education, student's supportive education time, age of student, gender of student type of disability, family participation, duration of teacher's giving inclusive education', nevertheless they are differentiated as for the variables; 'person with disability in the family, working place, studying class, student's gender'.

Results of the research have been discussed, within the context of difficulties faced with preparing IEP and arrangements related to inclusion, taking account of findings in the body of literature, guiding to other research and practices.

Keywords: Individualized, Education Program, Arrangements related to inclusion, Educational Arrangements, Physical Arrangements, Inclusive Education, Inclusive Student, Class Teacher, Supportive Education Room.

ÖNSÖZ

Yardımlarından ve değerli fikirlerinden dolayı, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Doç. Dr. Sabahhattin DENİZ'e,

Araştırmamı yaptığım okullarda gerekli kolaylıkları sağlayan okul müdürlerine, ölçekleri gönüllü bir şekilde dolduran sınıf öğretmenlerine, araştırmamı gerçekleştirmek için bana izin veren Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

En zor günlerimde beni yalnız bırakmayan, sürekli motive eden sevgili arkadaşım Emel ÖZDEMİR'e ve Hatice UYANIK'a,

Son olarak, benim bugünlere gelmemde en büyük paya sahip, koşulsuz sevgiyi doyasıya tattığım babam Mustafa SÖĞÜT, annem Habibe SÖĞÜT ve abilerim Murat SÖĞÜT ve Bülent SÖĞÜT'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Deniz Ayşegül SÖĞÜT

Muğla, 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.4. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yetersizlik	8
2.1.1. Özel Eğitimin Örgün Eğitime Katılma Tarihçesi	10
2.2. En Az Kısıtlandırılmış Ortam ve Kaynaştırma.....	11
2.2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları	14
2.2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri	16
2.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarından Faydalanan Özel Gereksinimli Öğrenciler ..	17
2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma	17
2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sıkıntılar.....	19
2.2.6. Kaynaştırmaya İlişkin Yapılması Gereken Düzenlemeler.....	20
2.2.7. Kaynaştırma Düzenlemeleri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	22
2.2.8. Kaynaştırma Düzenlemeleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	23
2.3. Program ve Eğitim Programı	25
2.3.1. İyi Bir Eğitim Programının Özellikleri	26

2.3.2. Programın Öğeleri	26
2.3.2.1. Hedef (Amaç).....	26
2.3.2.2. İçerik (Muhteva)	27
2.3.2.3. Eğitim durumları öğrenme-öğretme süreci	28
2.3.2.4. Değerlendirme.....	28
2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	28
2.4.1. Tanımı	29
2.4.2. İçeriği	30
2.4.2.1. Bireyin eğitsel performans düzeyini belirleme	31
2.4.2.2. Uzun dönemli amaçların (UDA) oluşturulması	31
2.4.2.3. Kısa dönemli amaçların (KDA) oluşturulması.....	32
2.4.2.4. Öğretim yöntemleri ve materyaller	32
2.4.2.5. Süre (başlama ve bitiş tarihleri)	33
2.4.2.6. Değerlendirme	33
2.4.2.7. Ek hizmetlerin belirlenmesi	33
2.4.3. Kimler İçin Hazırlanır?.....	35
2.4.4. BEP Geliştirme Birimi.....	35
2.4.5. BEP Birimi Görev ve Sorumlulukları	35
2.4.5.1. BEP birimi başkanı ve görevleri.....	36
2.4.5.2. BEP geliştirme biriminin görev ve sorumlulukları	36
2.4.6. Değerlendirme Süreci	37
2.4.7. BEP Hazırlama ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	40
2.4.8. BEP Hazırlama ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	43
3.2. Araştırma Grubu	43
3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyodemografik Bilgileri.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Öğretmen Sosyodemografik Bilgi Formu.....	47
3.3.2. BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği	48
3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	48

3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Bulgular	50
---------------------	----

BÖLÜM V TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ	108

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	45
Tablo 3.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	47
Tablo 4.1. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Yaş Dağılımlarına Göre Sonuçları	50
Tablo 4.2. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Cinsiyete Göre Sonuçları	52
Tablo 4.3. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Meslek Yılına Göre Sonuçları	53
Tablo 4.4. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre sonuçları	54
Tablo 4.5. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Çalışma Yerine Göre Sonuçları	55
Tablo 4.6. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olmasına Göre Sonuçları	57
Tablo 4.7. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Okutulan sınıfa göre sonuçları	58
Tablo 4.8. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Destek Eğitim Almasına Göre Sonuçları	60
Tablo 4.9. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Destek Eğitim Süresine Göre Sonuçları ..	61
Tablo 4.10 . KGBÖ ve KİDO Puanlarının Öğrenci Yaşına Göre Sonuçları	63
Tablo 4.11. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Öğrenci Cinsiyetine Göre Sonuçları	64
Tablo 4.12. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Öğrenci Engel Türüne Göre Sonuçları ...	65
Tablo 4.13. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Aile Katılımına Göre Sonuçları	67
Tablo 4.14. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Eğitim Süresine Göre Sonuçları	68
Tablo 4.15. KGBÖ Toplam Puan Ortalamaları	70
Tablo 4.16. KİDO Toplam Puan Ortalamaları	70

KISALTMALAR DİZİNİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

KİDO: Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği

KGBÖ: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TİKO: Türkiye İstatistik Kurumu



EKLER DİZİNİ

Ek 1.1. Öğretmen Sosyodemografik Bilgi Formu.....	104
Ek 1.2. BEP Hazırlamada Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği	105
Ek 1.3. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	106



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi; çağların kapanıp- açılması, devrimler, ihtilaller, teknolojinin hızla gelişimi vb. gibi sebeplerle değişen ve sürekli kendini yenileyen bir olgudur. Bu olgunun her geçen gün büyümesi, farklılaşması, onun nesilden nesile aktarımı ile mümkün olmuştur. Bu aktarım ise; birçok yol ile günümüze kadar gelmiş, eğitime ve tabiki eğitimcilere büyük görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Eğitimciler bilgiyi eğitim ve öğretim ile bireye okullarda vermiştir fakat verilecek bilgi verilmeden önce elenmiş, seçilmiş, bireyin yaşına, ihtiyaçlarına vb. göre sıralanmış, kategorilenmiş, programlanmıştır. Bu programa bugün eğitim programları denmektedir. Eğitim programları; konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri, derslerin sıralanması, hedef davranışlar, okul içinde ve dışında öğretilen ve okul personeli tarafından planlanan her şeydir (Demirel, 2013).

Her Türk vatandaşının eğitim ve öğretim görme hakkı vardır. Özel gereksinimli bireylerin yetiştirilmesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. Maddesinde güvence altına alınmış ‘Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır’ şeklinde belirtilmiştir. Toplumun geneline uygun bir eğitim sistemi mevcuttur; ancak bazı bireylerin özel gereksinimlerinden dolayı daha yoğun eğitimlere ihtiyaçları vardır. Normal gelişim gösteren bireylere eğitim programları hazırlandığı gibi özel gereksinimli bireylere de bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanır. Bu durum 573 nolu Kanun Hükmünde Kararname ile de belirtilmiş ve yetersizlikten etkilenen her çocuk için gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamayı gerektirir şeklinde de açıklanmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel gereksinimi

olan kişinin, bulunduğu sınıfın gerektirdiği ‘bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel’ davranışlardan performansı dikkate alınarak gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların, görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır. Bu plan anne- baba, özel eğitim ve sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer ilgili uzmanlardan oluşan ekibin denetiminde uygulanır (Özyürek, 2009).

Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim gereksinimleri farklılaşmaktadır. Bu gereksinimler, bazen toplumsal uyum, sosyal etkileşim becerileri olabilirken bazen de dil veya akademik beceriler olabilir. Bu ihtiyaçlardan dolayı eğitim ortamlarında da düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden biri de *Kaynaştırma*’dır. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve ardından 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamları, tanılanmıştır. 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise eğitsel değerlendirme sürecinde ‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’ kullanılmıştır (MEB, 2006).

En az kısıtlayıcı ortam, özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyebileceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). Günümüzde kaynaştırma yaygın bir uygulamadır ve hemen hemen her okulda kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. 2016-2017 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerine göre 242,486 öğrenci kaynaştırma eğitimine devam etmiştir (MEB, 2017).

Kaynaştırmanın yararlı olması öğretmenin, öğrencisini iyi tanımaya, eğitim ihtiyaçlarını bilmesine, belirlemesine, buna uygun eğitim öğretim programı hazırlamasına (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı), değerlendirmelerde bulunmasına, aile ile iş birliği içinde olmasına, diğer öğrencileri ve onların velilerini bilgilendirmesine, okul personeli ile iş birliği içinde olmasına, benimsemesine ve aynı zamanda öğrenciye uygulayacağı öğretim hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır diyebiliriz. Öğrenci için hazırladığı bireyselleştirilmiş eğitim programında, öğrencinin performans düzeyi, yapabildikleri, yapamadıkları ve temel akademik beceri düzeyine uygun kazanımlara yer verilmelidir.

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız bir şekilde hayatlarına devam edebilmeleri, onlar için hazırlanan eğitim ortamlarından ve programlarından en üst seviyede yararlanabilmelerine bağlıdır. Eğitim ortamlarında ve hazırlanan programlarda öğretmenlere büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Bu sorumluluk ve görevler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde tanımlanmıştır. Ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınlamış olduğu Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları kitapçığında sınıf öğretmenleri; kaynaştırma öğrencisinin uyum sürecine ilişkin çalışmaları ile ilgili öğretmenlerle planlama ve yürütme; BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapma; BEP'i uygulama ve değerlendirme; aile eğitim çalışmaları yapma; öğrenciye destek olma; sınıfın fiziki şartlarını düzenleme; alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını kontrol etme gibi görev ve sorumlulukları vardır. Kaynaştırmanın etkililiği, bu görev ve sorumlulukların ne derece yerine getirildiği ile ilgilidir

Kaynaştırma eğitimi yönetmeliklerle tanımlanıyor olsa da yapılan araştırmalar, eğitim uygulamalarında ciddi sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olduğu (Yılmaz, 2015), aynı zamanda BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme, yöntem-teknik seçme (Bilen, 2007; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, uygun eğitim araç- gereçlerinin olmaması (Kartal, 2016), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik uzman desteği görmemeleri (Bilen, 2007; Güven, 2009; Gündüz, 2015; Kanat, 2015), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olması (İlk, 2014; Gündüz, 2015) gibi nedenlerin de olduğu görülmektedir. Bu araştırma, etkili kaynaştırma uygulamalarında öğrenci için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı açısından öğretmenlerin yaşadıkları sorunların altında yatan nedenleri belirlemeye dönük en çok hangi alanlarda güçlük yaşadıklarına dair ipuçları verebilir. Bu güçlükler açısından alınacak önlemlere ışık tutabilir. Ayrıca öğretmenlerin genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili aksaklıkların giderilmesi açısından yol gösterici olabilir.

Ülkemizde, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek hizmet sağlanamaması yapılan kaynaştırma uygulamalarında tüm yükün sınıf öğretmenlerine kalmasına neden olmaktadır (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu nedenle sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrenci ile ilgili yaşanan sorunları aşmakta güçlük çekmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Güzel-Özmen, 2009). Özel eğitim, bir takım çalışması olmasına rağmen genelde sınıf öğretmenleri yalnız kalmaktadır. Bu araştırma, bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, çalışma süresi, ailesinde özel gereksinimli birey olması, çalışma yeri (köy, ilçe)) BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerin buldukları sınıf seviyelerine göre (1. 2. 3. 4.sınıf) BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin, sınıfında olan öğrencilerin destek eğitimi alıp almamasına ve destek eğitim alanların, aldıkları eğitim süresine göre BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, engel türü), BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
6. Aile katılımının ve işbirliğinin olup olmaması durumuna göre sınıf öğretmenlerinin, BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
7. Sınıf öğretmeninin mesleğinin başından itibaren özel gereksinimli öğrenci ile çalışma süresinin, BEP hazırlamaya ilişkin güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt faktörlerinde anlamlı bir fark var mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerden ve Kaynaştırmaya İlişkin düzenlemelerden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Atatürk ‘Yeni Nesil Sizin Eseriniz Olacaktır’ diyerek öğretmenlerin ne kadar büyük bir sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler; öğrencileri hayata hazırlar, bilgiyi aktarır, öğrencilerini bağımsız fertler olarak yetiştirir, karşılaştıkları problemleri en doğru şekilde çözmelerini sağlar. Okullar sosyal bir sistem olduğu için gerçek hayat ve okul hayatı arasında köprü görevi görür. Türk Eğitim Sisteminin temel ilkeleri arasında yer alan; genellik ve eşitlik, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliğinden yola çıkarak özel gereksinimli öğrencilerin de normal gelişim gösteren öğrenciler gibi okula gitmeleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim öğretime hazır edilmeleri öğretmenlerin görevidir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler için kanun hükmünde kararname ve yönetmelikte de belirtildiği gibi yetersizliği olan kişinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal, bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği, anne-baba ve ilgili uzman ekibin dahil olduğu, öğrenciye rehberlik eden, öğrencinin gelişim alanları doğrultusunda var olan gereksinimlerini karşılanmasını sağlayan ve bu doğrultuda çeşitli düzenlemeler yapılmasını gerektiren bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmalıdır. Hazırlanan program doğrultusunda, gerek sınıf ortamında gerek okul içi ve dışında gerekli düzenlemelere gidilmelidir.

Literatürde, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili araştırmalar bulunurken, öğrenci için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerin değerlendirildiği az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Önder, 2007; Vural, 2008; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). BEP hakkında görüşlerin belirlendiği araştırmalar çoğunlukta olup BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır (Tike, 2007; Kuyumcu, 2011; Camadan, 2012; Can, 2015).

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlüklerin beraber değerlendirildiği araştırmalara ise rastlanılmamıştır. Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarında son derece önem teşkil eden iki ana konu incelenmiştir. Bu sebeple literatüre katkı sağlaması hem de özel eğitim ve eğitim programları alanlarında çalışan araştırmacılara yol gösterici olmasından dolayı önem teşkil etmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezinde farklı sosyo- ekonomik düzeylerdeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

- a. Özel Eğitim: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) göre; özel eğitim ‘ Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim’ olarak ifade edilmektedir.
- b. Kaynaştırma: Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesidir (Kırcaali- İftar, 1992).
- c. Kaynaştırma Eğitimi: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) madde 23 – (1)’ e göre Kaynaştırma Eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ve öğretimlerini normal gelişim gösteren akranları ile

birlikte normal sınıflarda sürdürme esasına dayanan, destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.

- d. En Az Kısıtlayıcı Ortam: Özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyeceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007)
- e. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Yetersizliği olan kişinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal, bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yetersizlik

Bu kavram ile ilgili birçok tanım vardır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun kabul ettiği Sakat Kişilerin Hakları Bildirgesinde “Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar” şeklindedir. 5378 sayılı Özürlüler Kanununun (2005) 3. maddesinde, 'Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duysal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlüğü olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi' şeklinde ifade eder. Bu kavrama Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler ve ILO tarafından farklı bakış açılarıyla yaklaşmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, özel gereksinimlilik kavramı hakkında aşağıdaki gibi hastalık sonuçlarına dayanan, sağlık yönüne ağırlık veren bir tanımlama ve sınıflama yapmıştır:

Noksanlık (Impairment): “Sağlık bakımından “noksanlık” psikolojik, anatomik veya fiziksel yapı ve fonksiyonlardaki bir noksanlığı veya dengesizliği ifade eder.”

Yetersizlik (Disability): “Sağlık alanında sakatlık” bir noksanlık sonucu meydana gelen ve normal sayılabilecek bir insana oranla bir işi yapabilme yeteneğinin kaybedilmesi ve kısıtlanması durumunu ifade eder.”

Maluliyet (Handicap): “Sağlık alanında “maluliyet” bir noksanlık veya sakatlık sonucunda, belirli bir kişide meydana gelen ve o kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel durumuna göre normal sayılabilecek faaliyette bulunma yeteneğini önleyen ve sınırlayan dezavantajlı bir durumu ifade eder” (WHO, 1980).

Özel gereksinimlilik, bireyin yaşam aktivitelerini sınırlayıcı, kısıtlayıcı zihinsel- fiziksel bozukluklardır ve bireyin yeteneklerindeki ve gücündeki sınırlılık-eksiklik durumudur (Whyte ve Ingstad, 1995; Coleman, 2000). Özel Eğitim Yönetmeliği (2012) özel eğitime ihtiyacı olan birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren kişidir. Özyürek (2006)'e göre ise, yetersizlikten dolayı toplumsal ve duygusal davranışlarında görülen sapmalardır. Bireyin yetersizlik yüzünden yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken rolleri gerektiği gibi oynayamama durumunda kalmasına özür/engel denir (Cavkaytar ve Diken, 2005; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2006).

2002 yılında, Türkiye İstatistik Kurumu ve Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan "Türkiye Özürlüler Araştırması" sonuçlarına göre, ülkemizde yaklaşık 8,4 milyon özel gereksinimli vatandaş vardır ve bunun toplam nüfusa oranı % 12,29'dur. Özel gereksinimli vatandaşların % 9,7'si süreğen hastalığı olanlar; % 1,25'i ortopedik, % 0,48'i zihinsel, % 0,38'i dil ve konuşma, % 0,37'si işitme, % 0,6'sı görme özürlü bireydir. Araştırmaya göre özel gereksinimlilerin % 21'i okur- yazar değildir. Özel gereksinimli bireylerin yalnızca % 13,7'si mesleki eğitimden faydalanabilmektedir. Yaşlılıkla birlikte özel gereksinim oranı ve var olan derecesi de artmaktadır. Yaşlı nüfus oranının en fazla olduğu Avrupa kıtasında 2000 yılında % 20 olan 60 yaş üzeri nüfusun 2050 yılında % 37'ye çıkacağı hesaplanmıştır. Bu durum, gelecekte özel gereksinimli bireylerin oranının da artacağı gerçeğini ortaya koymaktadır (TÜİK, 2002). Türkiye'de, 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre; görme, duyma, konuşma, yürüme, merdiven çıkma veya inme, bir şey taşıma veya tutma ve yaşlılarına göre öğrenme, basit dört işlem yapma, hatırlama veya dikkatini toplama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirten kişi sayısı 4 milyon 882 bin 841'dir. Diğer bir ifadeyle 2011 yılında toplam nüfusun %6,6'sının en az bir özel gereksinimi vardır. En az bir fonksiyonda zorluk yaşadığını veya hiç yapamadığını belirtenlerin %42,8'i erkek, %57,2'si ise kadındır (TÜİK, 2011). Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü ÖZVERİ (2012) kayıtlarına göre Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin gereksinim durumlarına göre dağılımları; Süreğen hastalıklara sahip birey sayısı 776.532, Dil ve Konuşma yetersizliği olan birey sayısı 39.496, Zihinsel yetersizliği olan birey sayısı 490.733, İşitme yetersizliği olan birey sayısı 156.451, Ortopedik yetersizliği olan birey sayısı 324.745, Ruhsal ve Duygusal yetersizliği olan birey sayısı 175.902, Görme yetersizliği olan birey sayısı 216.268 diğer yetersizliğe sahip birey sayısı 2.535 ve

yetersizlik durumu bilinmeyen birey sayısı ise 1.498'dir. Toplamda 1.558.021 kişi özel gereksinimli birey olarak tanılanmaktadır ve bu bireylerden yetersizlik oranı %50'nin üzerinde olanlarının sayısı 1.079.284'tür. Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri (2016-2017) sonuçlarına göre özel eğitim örgün eğitime devam eden özel gereksinimli toplam öğrenci sayısı 333.598 kişi olup; bunların 210.150 erkek, 123.448 kız öğrencidir.

2.1.1. Özel Eğitimin Örgün Eğitime Katılma Tarihçesi

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik ilk sistemli çabalar 16. yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996), okullaşmanın 1700'lü yıllardan başlayarak 1900'lü yılların ortalarına kadar hızla devam ettiği bilinmektedir(<http://www.indiana.edu/intell/itard/htm,2004>;<http://www.teacherlink.ed.u su.edu/tlresources/units/champions/cler.PDF>; Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Stainback ve Stainback, 1996; Wood, 1998 akt. Kargın, 2004). Türkiye'de Özel eğitim hizmetlerinin örgün eğitim sistemi içinde yer alması 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile sağlanmıştır. Daha sonra bu okula görme engellilerle ilgili bir bölüm eklenmiş, özel eğitim alanında ilk bilinçli ve sistemli bir eğitim hareketi olmasına karşın okul 30 yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır. Bu tarihten sonra uzun bir süre ciddi bir yeni hareket görülmemiştir. 1921 yılında İzmir'de özel bir Sağırılar-Körler Okulu açılmış ve bu okul Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak 1924 yılından 1950 yılına kadar hizmet verdikten sonra aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Akçamete, 1998). 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim şubesi açılmıştır. 1950'den 1980 yılına kadar özel eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında ise Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı açılmıştır. 1990 yılında aynı üniversitede Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Daha sonra Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve başka üniversitelerde özel eğitim alanında çalışmalar başlatılmıştır. 30.4.1992 tarihinde kabul edilen 3797 sayılı Kanunla "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuş, 3

daire başkanlığı 23 şube müdürlüğü oluşturulmuştur. Özel eğitim hizmetlerinin Bakanlık merkez örgütünde bu genel müdürlük, taşra örgütü olarak illerde Milli Eğitim Müdürlüğü içinde bir müdür yardımcısı ile ona bağlı "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri" yoluyla yönetimi sağlanmıştır (Akçamete, 1998). Özel eğitim okulları da özel eğitimin taşra örgütünün parçalarını oluşturmuştur. 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir. 1997 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Günümüzde üstün ve yetenekli çocukların eğitimi normal okullarda sürdürülmektedir; bununla beraber bu çocukların potansiyel yeteneklerini geliştirmek amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri açılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bir kısmı normal okullarda kaynaştırma uygulamalarında, küçük bir kısmı ise yine bu okulların bünyesinde açılan özel alt sınıflarda eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedir. Kaynaştırmanın yaygınlaştırılması için çalışmalar devam etmektedir. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve ardından 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamları tanılanmıştır. 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde eğitsel değerlendirme sürecinde 'en az kısıtlayıcı ortam' kavramı kullanılmıştır (MEB, 2006).

2.2. En Az Kısıtlayıcı Ortam ve Kaynaştırma

İlk olarak 1975 yılında ABD'de yürürlüğe giren PL94-142 Tüm Engelliler için Eğitim Yasasında kullanılan 'en az kısıtlayıcı eğitim ortamı' kavramı 1977-1978 öğretim yılında ilk kez uygulamaya aktarıldığında, 'kaynaştırma' olarak isimlendirilmiştir. Bireysel farklılıkları dikkate alan kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı ortamlar içerisinde gerek gelişmiş ülkelerde gerekse ülkemizde en çok tercih edilen eğitsel uygulamalar arasında yer almaktadır (Diken ve Batu, 2010). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak kendi yakınları ve akranlarıyla mümkün olan en fazla düzeyde bir arada olabileceği; yine bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, eğitsel gereksinimlerinin en yüksek oranda karşılanabileceği eğitim ortamı olarak açıklanabilmektedir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; akt. Batu, 2015). En az kısıtlayıcı ortam özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyeceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren

akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre bireysellik gösterebilir. Bir birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sayılabilecek bir ortam, bir diğer birey için daha kısıtlayıcı olma özelliği gösterebilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma ise; gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde (2012) kaynaştırma özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin sadece akranlarının bulunduğu sınıflara yerleştirilmeleri değildir, her çocuğun diğerleriyle eşit fırsatlar elde edecek şekilde, akranlarıyla birlikte olma ve deneyimlerini paylaşma hakkının olması, tüm çocukların öğrenebileceği, eğitimden yararlanabilecekleri ve hiçbir öğrencinin eğitim sistemi dışında kalmaması gerektiği düşüncesine dayalıdır. Kaynaştırma, her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bir eğitim yaklaşımı, bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması, herhangi bir yetersizlik özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını tanımlar. Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, günümüzde 'bütünleştirme' (inclusion) terimi daha çok kullanılmaktadır (Kaynaştırma Eğitiminin Etkinliğini Artırmak İçin Politika ve Uygulama Önerileri Projesi, 2011). Yaşlıların model olma ve uyarım sağlamaları yoluyla özel gereksinimli öğrencilerin yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olacağı; işbirliği kurma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanabilecekleri; normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri red davranışlarını azaltacağı ve sosyal kabulü geliştireceği; özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Çolak, Vuran ve Uzun, 2013). Özel gereksinimli çocukların akranları ile daha yapıcı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran kaynaştırma eğitimi ile çocuklar birbirlerini farklı biçimlerde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı yakalarken, sosyal hayata uyumlarını kolaylaştıracak pek çok olumlu davranışı da

kazanmaktadır (Ahmetoğlu, 2015). Kaynaştırma özel gereksinimli bireyler için eğitim sisteminin temel taşını oluşturur ve yetersizlikten etkilenmenin en az olduğu, farklılıkların hoşgörüyle karşılandığı ve özel gereksinimli bireyin eğitimden maksimum faydalandığı ortamdır (Baldiris, Navarro, Zervas, Fabregat, Gesa ve Sampson, 2016).

Kaynaştırmada amaç özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte öğrenme tarzları dikkate alınarak, gereksinimleri doğrultusunda en üst seviyesinde eğitim alarak, bağımsız, aktif, görev ve sorumluluklarını bilen, kendi kendine karar verebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, problemleri karşısında savunma mekanizması geliştirebilen, kendini gerçekleştiren birey olarak yetişmesi ve toplumun bir bireyi olarak herkes gibi değer görerek yetişmesini hedeflemelidir.

UNESCO (1994) Salamanca Bildirgesinde tutumla mücadele, özel gereksinimli ve diğer tüm bireyleri kucaklayan bir toplumun oluşturulması konularında kaynaştırma-bütünleştirmeye dayalı bir eğitim anlayışının tüm ülkelere önerildiğini görebiliriz. Bu bildirgenin maddeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Her çocuk, eğitim görme temel hakkına sahiptir; kabul edilebilir öğrenim seviyesini başarma ve devam ettirme fırsatı verilmelidir,
- Her çocuk, kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir,
- Bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini dikkate alarak eğitim sistemleri düzenlenmeli ve eğitim programları gerçekleştirilmelidir,
- Özel eğitim gereksinimi olanlar, normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek, “çocuğu merkez alan” eğitim sistemi içinde yetiştirmelidir.
- Ayırıcı tutumla mücadelede, herkesi hoş karşılayan ve kabul eden bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin başarılmasında, normal okullar bu kapsayıcı durumlarıyla en etkili araçtır; bundan başka, bu okullar çocukların çoğuna etkili bir eğitim sağlar; yeterliliği ve sonunda tüm eğitim sisteminin maliyet etkinliğini geliştirir.” hükümleri yer almaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004). Ayrıca okul yönetimi, öğretmenler, aileler, normal gelişim gösteren çocuklar, okul rehberlik hizmetleri birimi, okul çalışanları, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, belediyeler,

özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri vb. paydaşların kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Sanjeev ve Kumar, 2007; Aral, 2011; MEB, 2013; Gibson, 2015).

Başarılı kaynaştırma ilkelerini Kargın (2004), 'Okul yönetimini ve diğer tüm çalışanların, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemeleri; sınıf öğretmenlerinin tutumu; sınıf ortamının tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi; tüm öğrencilerin, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmaları; diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci ile ilgili bilgilendirilmesi; destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanması; tüm öğrenci velileri ile işbirliği içinde olunması' şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca; okul yönetimi ve diğer okul personeli, fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, kaynaştırma öğrencisi, ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları ve yapılan öğretimsel uyarlamalar, destekleyici özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler, toplumun farkındalığının olması kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında sayılmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; MEB 2010; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Lewis ve Doorlag, 2011; Odluyurt ve Batu, 2012; Allen ve Cowdery, 2015). Bunlara ek olarak kaynaştırmanın etkin olabilmesi için BEP'in (bireyselleştirilmiş eğitim programı) işlevselliğinin kontrolü açısından değerlendirmelerde bulunmak, bu değerlendirmeleri kaydetmek aileye, öğrenciye ve öğrenci ile çalışan öğretmenlere geri bildirimlerde bulunmak da ilave edilebilir.

2.2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012)'nin dördüncü kısım birinci bölümünde yer alan, 23. madde 2. bölümde belirtildiği şekilde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

- c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.
- ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.
- d) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.
- e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.
- f) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.
- g) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.
- ğ) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.
- h) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

1) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

j) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

k) Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

2.2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri

Özel Eğitim Yönetmeliği (2012), madde 69' da belirtildiği gibi Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri şunlardır:

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar.

2.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarından Faydalanan Özel Gereksinimli Öğrenciler

Kaynaştırma uygulamalarından faydalanan özel gereksinimli bireyler yetersizliklerine göre gruplara ayrılmışlardır. Özel Eğitim Yönetmeliğinde (2012) belirtilen şekli şu şekildedir (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler; Duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler; Görme yetersizliği olan bireyler; İşitme yetersizliği olan bireyler; Ortopedik yetersizliği olan bireyler; Otistik bireyler; Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler; Süreğen hastalığı olan bireyler; Serebral palsili bireyler; Üstün yetenekli bireyler; Zihinsel yetersizliği olan bireyler)

2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma

1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’yla başlatılmış, o tarihten bu yana artan sayıda özel gereksinimli öğrenci genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almıştır. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. maddesinde ‘Durumları ve özellikleri uygun olan yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır’ şeklindedir. 2916 sayılı kanundan sonra 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinin 70. maddesinde ‘Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır’ hükmü yer alırken; 71. maddesinde ‘Resmi ve özel ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da yardımcı dersliklere gönderilmesi’ hükmü getirilmiştir. 30.05.1997 tarihli, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede kaynaştırma uygulamaları ile ilgili daha fazla ayrıntıya yer verilmiş ve 12 maddede ‘Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda

akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknik kullanılarak sürdürülür' kararı alınmıştır. 2000'de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 68. maddede kaynaştırmanın uygulanma ilkeleri belirtilmiştir. Maddeler şu şekildedir. (Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır; Hizmetler bireylerin yetersizliğine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır; Hizmetler okul merkezli olur; Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir; Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir; Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) yönetmeliği madde 69'da Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri verilmiştir. Uygulama ölçütleri şu şekildedir.

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.

Aynı zamanda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) kaynaştırmada rol oynayanların görev ve sorumluluklarının 72. maddede belirtildiği görülmektedir. Bunlar da şu şekildedir.

a) Müdür; kaynaştırma uygulamaları için kurumda gerekli düzenlemeleri plânlar ve uygulanmasını sağlar, özel eğitim hizmetleri kurulu ile iş birliği yapar.

- b) Gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen; bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygular, değerlendirir, gerektiğinde bireye, aileye, öğretmene ve kuruma bilgi verir.
- c) Öğretmen; özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışır.
- d) Rehber öğretmen-psikolojik danışman, kaynaştırma uygulaması kararı ile gelen öğrenciler için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesinde ve uygulamada yer alan öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konularında rehberlik eder.
- e) Aile; programın uygulanması sırasında çalışmalara etkin bir şekilde katılır, gerektiğinde eğitim araç-gereç desteği sağlayabilir.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyi değerlendirme sonrasında çıkan eğitim önlemi ve yöneltme kararında isteğini belirtir (MEB, 2012).

2010 yılından itibaren kaynaştırma öğrencisi sınıf ve öğrenci sayısında önemli artışlar gözlenmiştir. 2016-2017 öğretim yılında anaokullarında 3,585; ilkokullarda 94,897; ortaokullarda 109,684; ortaöğretim okullarında 34,320 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği belirlenmiştir (MEB, 2017).

2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sıkıntılar

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları henüz özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirmekten ve kağıt üstünde yapılan işlemlerden ibarettir. Yasal düzenlemeler, görev ve sorumluluklar, olması gerekenler gerek kanunlarla gerekse K.H.K ile belirtilse de uygulamada ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Sorunun kökeninde kaynaştırma uygulamalarına dönük yapı ve teşkilatlanma sıkıntısının olduğu düşünülebilir. Görev ve sorumluluklar net olarak belirtilse bile uygulamada, işleyişte, işbirliğinde ve hatta değerlendirmede gereken hassasiyet gösterilmemektedir. Özel eğitim hizmetlerinin genel eğitime oranla yeni olması, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gereksinim durumlarının farklılığı, toplumun, öğretmenlerin, ailelerin bu bireylere dair düşünce ve tutumları, ekonomik kaynakların sınırlı oluşu, yeterli oranda ilgili alanda mezunların ve uzmanların olmayışı, öğrenci için verilen destek eğitimlerin sınırlı oluşu, öğrenci için işlevsel programın hazırlanamayışı, kurulan ekiplerin kâğıt üzerinde kalması,

ailenin eğitilmemesi, bilgilendirilmemesi, ölçme ve değerlendirmelerin gerekli şekillerde yapılmaması vb. kaynaştırma uygulamalarında problemlerin çıkmasına zemin oluşturmaktadır. Özel eğitim ile ilgili 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren üniversitelerin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programlarına “özel eğitim ve ilköğretimde kaynaştırma” adı altında ders konması iyileştirici bir uygulama olarak görülse de problem çözülmemiş gibi görünmektedir.

2.2.6. Kaynaştırmaya İlişkin Yapılması Gereken Düzenlemeler

Kaynaştırma sınıfları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte eğitim ve öğretimine devam edeceği ortamlardır; ancak bunun gerçekleşmesi için bir takım ön hazırlıkların yapılması ve özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamaların oluşturulması gerekmektedir. Kaynaştırmanın yalnızca fiziksel bir birliktelik olmadığı, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre ek bazı düzenlemeleri içeren bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Salend, 1998). Bu sadece materyal, araç ve gereçle sınırlı değildir. Bütün paydaşların bir arada olduğu bütünlük oluşturmalıdır. Öğretimin bireyselleştirmesini içeren öğretimsel uyarlamalar;

(a) Fiziksel düzenlemeler; uygun öğrenme ortamının düzenlenmesi ile ilgilidir. Sınıfın ısısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen fiziksel özelliklerdir (Lewis ve Doorlag, 1999; Choate, 2000; Rief ve Heimburge, 2006; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008;). En kolay yapılan düzenlemelerdir.

(b) Sürece ilişkin düzenlemeler; okul ve öğrencilerin kararları ile oluşturulan kurallar, genel ilkeler, sınıfın işleyişinin belirlendiği düzenlemelerdir.

(c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler; sınıfın psikolojik ve sosyal özelliklerini oluşturur. Özel gereksinimli öğrencinin, öğretmenin, diğer akranların ve ailelerin özel gereksinimli öğrenciyi genel kabullerini etkileyen davranışlarıdır. Olumlu sınıf ikliminin olduğu bir sınıfta öğrenciler daha mutlu ve arkadaşça tavırlar sergilerler. Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmen davranışları ile öğrencilere model olur. Öğretmenin tüm öğrencileri kabul edici ve destekleyici tavırlar sergilemesi öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkiler. Sınıf ikliminin oluşturulmasında öğrencilerin ev yaşamı, kültürel özellikleri, mizaçları ve kişiler arası ilişkileri önemlidir. Bu nedenle olumlu sınıf

ikliminin oluşturulmasında öğretmenin bu özellikleri dikkate alması önerilir (Friend ve Bursuck, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

(d) Öğretimsel düzenlemeler; öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretilecek konunun özelliğine göre farklı öğretim yöntemlerini kullanmasını ve hangi öğretim yönteminin hangi konular için daha etkili olacağına karar vermesini gerektirmektedir. Öğretimsel Düzenlemeler uyarlamalarını Özmen-Güzel (2009), dört ana kategoride belirtmiştir.

1. Öğretim Öncesi yapılacak uyarlamalar:

Öğretilecek içeriğin seçimi; Öğretilecek içeriğin analiz edilmesi; Amaçların belirlenmesi; Yöntem seçimi; Materyallerin öğrencinin ihtiyacına göre uyarlanması; Ortamın düzenlenmesi; Öğrencilerin uygulamalarını kontrol edebilecek sistemin kurulması; Kurulların belirlenmesi ve sınıf rutinlerinin oluşturulması; Öğretim süresinin belirlenmesi).

2. Öğretim sırasında yapılacak uyarlamalar:

Kısa dönemli amacı açıklama; Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama; Gözden geçirme ve önceki bilgileri hatırlatma ve sunulacak içerikle ilgili ilişki kurma; Örgütleyiciler kullanılarak sunuma başlama; Basamak basamak sunum; Açık ve akıcı anlatım; Konuların sunumu sırasında örneklerin çoğaltılması, materyal zenginliğine yer verilmesi; Özetlemeler yapma ve sunulan içeriği hatırlatma; Kontroller yapma; Uygulamalar yapma; Yanlışların düzeltilmesi, dönüt verme ve pekiştirme).

3. Öğretim sonrasında yapılacak uyarlamalar:

Öğretim sonu değerlendirilmesi; İzleme ve genelleme değerlendirilmesi.

4. Öğrencilerin amaçları gerçekleştirmediği durumlarda yapılacak öğretimsel uyarlamalar:

Öğretim materyallerinin ve aktivitelerinin değiştirilmesi; Öğretim sürecinin değiştirilmesi; Öğrenciden beklenen davranışların kolaylaştırılması; Öğretilecek içeriğin değiştirilmesi.

(e) İşleyişe ilişkin düzenlemeler; öğretimin öğrenci gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi için okul genelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin sorumluluklarının belirlenmesi, yine okul genelinde sınavların ve ev ödevlerinin uyarlanması konusunda neler yapılacağına belirlenmesidir (Smith ve diğerleri, 2008) şeklinde ifade edilmektedir (Smith ve diğerleri, 2008; akt. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

2.2.7. Kaynaştırma Düzenlemeleri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Yurtdışında kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda kaynaştırma eğitiminden ziyade bütünleştirme eğitime yönelindiği ve bu yönde ilerlendiğini göstermektedir. Tüm çocukları kapsayan programlara yer vermektedir. Bunun yanı sıra araştırmaların çoğu genel olarak özel gereksinimli öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamaların etkililiği ile ilgilidir. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen kılavuz kitaplarında da öğretimsel ve fiziksel düzenlemeler ile ilgili bölümlere rastlanılmıştır.

Scott, Vitale, Masten (1998) kaynaştırma öğrencisi olan genel öğretim sınıflarındaki öğretim uyarlamalarını ve öğretmenlerin kaynaştırma algılarını incelemiş, öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların yapılma, etkililik ve mantığı konusunda olumlu olduklarını ancak grup öğretim stratejilerini bireyselleştirme olasılıklarının düşük olduğunu bunun sebebinin de öğretmen yetiştirme ve sınırlı okul desteğinden kaynaklandığını bulmuşlardır.

Sireci, Scarpati ve Li (2005) özel gereksinimli öğrencilerin girdikleri sınavlar için yapılan düzenlemeleri incelemiş fakat öğrenci gruplarının heterojen olmasından dolayı iki sonuç bulmuşlardır. Bunlar öğrenciler için verilen ek süre ve matematik dersi için sunulan sözlü ifadelerin öğrencilerin performansını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Marin (2014) anaokullarında özel ihtiyaçları olan çocuklarla uğraşmak için öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına hazırlık düzeyini araştırmış, öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Yada ve Savdainen (2017) japon çalışan öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumlarına ve bütünleştirme uygulamaları için kendi etkililiklerini araştırmış, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere genel olarak pozitif duyguları olmalarına rağmen kendi sınıflarında bütünleştirme uygulamaları hakkında bazı endişelerinin olduğunu ve diğer ülkelerdeki öğretmenlere göre kendilerinin daha az etkili olduklarını özellikle problem davranışları yönetmede sıkıntı yaşadıklarına ulaşmışlardır.

Rajendran ve Elavarasi (2016) öğretmenlerin bütünleştirmeye olan farkındalıklarını araştırmış ve öğretmenlerin ortalama bir farkındalık sergilediklerini, okulun bulunduğu yer, yaş ile arasında anlamlı farklılık bulamazken verilen hizmetiçi eğitimlerin farkındalığı yüksek oranda etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.2.8. Kaynaştırma Düzenlemeleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Kaynaştırma eğitim ile ilgili özellikle son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar çoğunlukla yaşanan sıkıntılar, çözüm yolları, uygulamalar ile ilgili görüş ve öneriler, kaynaştırmaya yönelik tutum ve algıları kapsamaktadır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılması gereken düzenlemelere ilişkin araştırmalar ise sınırlıdır. Düzenlemeler ile ilgili;

Önder (2007) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerine, yaptıkları öğretimsel uyarlamaları belirlemek için öğretmen görüşmeleri yapmış ve kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili herhangi bir programa katılmadığı, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz görüşte olduğu, öğrenciyi sınıfa yerleştirmeden önce detaylı bilgi toplamadıklarını, diğer öğrencilere kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgi verilmediğini, ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenci için uyarlama yapmadıklarını diğer öğretmenlerin ders esnasında küçük değişikliklere gittiklerini, ek öğretim amaçları belirlemeyip sadece derslerde daha basit konulara yer verdiklerini, akademik konuların dışında özel gereksinimli bireyler için günlük yaşam, okul yaşamı, toplumsal yaşam gibi işlevsel yaşam becerilerine yer verdiklerini, uyarlamalar için destek almadıklarını, destek hizmetlerden yararlanmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Vural (2008) araştırmasında kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları incelemiş öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenine dikkat ettikleri fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri, amaç uyarlamalarında ise basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığını, yöntemlerin soru cevap, dramatizasyon ve demonstrasyon üzerinde yoğunlaştığını, yöntemlerde yapılan uyarlamaların daha çok kaynaştırma öğrencisinin etkinlik çalışmalarında ve soru-cevap yönteminde olduğunu, materyallerde öğretmenlerinin çoğunun uyarlama yapmadığını, içeriğin hazırlanmasında ve sunumunda uyarlama yaptıklarını belirtmelerine rağmen hazırlık yapılmadan uygulama esnasında yapılmaya çalışıldığı ve sınırlı kaldığını, sözlü sınav, test ve gözlem ölçme değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıklarını, tespit etmiş ve öğretmenlerin zamanın yeterli olmadığı, öğretimsel uyarlama konusunda bilgi eksiklerinin olduğu, destek alamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Kargın, Güldenöglü ve Şahin (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin yapılması gereken fiziksel ve öğretimsel sürece ilişkin düzenlemeleri önemli gördükleri, fiziksel düzenlemeleri, öğretim sürecine ilişkin düzenlemelere göre daha yüksek oranda kaynaştırmada yapılması gereken uyarlamalar olarak işaretledikleri, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere sağlanması gereken destek özel eğitim hizmetleri kapsamında yapılması gereken düzenlemeler ve bunların öğrencilere sunulması konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre eğitim öğretim sürecinde öğretim sürecine ilişkin düzenlemelere ve fiziksel düzenlemelere daha çok önem verdikleri, sınıf mevcudu daha fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri daha fazla önem verdikleri, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayanların bulunanlara göre, eğitim almayanların alanlara göre daha çok fiziksel düzenlemeleri gerekli gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin *öğretim sürecine ilişkin düzenlemelere ilişkin görüşleri* öğretmenlerin yaşı, hizmet süreleri, mezun oldukları fakülte, sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunup bulunmaması, bu öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim alıp almama ile alınan eğitim türüne göre anlamlı farklılık bulmamış, *fiziksel uyarlamalara ilişkin görüşlere* bakıldığında öğretmenin yaşı, hizmet süresi, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, mezun olunan fakülte, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı ve alınan eğitimin türü anlamlı farklılık bulmamıştır.

Batmaz (2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeleri incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler içerisinde öğretim öncesi süreçte, en yoğun olarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yer verdikleri, öğretim sürecinde, sınıf öğretmenleri ders sunumunda düzenlemeler yaptıklarını, öğretim süreci sonunda ise ölçme ve değerlendirme sistemindeki düzenlemelere yer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeler sırasında özel eğitim alan bilgisi eksikliği ile aileden kaynaklı engeller olduğunu ve rehberlik servisinden bu konular ile ilgili destek aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

2.3. Program ve Eğitim Programları

Program; genel anlamıyla planlanan eylemleri ve onun için hazırlanan alt eylemleri, yapılacak işlerin bölümlerini, bölümlerin sırasını, zamanını belirten ayrıntılı ve kapsamlı akış planıdır. Program; insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla; planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır (Saylan, 1995). Program; bir işin niçin yapılacağını (hedef-amaç), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik), ne 'nasıl, nerede, ne zaman ve kim' ile yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlençe) olarak tanımlanabilir. Program tasarlanıp, uygulamaya konulduktan sonra hedeflere 'ne kadar' ulaşıldığı (değerlendirme) belirlenir (Uşun, 2012).

Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1994). Hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi ya da bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı olarak tanımlanmaktadır (Posner, 1995). Eğitim programı; öğrencinin yaşına ve toplumsal normlara göre göstermesi gereken bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal davranışları kazanması için tüm eğitsel yaşantıların bir planıdır. Eğitim programı, öğretim etkinliklerini olduğu kadar, ders dışı etkinlikleri ve destek hizmetleri de kapsar. Bir eğitim kurumunda ulusal eğitimin amaçları doğrultusunda o eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmak için saptanmış öğretim programlarını, ders içi ve dışı etkinlikleri, içeriği etkili bir biçimde kazandırılmasını sağlayan süreç, yöntem ve teknikleri ve amaçların ne ölçüde kazanıldığını kontrol etmek için değerlendirme etkinliklerini kapsar (Özyürek, 2005). Eğitim programı; eğitim etkinliklerine yön verir, etkinlikleri doğru ve bilinçli şekilde yapılmasını sağlar, ekonomiktir, verimi artırır, öğreticeye rehberlik eder, eşgüdüm sağlar, işbirliğine yönlendirir, zamandan tasarruf sağlar.

Öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2013). Ders konularını, zaman ve süre öğeleri

dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir.

2.3.1. İyi Bir Eğitim Programının Özellikleri

İşlevsellik özelliği; programdan fayalanan bireyin dış dünyada da işine yaraması, yaşama dönük olmasıdır. Okul ve sosyal hayat arasında bir ilişki kurulmalıdır. Okulda öğrendiklerini hayatta karşısına çıkabilecek her türlü problem durum ile baş etmesini sağlamasıdır. Öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmesidir.

Esneklik özelliği (değişebilirlik); bir eğitim programı öğrencilerin gereksinimleri, okulun olanakları, konu alanı, bilim ve teknolojiadaki değişiklikler, tarihsel değişim, bilginin revize durumunda değişebilmelidir. Bir çerçevesi olmalı ve bu çerçeve esnek olmalıdır. Değişikliklere uyum sağlayabilmeli ve değişiklikler için fırsat vermelidir.

Uygulanabilir olma; eğitim programı içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel, felsefi, bilimsel nitelikleri ile çelişmeyen bir özellik taşımalıdır. Gerçekçi ve gerçekleştirilebilir özelliklere sahip olmalıdır.

Devletin ve Toplumun görüş ve isteklerine uygun olma; eğitim programının hedefleri, içeriği, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme faaliyetleri devletin ve toplumun dayandığı temel felsefe ve ilkelerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olmalıdır. Ülkenin uzak hedefi ile tutarlı olmalı, Atatürk ilke ve inkılapları ışığında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen esaslara göre düzenlenmelidir.

2.3.2. Programın Öğeleri

Eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar ‘hedef, içerik (muhteva), öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme’ dir.

2.3.2.1. Hedef (Amaç)

Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir (Ertürk, 1972). Öğrencide oluşması istenilen, umulan ve beklenen bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. Eğitim programına yönelik ‘bireyleri niçin eğitiyoruz, niçin davranışları değiştiriliyor’

sorusu hedefi işaret eder ve bu soruya yanıt aramakla başlanır. Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir.

Uzak hedefler; ülkenin politik felsefesini yansıtır ve oldukça genel olarak belirtilir; *genel hedefler*; uzak hedefin yorumu olup aynı zamanda okulun işgö rüsünü yansıtır; *özel hedefler* ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış hedeflerdir. Bu sıralama bir bakıma hedeflerin dikey sıralamasını ortaya koymaktadır (Demirel, 2013, s. 96)

Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen Bloom ve arkadaşlarının örgütlediği Bloom Taksonomisidir. Hedefler; kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Hedeflerin sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bunlar ‘bilişsel alan, duyuşsal alan ve psiko-motor alandır’.

Bilişsel alan; zihinsel beceriler ile ilgilidir ve alt basamakları, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.

Duyuşsal alan; duygusal yönler ile ilgilidir. Korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi ve alt basamakları; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirmedir (Karthwohl, 1964; akt. Demirel, 2013).

Psiko-Motor alan; zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır ve alt basamakları; algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır (Grobman, 1970; akt. Demirel, 2013).

2.3.2.2. İçerik (Muhteva)

İçerik, belirlenen hedefe ulaşmak için ‘ne öğreteceğim’ sorusuna yanıt arar. Öğretilecek konuların düzenlendiği basamaktır. Hedeflerin gerçekleşmesi için bireylere hangi ders, üniteler ya da hangi konuların verilmesi sürecidir. İçerik belli bilgi disiplinlerinden oluşmaktadır. İçerik; hedefe yönelik olmalı, dengeli olmalı, disiplinler arası bağlantılı olmalı, ekonomik olmalı, toplumun ve bireyin yararına olmalı, güncel, güvenilir, işlevsel ve kullanılabilir bilgiyi içermelidir.

2.3.2.3. Eğitim Durumları (Öğrenme- Öğretme Süreci)

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutudur ve ‘nasıl öğretilim’ sorusuna yanıt arar. Öğrencilere istenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrenci, öğretmen, yöntem, teknik, araç-gereç, strateji, içerik vb. konuların birbirleriyle etkileşimleri ile ilgili etkinlikler bu aşamada düzenlenir. Öğretmenin öğrencilere yaşantı sağlaması ve etkinlik düzenlemesi yani uygulama sürecidir. Eğitim durumları Ertürk’e göre ‘hedefe görelilik, öğrenene görelilik ve ekonomik’ özelliklere sahip olmalıdır. Eğitim durumları her öğrenci için ortak bir paydada oluşturulmalı ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Eğitim durumları değişkenleri olarak ‘pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı’ öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli bir işleve sahiptir.

2.3.2.4. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması ‘ne kadar öğrettik’ sorusunun yanıtını arar, hedeflere ne kadar ulaşıldığı belirlenir ve sürecin son ve tamamlayıcı ögesidir. Programın istenen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerde gelişmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, arzu edilen sınıf ve okul gelişimlerinin oluşup oluşmadığı ölçme ve değerlendirme ile yapılır, yargıya varma aşamasıdır. Hazırlanan programın etkiliği bu aşamada anlaşılır.1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’yla başlatılmış, o tarihten bu yana artan sayıda özel gereksinimli öğrenci genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almıştır.

2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’yla başlatılmış, o tarihten bu yana artan sayıda özel gereksinimli öğrenci genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almıştır.

2.4.1. Tanımı

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) rehberlik araştırma merkezlerinde ‘Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi’ tarafından gerçekleştirilen ‘Ayrıntılı Değerlendirme Süreci’ sonunda, ‘Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanması Uygun Görülen’ özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen ve ‘ekip’ tarafından hazırlanan programdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; Özel Eğitim Yönetmeliği (2012) Madde 69’da; Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını; b) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını; c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini; ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri; d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri; e) Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir. (MEB, 2012).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel gereksinimli öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal, dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir programdır (Kargın, 2015). Bu tanımlardan yola çıkarak BEP, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan kazandırılacak davranışları uzun dönemli amaçlar, uzun dönemli amaçlar için kısa dönemli amaçlar ve öğretimsel amaçların yazıldığı, bu amaçların öğretiminin nasıl, kimlerin görev alacağı, kullanılan yöntem ve tekniğin, ölçütlerin, değerlendirmelerin, sürenin, destek eğitim hizmetlerinin yazıldığı bir akış planıdır. Kişinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve toplumsal davranışlardan performansı ve hazır bulunuşluğu dikkate alınarak kazanması gerekli davranışın yazıldığı BEP, bir nevi öğrencinin kimlik kartı gibi düşünülebilir. Kapsamlı ve herkes tarafından anlaşılır ve öğrenci ile çalışan herkes için yol gösterici olmalıdır. Çocuk merkezlidir. Yasal bir

zorunluluktur, bu sayede özel gereksinimli öğrencinin ve ailesinin eğitimsel gereksinimleri yasal olarak güvence altına alınmıştır. BEP gerektiğinde düzeltilebilen, değiştirilebilen esnek bir çalışma programı olma özelliği de taşımaktadır (Lytle ve Bordin, 2001).

2.4.2. İçeriği

Bireyselleştirilmiş eğitim programı genel olarak öğrencinin eğitim performansından başlayarak bir sene içinde kazanması planlanan hedefler, bu hedeflere ulaşmada kullanılacak yöntem- teknik ve materyaller, programa başlama ve bitirme süreleri, değerlendirme yöntemleri, ek eğitim hizmetlerinin nerede, kimler tarafından verileceğini ve süresini kapsar. Özel Eğitim Yönetmeliği (2012) BEP'in içeriğinin neler olduğu Madde 69/2'de belirtilmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, 'Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını; Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını; Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini; Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri; Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri; Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir. Ayrıca Madde 69/4'de değerlendirme sürecinin nasıl olacağı hakkında bilgi verilmiştir. İlgili madde 'bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrenci için hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin değerlendirmeler esas alınır' şeklindedir.

2.4.2.1. Bireyin Eğitsel Performans Düzeyini Belirleme

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamanın ilk basamağı olan performans belirleme, öğrenci için hazırlanacak programın temel taşlarını oluşturur. Öğrencinin neyi ne kadar yapabildiği kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir ki sağlıklı hedefler belirlenebilsin. Titizlik ve özveri gerektirir. Öğrencinin eğitim performansı belirlenirken, öncelikle yaşı, sınıfı ve bulunduğu sınıfın müfredatına göre nerede olduğuna bakılır; ancak öğrenci sadece buna göre değerlendirilmez çünkü birey müfredatın gerektirdiklerini

karşılayamayabilir bu sebeple değerlendirmeyi yapan öğretmen kendi sınıf müfredatı ile sınırlı kalmaz, diğer sınıfların müfredatlarını da kullanır. Bu farklılık bireyin bütün dersleri ile de olabilir, tek tek derslerde de olabilir. Örneğin matematik dersi için sınıfı ile aynı düzeyde olan öğrenci Türkçe dersi için aynı düzeyde olmayabilir.

Performans düzeyi; tarama kontrol listeleri kullanılarak, anne-baba, öğretmen ve öğrenciyi tanıyan diğer bireylerle görüşme yapılarak, günün farklı zamanlarında sınıf, ev, oyun ortamı gibi farklı yerlerde gözlem yapılarak, tıbbi ve sağlık bilgilerini, akademik, davranışsal ve iş örneklerini özetleyen, okul performansını içeren kayıtlar incelenerek ve psiko-eğitsel testler kullanılarak (formal, informal, ölçüt bağımlı ölçü araçları) belirlenir. Performans düzeyi bazı ilkelere göre yazılır: 1. Değerlendirme verilerine göre oluşturulmalıdır; 2. Performans düzeyi öğrencilerin yapamadıkları ile birlikte yapabildiklerini de yansıtmalıdır; 3. Performans düzeyi ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde ifade edilmelidir; 4. Yazılan performans düzeyi uzun ve kısa dönemli hedefler oluşturmaya olanak verilmelidir; 5. Performans düzeyi ifadeleri öğrencinin şimdiki durumunu yansıtmalıdır; 6. Performans düzeyi ifadelerinde öğrencinin değerlendirilen becerideki/alandaki ustalık derecesi ya da güçlük derecesi de belirtilmelidir; 7. Performans düzeyi ifadelerinde grubun ortalama başarısı belirtilmelidir (Stickland ve Turnbull, 1990; Spinelli, 2002; Erbaş, 2003).

2.4.2.2. Uzun Dönemli Amaçların (UDA) Oluşturulması

BEP hazırlamanın ikinci aşamasıdır. Bir öğretim yılı sonunda öğrencinin kazanması beklenen davranışlardır ve öğretmene bir akademik yıl boyunca öğrenciye hangi davranışları kazandıracığını planlama konusunda yardım eder (Gürsel, 2003). Geniş kapsamlı ve gerçekçi amaçlardır. Hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri içerir. Uzun dönemli hedefler belirlenirken dikkat alınması gereken unsurlar vardır bunlar; öncelikle öğrencinin varolan performans düzeyi, öğrencinin engel derecesi, öğrenciye sağlanacak destek eğitim hizmetleri, öğrencinin geçmişteki öğrenme yaşantıları ve geçmiş öğrenme hızı, öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin ve ailenin özellikleri, sınıf öğretmenine sağlanan destek hizmetler (okulda özel eğitim öğretmeni ya da kaynak oda bulunması gibi), öncelikli düşünülen hedefler, hedeflerin işlevsel olması (Gürsel, 2003) UDA belirlemede önemlidir ve dikkat edilmesi gerekir (Kargın, 2015).

2.4.2.3. Kısa Dönemli Amaçların (KDA) Oluşturulması

Kısa dönemli amaçlar öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefler arasında yer alan ara basamaklardır. Kısa dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere göre daha özel ve ayrıntılıdır. Kısa dönemli amaç uzun dönemli amaçta yer alan davranışların temel bileşenleri olan davranışların mantıksal ayrıştırılmasıyla oluşturulur. Uzun dönemli amaçta belirtilen davranışların yapılması için yapılması gereken temel davranışlar kısa dönemli amaçlar olarak seçilir. Kısa dönemli amaçları seçmek için uzun dönemli amaçta yer alan davranışların yapılabilmesi için önce yapılması gereken temel davranışlar nelerdir? Sorusuna yanıt aranır (Özyürek, 2009). Kısa dönemli amaçlar, yıllık amaçlara ulaşmak için belirli bir eğitimsel sırada hazırlanır, aynı zamanda neleri, hangi sırayla yapacağımızı gösterir. Kısa dönemli amaçlar genellikle bir becerinin analiz edildiği, sıralı parçalara ayrıldığı beceri analizi yöntemiyle hazırlanır. Kısa dönemli hedef yazımının dört temel ilkesi vardır. Bunlar; Birey, Davranış, Koşul, Ölçüttür (Kargın, 2007).

Birey; kısa dönemli hedef ifadeleri, öğrencinin davranışı üzerine odaklanmalı, öğretmenden değil, öğrenciden beklenen davranışı tanımlamalıdır.

Davranış; öğrenciden ne beklediğinin açık bir ifadesi olmalıdır. Uzun dönemli amaçlarda olduğu gibi, kısa dönemli amaçlar da ölçülebilir, gözlenebilir terimlerle ifade edilmelidir.

Koşul; kısa dönemli hedef ifadelerinde koşul, davranışın hangi koşullar altında (nerede, ne zaman, nasıl) gösterilmesi gerektiğini tanımlar.

Ölçüt; öğrencinin gösterdiği davranışın yeterliliği hakkında karar vermek için kullandığımız standarttır (Gürsel, 2003). Bir öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermemizi sağlayan standarttır. Ölçüt; öğrencinin hedef davranışa ne kadar ulaştığını gösterirken, diğer yandan da bir sonraki hedefe geçip geçmeme konusunda öğretmene yol gösterir.

2.4.2.4. Öğretim Yöntemleri ve Materyaller

BEP içinde hedeflere ulaşmada kullanılacak olan yöntem teknik ve materyallere de yer verilir. Alınan her hedef aynı yöntem ve materyalle öğretilemeyeceği için çeşitlilik önemlidir.

2.4.2.5. Süre (Başlama ve Bitiş Tarihleri)

Bir programın sistematik yürütülmesinde öğrencinin performansının alınmasından başlayarak, BEP hazırlama süreci, hangi becerilerin kimler tarafından, nasıl, hangi sıklıkla, ne zaman nerede başlayıp ne zaman biteceğinin belirlenmesi önemlidir. Bu süre her öğrenci için farklılık gösterebilir. Sürenin belirlenmesi uygulamalar kadar ciddiyetle yapılmalıdır.

2.4.2.6. Değerlendirme

BEP’i planlama aşamasında değerlendirmenin de nasıl yapılacağına karar vermek ve bunu programa yazmak gerekir. Değerlendirme çeşitli yöntemlerle yapılabilmektedir. Bunlar formal ve informal değerlendirme yöntemleri olabilir.

2.4.2.7. Ek Hizmetlerin Belirlenmesi

Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve özel gereksinimli bireye yönelik sunulan destek hizmetleri; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek odası eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Sınıf içi yardım; destek eğitim uzmanının sınıf öğretmeni ile birlikte kaynaştırma eğitimi almakta olan öğrencinin sınıfına girmesi ve sınıf öğretmenine eğitim öğretim faaliyetlerinde destek olmasıdır. Sınıf öğretmenine yardımcı olmak için sınıfa girecek olan destek uzmanı kaynaştırma öğrencisinin gereksinim türüne göre dil ve konuşma terapisti, özel eğitim uzmanı ve fizik tedavi uzmanı olabilmektedir (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011). Özel eğitim danışmanlığı; diğer hizmet türlerinden farklı olarak dolaylı bir hizmet biçimidir ve üç temel öğeden oluşur. Bunlar ‘danışman, danışan ve hakkında danışıldır’ (Batu, 2015). sınıf öğretmeninin özel gereksinimli birey ile ilgili yaşanan ve yaşanması olası durumlar için (problem davranış, program hazırlama, değerlendirme, aile eğitimi vb.) danışacağı hizmettir. Bir diğer destek hizmet ise destek eğitim odalarıdır.

Destek Eğitim Odaları; Özel Eğitim Yönetmeliği madde 23 (7)’de Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır şeklindedir. Kaynaştırma öğrencileri

için hazırlanan ve okullarda son yıllarda hızla artan destek eğitim odası, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ‘Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam’ şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012). Destek eğitim odalarının amacı kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyelerine taşımaktır. Ülkemizde 2015-2016 eğitim öğretim yılında destek eğitim odaları hızla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Destek eğitim odaları kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu okullarda açılır. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 18.05.2015 tarih ve 2015/15 sayılı “Destek Eğitim Odası Açılması” konulu genelge gereğince, okul ve kurumlarda tanılama sonucunda, Tam Zamanlı Kaynaştırma kararıyla özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen veya üstün yetenekli tanısı konulan öğrenciler için, Destek Eğitim Odası açılması zorunludur. Destek Eğitim Odaları, İl/İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’nun önerisi ile, İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından açılır. Okul/Kurum Müdürlüğünün resmi yazıyla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurusu, Destek eğitim odasının açılması için yeterlidir. Okullarda ihtiyaç duyulması halinde birden fazla Destek eğitim odası da açılabilir. Destek eğitim odalarının işleyişi okul yönetimince yapılır ve sınıf defteri ile ders takibi yapılır. Destek eğitim odaları için ayrı bir sınıf oluşturulması zorunlu değildir. Ancak ayarlanan derslikte öğrencinin dikkatini dağıtacak materyaller olamamalı, aydınlık, havadar ve eğitim öğretim için uygun fiziksel şartlara uygun olmalıdır. Destek eğitim odasında öğrencinin gereksinimleri ve aldığı dersin gereklilikleri doğrultusunda materyal bulundurulmalıdır. Destek eğitim, kaynaştırma öğrencisinin haftalık ders saatinin %40’ını geçmeyecek şekilde verilir. Öğrencinin hangi derslerden destek eğitim alacağına ise okulun BEP geliştirme birimi ve rehberlik-danışma hizmetleri yürütme komisyonunca eğitim öğretim yılı başında belirlenir. Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Teknoloji ve Tasarım, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler, Seçmeli Ders vb. derslerden destek eğitim verilmez. Matematik, Türkçe ve diğer akademik dersler için destek eğitim odası açılan okullarda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre özel eğitim öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek Eğitim Odasına öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere RAM’da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir. RAM ayrıca dönemin başında okullara destek eğitim odası ile ilgili

bilgilendirme yapar, destek eğitim odasının açılış ve işleyiş sürecinde (odanın dizaynı, BEP hazırlanması vb.) okul ve kurumlara danışmanlık hizmeti verir (MEB, 2015).

2.4.3. Kimler için Hazırlanır?

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; değerlendirme sürecinin basamaklarını oluşturan gönderme öncesi, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme süreçleri sonunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen çocuklar için hazırlanır.

2.4.4. BEP Geliştirme Birimi

Bireyselleştirilmiş eğitim programı okullarda kurulan BEP birimi tarafından hazırlanır. Bu ekip özel gereksinimli öğrencinin yerleştirilmesinden itibaren görevdedir. Okulun imkan ve olanaklarına göre oluşturulur. Okulda bu ekipten herhangi bir kişinin olmaması durumunda düzenlemelere gidilmeli ve bu ekip mevcut öğretmenler, yöneticiler ve aile ile oluşturulmalıdır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2012) Madde 72’de belirtildiği gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP’lerini hazırlamak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur. BEP birimi okul müdür ve ya müdür yardımcısının başkanlığında; bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen; bir rehber öğretmen, bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri, öğrencinin velisi, öğrenciden oluşur. Gerektiğinde özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı da sağlanır.

2.4.5. BEP Birimi Görev ve Sorumluluklar

BEP biriminin çalışma usul ve esasları okul/kurum yönetimince belirlenir. Bu birimde görev alan yönetici, öğretmen ve diğerlerinin görev ve sorumlulukları vardır. Özel Eğitim Yönetmeliği Madde 73’de bu görev ve sorumluluklar belirtilmiştir.

2.4.5.1. BEP Birimi Başkanı ve Görevleri

Okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi başkanı olarak görev yapar. Birim başkanının görevleri şunlardır:

- a) Birimde görev alacak üyeleri belirleyerek BEP geliştirme birimini oluşturmak.
- b) Birimde gerektiğinde görev alacak üyelerin katılımını sağlamak.
- c) BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda kurum içi yapılacak düzenlemelere ilişkin tedbir almak.

BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde ihtiyaç duyulan araç-gereç ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi veya sağlanması için özel eğitim hizmetleri kurulu ile eş güdümlü çalışmak (MEB,2012).

2.4.5.2. BEP Geliştirme Biriminin Görev ve Sorumlulukları

Özel Eğitim Yönetmeliği (2012) Madde 74/1 BEP geliştirme birimi üyelerinden sınıf, alan, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, eğitim programlarını hazırlamakla görevlendirilen öğretmen ile rehber öğretmen, bu Yönetmeliğin ilgili hükümleri doğrultusunda görev tanımında yer alan BEP ile ilgili görevleri yürütürler. Bu birimde görev alan;

Özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi; öğrenci için belirlenen destek eğitim hizmetlerinin uygulanmasında rehberlik etme ve öğrencinin bireysel gelişiminin izlenmesinden sorumludur.

Veli; BEP geliştirme sürecinde öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş bildirmek ve öğrencinin eğitiminde etkililiği sağlamak amacıyla gerektiğinde araç-gereç ile eğitim materyali desteği sağlamaktan sorumludur.

Öğrenci; BEP geliştirme sürecinde eğitim ihtiyaçlarını belirtmek ve eğitimine ilişkin alınacak kararlarda görüş bildirmekten sorumludur.

BEP geliştirme birimi üyelerinin bu sorumluluklarının yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin görevleri şunlardır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların koordinasyonunu sağlamak.
- b) Eğitimde etkililiği sağlamak amacıyla araç-gereç ve eğitim materyali geliştirilmesinde, sağlanmasında, kullanımında özel eğitim hizmetleri kurulu ve özel eğitim değerlendirme kurulu ile iş birliği yapmak.
- c) Öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gerektiğinde BEP’inde değişiklik ve düzenlemeler yapılmasını ya da yeniden BEP hazırlanmasını sağlamak.
- ç) Öğrenciler için hazırlanan eğitim planlarını değerlendirerek her yıl yenilemek.
- d) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi konusunda okul/kurum yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunmak.
- e) Öğrencilerin eğitimi konusunda yapılacak düzenleme ve alınacak tedbirlerle ilgili olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonuyla iş birliği yapmak.
- f) Özel eğitim uygulama merkezleri (okulları) ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (okullarında) öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması amacıyla bire bir eğitim alacak öğrencileri belirlemek.”
- g) Özel eğitim okul veya kurumlarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden kaynaştırma yoluyla eğitim alması uygun olanları belirleyerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunu bilgilendirmek (MEB, 2012).

2.4.6. Değerlendirme Süreci

Özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenlerin yapması gereken önemli çalışmalardan birisi de ölçme ve değerlendirme işlemleridir. Ölçme, “herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ya da başka sembollerle ifade etmek” (Turgut, 1988), başka bir ifadeyle “objelere ya da bireylere belli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak sembolik değerler verme işidir “ (Arıcı, 1995). Ölçme, bireyin bir davranış, yetenek ya da özelliğe ne kadar sahip olduğunu belirlemek için kullanılır. Bu yönüyle ölçme bir bilgi toplama işlemi olarak düşünülebilir. Değerlendirme ise, ölçme sonucu elde edilen ölçümlerden

faydalanılarak ölçülen nitelik hakkında değer yargısına varmadır (Beydoğan, 2001). Değerlendirme için ölçme işlemi sonucu elde edilen ölçümlere ve ölçüte ihtiyaç bulunmaktadır (Turgut, 1988; Yılmaz ve Sünbül, 2000; Beydoğan, 2001). Hazırlanan her program için ölçme ve değerlendirme yapılır. Bu Bireyselleştirilmiş Eğitim programı için de geçerlidir.

Değerlendirmeler; formal ve informal ölçme araçları kullanılarak yapılmaktadır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler öğrencileri tanıma, uygun BEP hazırlama ve öğretim sürecini ve sürecin etkililiğini belirlemek için kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, tepki analizi, hata analizi, gözlem, dereceleme ölçekleri, kendini değerlendirme gibi ölçme araçlarını kullanmaları gerekmektedir (McLoughlin ve Lewis, 1997; Gürsel, 2004; Gürsel, 2007; Avcıoğlu, 2011). Öğretmenler bu araçlardan elde etmiş oldukları verilere bağlı olarak öğrenci performansını ifade etmesi ve performansına uygun öğretim hizmetini yürütmeleri gerekmektedir. Öğretim sürecini izleme, öğretim sürecinin etkililiğini belirleme ve gerekli önlemleri almak için de ölçme araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi önemlidir.

Ölçme ve Değerlendirme aynı zamanda hazırlanan programın etkililiğini belirlemek için kullanılır. Bu etkililik birey için belirlenen hedefleri gerçekleştirilip gerçekleştirilmeme durumu, kullanılan yöntem ve tekniğin yeterli olup olmadığı, ilerlemeler, kullanılan materyalin yeterliliği ya da yetersizliği, ortamın uygun olup olmadığı, kazandırılacak becerilerin sırası, bir sonraki programa eklenecekleri belirlemek için önem teşkil etmektedir. Hazırlanan eğitim programının öğrenci için uygunluğu da bu aşamada belirlenmiş olur. Değerlendirme programa sistematik bir boyut kazandırır. Değerlendirmelerin gerçekçi olması, hazırlanan programın da işlevsel olmasına katkı sağlar. Eksiklerin bilinmesi ile sağlıklı programlar hazırlanabilir. Değerlendirmeler ne kadar sık yapılırsa alınacak önlemler de o kadar çabuk alınmış olur. Öğrencinin sık sık değerlendirilmesi ile gelişmeler takip edilmektedir. Öğrenci bazen bir gelişim alanında hızlı gelişim gösterebilir dönemin başında hazırlanan BEP'e eklemeler ve çıkarmalar yapılabilir. Bu noktada da değerlendirme önem arz etmektedir.

Değerlendirmelerin hangi yöntemlerle yapılacağı bireyselleştirilmiş eğitim programını planlama aşamasında karar verilmelidir. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık olarak yapılmaktadır. Özel eğitimde olması gereken ise sık sık değerlendirmedir.

Kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli çocukların başarılarının değerlendirilmesi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 24’de bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak, değerlendirmelerde öğrencilerin BEP’leri dikkate alınır. Her ne kadar okulun sınıf geçme hükümleri ön plandaymış gibi görünse de başarının değerlendirilmesi ve karne notları öğrencinin BEP’ini gerçekleştirme düzeyi ile yapılır. Bu değerlendirme süreci BEP birimi tarafından yapılır. Yönetmeliğin ilgili maddesinde her engel durumu ile ilgili değerlendirmelerin nasıl yapılacağı da belirtilmiştir. Bunlar ise şu şekilde belirtilmiştir. Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadeye güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir. Yine yazılı sınavlar kısa cevaplı ve az sorulu olarak hazırlanır. Sınavlarda yetersizliğinden kaynaklanan güçlükleri gidermek amacıyla uygun materyallerden faydalanılır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı sınavlarda Braille yazı olarak verdiği cevaplar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar. Az gören öğrenciler için sınav soruları kalın ve büyük puntolu hazırlanır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla değerlendirilirler.

Otistik spektrum bozukluğu olan bireyler ile duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, iletişim özellikleri ile sosyal-duygusal hazır bulunuşlukları dikkate alınarak yapılır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, bu öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla ve kısa süreli sınavlarla yapılır.

Kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden istekleri doğrultusunda muaf tutulurlar (MEB, 2012).

2.4.7. BEP Hazırlama ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Menlove, Hudson ve Suter (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin BEP çalışmalarına yeterince katılmadıklarından ve kendilerini BEP ekibinin aktif bir üyesi olarak hissetmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Aleada (2006) öğretmenlerin kaynaştırma sınıfında BEP'in kullanılmasına ilişkin algılarını araştırmış; öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine aktif katıldıklarını, BEP'i yararlı bulduklarını; ancak kaynaştırma öğrencilerinin ek hizmetlere ihtiyacı olduğu sonucunu bulmuştur. Foley ve Pang (2006) özel eğitim okulu müdürleri ve eğitim müfettişleri ile yaptığı araştırmasında; BEP hazırlanırken müdür ve program personelinin karar verme otoritesine sahip olduğu; program üzerinde yüksek otonomiye, değerlendirme becerilerine, öğrenci davranışları ve yapısal metodolojiye sahip, kurs danışmanlığı yapabilecek eğitimciler olduklarını saptamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim sertifikalarının bulunması özel eğitim bilgisi, uygulama ve deneyimlerinin olması, özel eğitim geçmişinin özel gereksinimi olan çocuklara karşı pozitif tutum geliştirmede, yararlı olduğunu bulmuşlardır. Okul personelinin aileyle iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmesi gerektiği araştırmaların ayrı bir sonucudur.

Kontu ve Pirttimaa (2008) Finlandiya'da ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin %65 oranında değerlendirme metodu kullanıldığını ve %12 öğretmenin öğrencilerini BEP'le değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Lazarus, Thurlow, Christensen ve Cormier (2007) ise araştırmalarında ABD'de altı eyaletin hepsinde özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde BEP kullanıldığına ulaşmışlardır. Gartland, (2007) öğrenme güçlüğü gösteren çocukların BEP planlarını incelemiş, çalışmada %39 oranında BEP kullandığı ancak BEP'lerdeki yerleştirme kararlarının uygun olmadığı ve planların yeterli ve uygun olmadıklarını gözlemiştir.

Fetter ve Stekete (2008) BEP'in özel gereksinimli öğrenciler için yararlı program dışı etkinlikler ve atletizm etkinliklerinde de kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Nimble Tool okuma-yazma aracının öğrenme güçlüğü gösteren çocukların BEP'lerin de yer alması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Russel, Hoffmann ve Higgins (2009) öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin BEP'ine öğretmen uygulamaları, motivasyon etkinlikleri içeren teknoloji laboratuvarındaki uygulamaların gerçekleştirilmesi çalışmada, BEP'e teknoloji eklenmesinin yararlı olacağı savunulmuştur. Seferian (2000) BEP'le teknolojinin birleştirilmesinin yararlı olacağı görüşü üzerinde durmuştur.

Margolis ve Free (2009) Öğretmenler için oluşturulan bilgisayar destekli BEP'leri incelemiş, ancak eyaletlerin zorunlu taleplerinin oluşturulan BEP'lerin kalitesini etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ruble, McGrew, Dalrymple, Jung (2010) otizmli çocuklar için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini okul, öğretmen ve çocuk özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, demografik bilgiler ile BEP kalitesi arasında anlamlı farklılığın olmadığını ve BEP'lerin öğrencilerin mevcut performansları hakkında bilgi içerdiğini bulmuştur.

Spiel, Evans ve Langberg (2014) DEHB'li öğrencilerin, mevcut akademik başarı, işlevsel performans seviyelerini, yıllık hedeflerini ABD Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan hizmetler listesi ve kanıta dayalı uygulamalarıyla karşılaştırmış ve BEP'de alınan hedeflerin yetersiz olduğunu, uygulamaların olmadığını; ancak hizmetler listesinin uygun olduğunu bulmuşlardır.

McDonnel (2014) BEP ekibini, BEP planlarını, hedeflerin gelişimini, BEP'in sınıf içinde uygulanmasını engelleyen etmenleri incelemiştir. BEP ekibinin işbirliği içinde çalışması gerektiğini çünkü davranış ve akademik hedefleri sınıf uygulamasıyla uyumlu hale getirmenin bir ekip işi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4.8. BEP Hazırlama ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili araştırmalara rastlanılmaktadır. Bunlar genel olarak BEP Hazırlama ile ilgili öğretmen görüşleri (Çuhadar, 2006; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Yılmaz ve Batu, 2016; Debbag, 2017); BEP kullanma durumları (Pektaş, 2008); BEP geliştirme süreci (Kol, 2016); BEP hazırlama süreci (Kargın, 2007); BEP yeterlilikleri (İlik, 2015) ile ilgili araştırmalardır.

Bu araştırmanın amaçlarından biri olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada karşılaşılan güçlükler ile ilgili araştırmalar ise sınırlıdır.

Tike (2007) Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine ilişkin tutumları ile BEP hazırlamada yaşadıkları güçlükleri belirlediği araştırmasında; BEP Hazırlamada Karşılaşılan Güçlükler ölçeğini kullanmış ve sınıf öğretmenlerinin,

psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) ve RAM çalışanlarının BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin cinsiyete göre farklılaşmadığı buna karşın, yaş, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen (psikolojik danışman) ve RAM çalışanı olma, çalışılan kurum, hizmet içi eğitime katılıp katılmama, hizmet içi eğitim süresinin ve BEP hazırlama sürecine katılıp katılmama değişkenlerine göre farklılaştığı sonuçlarını bulmuştur. Kuyumcu (2011) kaynaştırma uygulaması olan okullardaki sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapmış, görüşme sonucunda öğretmenlerin öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesini daha çok sınıf öğretmenlerinin, amaç yazımını ise rehber öğretmenlerinin yaptığını, sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalışmada, destek hizmetler ile öğretim ve öğretimsel uyarlamaların planlaması ve uygulamasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünde sorun yaşadıkları sonuçlarını bulmuştur. Camadan (2012) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler ölçeğini kullanmış ve öğretmen adaylarının BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlilikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu, BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinde gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıklarını bulmuştur. Can (2015) KKTC’de kaynaştırma uygulaması yapılan ortaöğretim okullarındaki destek eğitim sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapmış, görüşme sonucunda BEP’in geliştirilmesindeki ve uygulanmasındaki en büyük problemin yasal düzenlemenin olmaması, okullarda BEP biriminin oluşturulamaması ve BEP’lerin sağlıklı ve işlevsel olarak uygulanmaması, oluşturulan BEP’lerin amaçlarının ise destek eğitim sınıfı ile sınırlı kaldığı sonuçlarını bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükleri ve Kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken düzenlemelere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele almasıdır (Karasar, 2014).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmaya, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Muğla ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Muğla iline bağlı Menteşe, Kavaklıdere, Yatağan, Ula, Marmaris ve Milas ilçelerinde görev yapan Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır. İlçelere toplamda 400 ölçek dağıtılmış, 201 tane ölçek alınmıştır. Veri setini toplamda 201 sınıf öğretmeni doldurmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyodemografik Bilgileri

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ‘cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çalışma yeri, okutulan sınıf, şimdiye kadar kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma öğrencisine verilen eğitimin süresi ve şuan sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup-olmama’ değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri tablo 3.1’de sunulmuştur.

Öğrencilerin demografik özelliklerine ‘cinsiyet, yaş, engel türü, destek eğitim odasında eğitim görme, destek eğitim odasında görülen eğitimin süresi, ailenin işbirliği’ değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo-3.1.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklere göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	130	64.7
	Erkek	71	35.3
	Toplam	201	100
Yaş	23-28 Yaş	45	22.4
	29-34 Yaş	84	41.8
	35-40 Yaş	38	18.9
	41-46 Yaş	18	9
	47 ve Üstü	16	8
	Toplam	201	100
Çalışma Süresi	1-5 Yıl	52	25,8
	6-10 Yıl	75	37.3
	11-15 Yıl	39	19.4
	16-20 Yıl	15	7.5
	21 ve Üstü	20	10
	Toplam	201	100
Ailede Özel Gereksinimli Birey	Var	28	13.9
	Yok	173	86.1

	Toplam	201	100
Çalışma Yeri	Köy	56	27.9
	İlçe	145	72.1
	Toplam	201	100
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	59	29.4
	2. Sınıf	45	22.4
	3. Sınıf	39	19.4
	4. Sınıf	58	28.9
	Toplam	201	100
Şimdiye Kadar Kaynaştırma Öğrenci Olma Durumu	Evet	139	69.2
	Hayır	62	30.8
	Toplam	201	100
Kaynaştırma Eğitimi Süresi	0-1 Yıl	99	49,2
	2-5 Yıl	67	33,3
	6 ve Üstü	35	17,5
	Toplam	201	100
Şu An Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu	Evet	64	31.8
	Hayır	137	68,2
	Toplam	201	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırma grubu 201 katılımcıdan oluşmaktadır ve katılımcıların % 35,3’ü erkek (71 kişi), % 64,7’si (130 kişi) kadın, % 22,4’ü (45 kişi) 23-28 yaş aralığında, % 41,8 ’i (84 kişi) 29-34 yaş aralığında, %18,9 ’u (38 kişi) 35-40 yaş aralığında, %9’u (18 kişi) 41-46 yaş aralığında ve %8’i (16 kişi) 47 ve üstünde yer almakta, katılımcıların % 25,9 ’u (52 kişi) 1-5 yıllık öğretmen, %37,3’ü (75 kişi) 6-10 yıllık öğretmen, %19,4’ü (39 kişi) 11-15 yıllık öğretmen, %7,5’i (15kişi) 16-20 yıllık öğretmen, %10’u (20 kişi) 21 ve üstü yıllık öğretmendir. Katılımcıların %13,9’unun (28 kişi) ailesinde özel gereksinimli birey vardır ve %86,1’nin (173 kişi) ailesinde özel gereksinimli birey yoktur, %27,9’u (56 kişi) köyde çalışmakta, %72,1’i (145 kişi) ilçe merkezinde çalışmaktadır, %29,4’ü (59 kişi) 1.sınıf, % 22,4’ü (45 kişi) 2. sınıf, %19,4’ü (39 kişi) 3. sınıf, %28,9’u (58 kişi) 4. sınıf okutmakta, %69,2’si (139 kişi) şimdiye kadar kaynaştırma öğrencisine eğitim vermiş, %30,8’i (62 kişi) kaynaştırma öğrencisine eğitim vermemiştir. Kaynaştırma eğitimi veren katılımcıların % 49,2’ü (99 kişi) 0-1 yıl, %33,3’i

(67 kişi) 2-5 yıl, %17,5'i (35 kişi); 6 ve üstü yıl kaynaştırma öğrencisine eğitim vermiştir. Şu an sınıfında %31,8'ü (64 kişi) kaynaştırma öğrencisine sahip ve %68,2'si (137 kişi) kaynaştırma öğrencisine sahip değildir.

Tablo-3.2.

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	38	59,4
	Erkek	26	40,6
	Toplam	64	100
Yaş	6 Yaş	4	6,3
	7 Yaş	8	12,5
	8 Yaş	10	15,6
	9 Yaş	42	65,6
	Toplam	64	100
Özel Gereksinimi	Zihin Engelli	27	42,2
	İşitme Engelli	4	6,6
	Öğrenme Güçlüğü	17	26,
	Otizm	4	6,6
	Birden Fazla Yetersizlik	12	18,8
	Toplam	64	100
Destek Eğitim Odası Eğitimi	Var	47	73,4
	Yok	17	26,6
	Toplam	64	100
Destek Eğitim Odası Haftalık Süresi	0-3 Saat	8	17
	4-6 Saat	15	31,9
	7-9 Saat	13	27,7
	10-12 saat	11	23,4
	Toplam	47	100

Aile İş Birliği	Evet	58	90,6
	Hayır	6	9,4
	Toplam	64	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin şu an sınıflarında %59,4 (38 kişi) kadın, %40,6 (26 kişi) erkek kaynaştırma öğrencisi vardır, bu öğrencilerin % 6,3’i (4 kişi) 6 yaşında, %12,5’i (8kişi) 7 yaşında, %15,6’i (10 kişi) 8 yaşında, %65,6’sı (42kişi)’sı 9 yaşındadır, %42,2’si (27 kişi) zihin engeli, %6,3’ü (4 kişi) işitme engeli, %26,6’sı (17 kişi) öğrenme güçlüğü, %6,3’ü (4 kişi) otizmi, %18,8’i (12 kişi) birden fazla engel türü vardır . Kaynaştırma öğrencilerinden %73,4’ü (47 kişi) destek eğitim odasında eğitim görmekte, %26,6’sı (17 kişi) destek eğitim odasında eğitim görmemektedir, %17’si (8 kişi) haftada 0-3 saat, % 31,9’u (15 kişi) 4-6 saat ve %27,7’si (13 kişi) 7-9 saat ve %23,4’ü (11kişi) destek eğitim odasında eğitim görmektedir. Kaynaştırma öğrenci annelerinin %90,6’sı (58 kişi) öğretmen ile işbirliği içinde ve %9,4’ü (6 kişi) öğretmen ile işbirliği içinde olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlüklerinin ve Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerinin değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri “Öğretmen Demografik Bilgi Formu” ile; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirlemeye dair verileri ‘BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ)’ ile; sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmeye dair verileri ‘Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ)’ ile toplanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Sosyodemografik Bilgi Formu

Bu form araştırma problemi bağlamında önem taşıyan sınıf öğretmenlerine ait sosyodemografik özellikleri saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form EK A.1’de sunulmuştur.

3.3.2. BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği

Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen ‘‘BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği’’ Türkçe’dir. Ölçtüğü davranış; sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Bireysel ve grup olarak uygulanabilmektedir. Ölçek toplamda 20 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bilgi Düzeyi (8 madde), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (6 madde), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (3 madde), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (3 madde). Katılımcıların tepkilerini 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir (tamamen katılıyorum= 5 puan, katılıyorum= 4 puan, kararsızım= 3 puan, katılmıyorum= 2 puan, kesinlikle katılmıyorum= 1 puan). Yüksek puan BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin fazla olduğuna işaret etmektedir. Genel ölçeğe ait Cronbach alpha katsayısı sırasıyla .90’dır. Araştırmamızda ise Ölçeğin genelinin Cronbach-Alfa katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen ‘‘Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği’’ Türkçe’dir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşleri değerlendirmek ölçtüğü davranıştır. Bireysel ve grup olarak uygulanabilmektedir. Ölçek toplamda 39 maddeden ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (25 madde) ve Fiziksel Düzenlemeler (14 madde). Katılımcılar ölçekteki maddelere 5’li Likert tipi ölçekteki yanıt seçeneklerinden kendilerine en uygun geleni işaretleyerek tepki vermektedirler (en çok= 5 puan, en az=1 puan). Yüksek puan, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılacak düzenlemeleri önemli gördüklerine işaret etmektedir. Araştırmamızda ölçeğin genelinin Cronbach-Alfa katsayısı .86 olarak, öğretimsel düzenlemeler alt ölçeği Cronbach-Alfa katsayısı .94 ve fiziksel düzenleme alt ölçeğinin Cronbach-Alfa katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında Sosyo demografik Öğretmen Bilgi formu, BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği dağıtılmıştır. Ölçeklerin sadece sınıf öğretmenlerine uygulanması hususuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca ölçeklere isimlerin yazılması gerekmediği de ifade edilmiştir. Tüm veri toplama süreci 45 günde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analiz aşamasında, verilerin girişleri olmadan önce her ölçek bataryası numaralandırılmıştır. Sosyodemografik Öğretmen Bilgi formu, BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22 programına kayıt edilmiştir. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılım, yüzdeler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri sınamak amacıyla t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçların güvenilirliği açısından yüzde 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine göre BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre yaş, cinsiyet, çalışma süresi, ailesinde özel gereksinimli birey olması, çalışma yeri (köy, ilçe), BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına yer verimiştir. Bulgular Tablo ‘4.1-4.2-4.3-4.4-4.5’de yer verilmiştir.

Tablo-4.1

KGBÖ ve KİDO puanlarının Yaş Dağılımlarına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplarasası	4,860	4	1,215	1,698	,152	

	Grupiçi	140,281	196	0,716			
	Toplam	145,141	200				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	7,000	4	1,750	3,686	,006	29-34-47 ve üstü yaş
	Grupiçi	93,061	196	0,475			
	Toplam	100,062	200				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	10,751	4	2,688	2,749	,029	47 ve üst- diğer yaş grupları
	Grupiçi	191,644	196	0,978			
	Toplam	202,395	200				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,344	4	0,586	0,933	,446	
	Grupiçi	123,073	196	0,628			
	Toplam	125,417	200				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	1,298	4	0,324	1,121	,475	
	Grupiçi	71,954	196	0,367			
	Toplam	73,252	200				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	1,822	4	0,455	1,078	,369	
	Grupiçi	82,824	196	0,423			
	Toplam	84,646	200				

P<0,05

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Bilgi Düzeyi (F=1,698, p>0,05), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (F=0,933, p>0,05), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (F=1,078, p>0,05), Fiziksel Düzenlemeler (F=1,078, p>0,05) alt boyutlarından alınan puanlar açısından yaş dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BEP Sürecine İlişkin Güçlükler açısından yaş dağılımları arasında fark bulunmuştur (F= 3,686, p<0,05). BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından 29-34 yaş (3,60) öğretmenlerin ortalaması, 23-28 yaş (3,50); 35-40 yaş (3,47); 41-46 yaş (3,30) ; 47 ve üstü yaş (2,84); öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. BEP Ekibine İlişkin Güçlükler açısından yaş dağılımları arasında fark bulunmuştur (F=2,749, p<0,05). BEP Ekibine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından 23-28 yaş öğretmenlerin ortalamaları (3,31); 29-34 yaş (3,15); 41-46

yaş (3,00); 35-40 yaş (2,73); ve 47 ve üst yaş (2,61) öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 29-34 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 3,60$) ve 47 ve üstü yaş aralığındaki ($\bar{X} = 2,84$) öğretmenlere oranla daha yüksek BEP Sürecine İlişkin Güçlükler puan ortalamasına sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Yapılan Duncan testi sonucunda, 47 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,61$) BEP Sürecine İlişkin Güçlükler puan ortalamasının diğer yaş gruplarının ortalamasından daha düşük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo-4.2.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Cinsiyete göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Kadın	130	2,9442	,84163	199	2,327	,021
	Erkek	71	2,6549	,84448			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Kadın	130	3,4782	,72556	199	,106	,916
	Erkek	71	3,4671	,67766			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Kadın	130	3,0641	,99360	199	,084	,933
	Erkek	71	3,0516	1,03533			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Kadın	130	3,3333	,77203	199	,281	,779
	Erkek	71	3,3662	,83220			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Kadın	130	3,7714	,60150	199	1,900	,059
	Erkek	71	3,6028	,60089			
Fiziksel Düzenlemeler	Kadın	130	3,7780	,63429	199	1,020	,309
	Erkek	71	3,6801	,67933			

P<0,05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi KGBÖ ve KİDO’ dan alınan puanlar açısından cinsiyet arasında Bilgi Düzeyi hariç anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t (199) = 1.323 p>0.05]

Bilgi Düzeyi; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(199) = 2.327$, $p < 0.021$]. Kadınların Bilgi Düzeyleri ortalamaları ($\bar{X} = 2,9442$), erkeklerin ortalamalarına ($\bar{X} = 2,6549$), göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo-4.3.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Meslekte Çalışma Yılına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	5,928	4	1,482	2,086	,084	
	Grupiçi	139,213	196	0,710			
	Toplam	145,141	200				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	8,332	4	2,083	4,451	,002	21 ve üst- diğerleri
	Grupiçi	91,730	196	0,468			
	Toplam	100,062	200				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	4,672	4	1,168	1,158	,331	
	Grupiçi	197,723	196	1,009			
	Toplam	202,395	200				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,229	4	0,575	0,915	,915	
	Grupiçi	123,119	196	0,628			
	Toplam	125,417	200				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	1,045	4	0,250	0,709	,586	
	Grupiçi	72,207	196	0,369			
	Toplam	73,252	200				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	0,959	4	0,261	0,561	,691	
	Grupiçi	83,687	196	0,368			
	Toplam	84,646	200				

$P < 0,05$

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi Bilgi Düzeyi Bilgi Düzeyi ($F=2.086$, $p > 0.084$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=1.158$, $p > 0.331$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=0.915$, $p > 0.915$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=0,586$,

$p>0.586$) ve Fiziksel Düzenlemeler ($F=0.561$, $p>0.691$) alt boyutlarından alınan puanlar açısından meslekte çalışma yılları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

BEP Sürecine İlişkin Güçlükler açısından meslekte çalışma yılları arasında fark bulunmuştur ($F= 4.451$, $p<0,002$). BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından 21 ve üstü yıl çalışanların ortalamaları ($\bar{X} =2.86$); 1-5 yıl ($\bar{X} =3.45$; 6-10 yıl ($\bar{X} =3.59$); 11-15 yıl ($\bar{X} =3.53$); 16-20 yıl ($\bar{X} =3.54$); çalışanların ortalamalarından daha düşük olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucu 21 ve üstü yıl çalışan öğretmenler BEP Sürecine İlişkin Güçlükler açısından diğer meslek yılında çalışan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo-4.4.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Var	28	2,7455	,95044	199	0,645	,560
	Yok	173	2,8577	,83683			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Var	28	3,5655	,57617	199	0,734	,390
	Yok	173	3,4595	,72668			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Var	28	3,3095	1,0221	199	1,420	,157
	Yok	173	3,0193	1,00046			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Var	28	3,6190	,63320	199	1,989	,022
	Yok	173	3,3006	,80748			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Var	28	3,4600	,53814	199	2,402	,012
	Yok	173	3,7898	,60698			
Fiziksel Düzenlemeler	Var	28	3,4566	,55340	199	2,549	,006
	Yok	173	3,7526	,65460			

$P<0,05$

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi KGBÖ ve KİDO’ dan alınan puanlar açısından ailesinde özel gereksinimli birey bulunanlar arasında KGBÖ ve KİDO’ dan aldıkları puanlar açısından,

öğretmenlerin ailelerinde özel gereksinimli birey olup-olmama değişkenine göre Bilgi Düzeyi [t (199) =0,645 p>0.560], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [t (199) =0,734, p>0.390], ve BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [t (199) =1,420, p>0.157], hariç anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farklılık KİDO' nun alt boyutları olan BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar [t (199)= 1,989, p< 0,022, \bar{X} (var) = 3,6190 \bar{X} (yok) = 3,3006], Öğretim Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar [t (199)= 2,402, p< 0,012, \bar{X} (var) = 3,4600 \bar{X} (yok) = 3,7898] ve Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar [t(199)= 2,549, p< 0,006, \bar{X} (var) = 3,4566 \bar{X} (yok) = 3,7526] arasında görülmüştür.

BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından ailesinde özel gereksinimli birey bulunanların ortalamaları (\bar{X} = 3,6190) ailesinde özel gereksinimli bulunmayanların (\bar{X} = 3,3006); Öğretim Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından ailesinde özel gereksinimli birey bulunmayanların ortalamaları (\bar{X} = 3,7898) ailesinde özel gereksinimli bulunanların (\bar{X} = 3,4600) ve Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar açısından ailesinde özel gereksinimli birey bulunmayanların ortalamaları (\bar{X} = 3,7526) ailesinde özel gereksinimli bulunanların (\bar{X} = 3,4566) ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo-4.5.

KGBÖ ve KİDO puanlarına Çalışma Yeri Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Çalışma Yeri	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Köy	56	2,9598	,85284	199	1,220	0,226
	İlçe	145	2,7966	,85008			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,6012	,62416	199	1,587	0,091
	İlçe	145	3,4253	,73307			
	Köy	56	3,1488	1,0934	199	,780	0,461

BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	İlçe	145	3,0253	,97189			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,2976	,80070	199	,526	0,600
	İlçe	145	3,3632	,79049			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Köy	56	3,8479	,56555	199	3,164	0,002
	İlçe	145	3,6593	,61364			
Fiziksel Düzenlemeler	Köy	56	3,9719	,62622	199	1,995	0,041
	İlçe	145	3,6552	,64023			

P<0,05

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KGBÖ ‘nün alt boyutları açısından çalışma yeri arasında anlamlı farklılık görülmemiş; KİDO’ dan aldıkları puanlar açısından, çalışma yeri durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık KİDO’ nun alt boyutlarından Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemelerden alınan puanlar [$t(199)=3,164, p<0,002, \bar{X}(\text{köy})=3,8479, \bar{X}(\text{ilçe})=3,6593$] ve Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar [$t(199)=1,995, p<0,041, \bar{X}(\text{köy})=3,9719, \bar{X}(\text{ilçe})=3,6552$] arasında görülmüştür. Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemelerden alınan puanlar açısından köyde görev yapanların ortalamalarının ($\bar{X}=3,8479$), ilçede görev yapanların ortalamasından ($\bar{X}=3,6593$) daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar açısından köyde görev yapanların ortalamalarının ($\bar{X}=3,9719$), ilçede görev yapanların ($\bar{X}=3,6552$) ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.2. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşabilecekleri güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına yer vermiştir. Bulgulara Tablo ‘4.6’ da yer verilmiştir.

Tablo-4.6.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisine Olma Durumuna Göre İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Kaynaştırma Öğrencisi	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	139	2,7059	,86966	199	3,485	0,01
	Hayır	62	3,1472	,72905			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,4424	,71439	199	,956	,340
	Hayır	62	3,5457	,69159			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,0552	1,0321	199	,096	,922
	Hayır	62	3,0699	,95268			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,3837	,80449	199	1,309	,300
	Hayır	62	3,2581	,76208			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	139	3,7085	,61393	199	,117	,905
	Hayır	62	3,7194	,58999			
Fiziksel Düzenlemeler	Evet	139	3,7420	,63635	199	,045	,965
	Hayır	62	3,7465	,68666			

P<0,05

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin KGBÖ'den aldıkları puanlar açısından, kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık KGBÖ' nün alt boyutlarından Bilgi Düzeyinden alınan puanlar [t(199)= 3,485, p< 0,001, \bar{X} (evet) = 2,7059) \bar{X} (hayır) = 3,1472] arasında görülmüştür. Bilgi Düzeyinden alınan puanlar açısından şimdiye kadar hiç kaynaştırma öğrencisi olmayanların ortalamalarının (\bar{X} = 3,1472), kaynaştırma öğrencisi olanların ortalamasından (\bar{X} = 2,7059) daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

KİDO'nun alt boyutları açısından ise kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin buldukları sınıf seviyelerine göre (1.2.3.4.sınıf) BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sınıf öğretmenlerinin buldukları sınıf seviyelerine göre (1.2.3.4. sınıf) seviyelerine göre BEP hazırlama sürecinde karşılaşabilecekleri güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına yer vermiştir. Bulgulara Tablo '4.7.'de yer verilmiştir.

Tablo-4.7.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Okutulan Sınıf Düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	,849	3	,849	,386	,763	
	Grupiçi	144,293	197	1,014			
	Toplam	145,141	200				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,184	3	,283	1,465	,225	
	Grupiçi	97,878	197	,732			
	Toplam	100,62	200				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,546	3	,728	,837	,475	
	Grupiçi	199,849	197	,497			
	Toplam	202,395	200				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,214	3	,738	1,180	,318	
	Grupiçi	123,203	197	,625			
	Toplam	125,417	200				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	2,287	3	,762	2,116	,099	
	Grupiçi	70,965	197	,360			
	Toplam	73,252	200				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	3,734	3	1,245	3,031	,031	4.sınıf – diğer sınıflar
	Grupiçi	80,912	197	,411			
	Toplam	84,646	200				

P<0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Bilgi Düzeyi ($F=0,386$, $p>0,763$), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($F=1,465$, $p>0,225$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=0,837$, $p>0,475$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=1,180$, $p>0,318$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=2,116$, $p>0,099$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından okutulan sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

Fiziksel Düzenlemeler açısından okutulan sınıf düzeyleri arasında fark bulunmuştur ($F=3,031$, $p<0,031$). Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar açısından 4.sınıf okutan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} =3,5320$); 1. Sınıf ($\bar{X} =3,8571$); 3. Sınıf ($\bar{X} =3,8223$) ve 2.sınıf ($\bar{X} =3,7984$) okutan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Duncan tekniği kullanılmıştır. Duncan testi sonucunda 4.sınıf okutan öğretmenlerin Fiziksel Düzenlemelerden aldıkları puan ortalamalarının diğer sınıfı okutan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.4. Sınıf öğretmenlerinin, sınıfında olan öğrencilerin destek eğitim alıp almamasına ve alanların aldıkları destek eğitim süresine göre BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sınıf öğretmenlerinin, sınıfındaki Kaynaştırma öğrencisi/lerinin destek eğitim alıp almamasına ve alanların aldıkları destek eğitim süresine göre BEP hazırlamada ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına Tablo 4.8 ve 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo-4.8.

KGBÖ ve KIDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Destek Eğitim Almasına Göre İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Destek Eğitim	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	47	2,3590	,72401	62	2,215	0,030
	Hayır	17	2,8309	,82909			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,4362	,77907	62	0,022	0,982
	Hayır	17	3,4314	,70479			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,0000	1,1077	62	0,126	0,899
	Hayır	17	2,9608	1,0664			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,3759	,77590	62	0,100	0,927
	Hayır	17	3,5229	,90883			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	47	3,6426	,50496	62	1,487	0,142
	Hayır	17	3,8706	,63616			
Fiziksel Düzenlemeler	Evet	47	3,7097	,59583	62	0,725	0,471
	Hayır	17	3,8403	,74168			

P<0,05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KGBÖ’ den aldıkları puanlar açısından, kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık KGBÖ’ nün alt boyutlarından Bilgi Düzeyinden alınan puanlar [$t(62)=2,215$, $p < 0,030$, \bar{X} (evet) = 2,3590) \bar{X} (hayır) = 2,8309)] arasında görülmüştür. Bilgi Düzeyinden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi destek eğitim almayanların ortalamalarının ($\bar{X} = 2,8399$), destek eğitim alanların ortalamasından ($\bar{X} = 2,3590$) daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

KIDO’ nun alt boyutları açısından, kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim alma değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo-4.9.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Destek Eğitim Süresine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	4,360	3	1,453	3,164	0,034	10-12 saat/ 4-6 saat
	Grupiçi	19,753	43	,459			
	Toplam	24,113	46				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	6,779	3	2,260	4,596	0,007	0-3 saat/ 10-12 saat
	Grupiçi	21,141	43	,492			
	Toplam	27,920	46				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	8,028	3	2,676	2,337	0,083	
	Grupiçi	48,416	43	1,126			
	Toplam	56,444	46				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	3,377	3	1,126	1,991	0,130	
	Grupiçi	24,315	43	,565			
	Toplam	27,693	46				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	0,929	3	,310	1,234	0,309	
	Grupiçi	10,800	43	,251			
	Toplam	11,729	46				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	2,154	3	,718	2,177	0,105	
	Grupiçi	14,177	43	,330			
	Toplam	16,331	46				

$P < 0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=2,337$, $p>0,083$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=1,991$, $p>0,130$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=1,234$, $p>0,309$), Fiziksel Düzenlemeler ($F=12,177$, $p>0,105$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek eğitim süreleri arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

KGBÖ'nün Bilgi Düzeyi ($F=3,164$, $p<0,034$) ve BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($F=4,596$, $p<0,000$) açısından destek eğitim süreleri arasında fark bulunmuştur.

Bilgi Düzeyinden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi 10-12 saat destek eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} =2,7273$); 7-9 saat ($\bar{X} =2,4904$); 0-3 saat ($\bar{X} =2,4219$) ve 4-6 saat ($\bar{X} =1,9417$) alan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Duncan tekniği kullanılmıştır. Bilgi Düzeyinden aldıkları puan ortalamaları açısından Duncan testi sonucunda 10-12 saat destek eğitim alan öğrenci öğretmenleri ile 4-6 saat destek eğitim alan öğrenci öğretmenleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi 10-12 saat destek eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} =2,9394$); 7-9 saat ($\bar{X} =3,1923$); 4-6 saat ($\bar{X} =3,7778$) ve 0-3 saat ($\bar{X} =3,8750$) alan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi sonucu BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanların anlamlı farklılığının 0-3 saat destek eğitim gören öğrenci öğretmenleri ile 10-12 saat destek eğitim gören öğrenci öğretmenleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Sınıf öğretmenlerinin, sınıfında olan öğrencilerin demografik bilgilerine (yaş, cinsiyet, engel türü) göre BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kaynaştırma sınıfında olan öğrencilerin demografik bilgilerine göre (yaş, cinsiyet, engel türü) sınıf öğretmenlerinin, BEP hazırlamada ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına **Tablo 4.10-4.10-4.11** yer verilmiştir.

Tablo-4.10.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	5,045	3	1,682	3,072	0,034	6yaş- diğer yaş grupları
	Grupiçi	32,846	60	0,547			
	Toplam	37,891	63				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	1,325	3	0,442	0,767	0,517	
	Grupiçi	34,542	60	0,576			
	Toplam	35,868	63				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	5,260	3	1,753	1,516	0,220	
	Grupiçi	69,399	60	1,157			
	Toplam	74,660	63				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	3,857	3	1,286	2,082	0,112	
	Grupiçi	37,058	60	0,618			
	Toplam	40,915	63				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	0,257	3	0,086	0,277	0,842	
	Grupiçi	18,596	60	0,310			
	Toplam	18,854	63				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	1,195	3	0,398	0,990	0,404	
	Grupiçi	24,150	60	0,402			
	Toplam	25,345	63				

$P < 0,05$

Tablo 4.10 'da görüldüğü gibi BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($F=0,767$, $p>0,517$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=1,516$, $p>0,220$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=2,082$, $p>0,112$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=0,277$, $p>0,842$) ve Fiziksel Düzenlemeler ($F=0,990$, $p>0,404$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin yaşları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

KGBÖ'nün alt faktörü olan Bilgi Düzeyi açısından kaynaştırma öğrencisinin yaşları arasında fark bulunmuştur ($F=3,072$, $p<0,034$). Bilgi düzeyinden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi 6 yaşında olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} =1,4688$); 7 yaş ($\bar{X} =2,5781$); 8. yaş ($\bar{X} =2,7750$) ve 9 yaş ($\bar{X} =2,4940$) olan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi ile gruplar arasında kaynaştırma öğrencisi 6 yaşında olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına oranla daha düşük bilgi düzeyi ortalamasına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo-4.11.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Cinsiyetine Göre İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Öğrenci Cinsiyeti	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Kadın	38	2,4967	,74292	62	,153	0,882
	Erkek	26	2,4663	,83558			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Kadın	38	3,6667	,64258	62	3,178	0,004
	Erkek	26	3,0962	,78905			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Kadın	38	3,1754	1,0897	62	1,675	0,097
	Erkek	26	2,7179	1,0485			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Kadın	38	3,4035	,76389	62	,402	0,697
	Erkek	26	3,3205	,87677			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Kadın	38	3,5768	,50772	62	2,308	0,028
	Erkek	26	3,8877	,55943			
Fiziksel Düzenlemeler	Kadın	38	3,5902	,58259	62	2,442	0,021
	Erkek	26	3,9698	,65002			

$P<0.05$

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KGBÖ ve KİDO’ dan aldıkları puanlar açısından, kaynaştırma öğrencisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık KGBÖ’ nün alt boyutlarından BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar [$t(62) = 3,178$, $p < 0,004$, \bar{X} (kadın) = 3,6667) \bar{X} (erkek) = 3,0962], KİDO’nun alt boyutlarından Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(62) = 2,308$, $p < 0,028$, \bar{X} (kadın) = 3,5768) \bar{X} (erkek) = 3,8877] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(62) = 3,442$, $p < 0,021$, \bar{X} (kadın) = 3,5902) \bar{X} (erkek) = 3,9668] arasında görülmüştür. BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi kadın olanların ortalamalarının ($\bar{X} = 3,6667$), erkek öğrenci ortalamasından ($\bar{X} = 3,0962$); Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemelerden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi erkek olanların ortalamalarının ($\bar{X} = 3,8887$), kadın öğrenci ortalamasından ($\bar{X} = 3,5768$); Fiziksel Düzenlemelerden alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencisi erkek olanların ortalamalarının ($\bar{X} = 3,9698$), kadın öğrenci ortalamasından ($\bar{X} = 3,5902$); daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo-4.12.

KGBÖ ve KİDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Engel Türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	,987	4	,247	,395	0,812	
	Grupiçi	36,903	59	,625			
	Toplam	37,891	63				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,714	4	,678	1,207	0,317	
	Grupiçi	33,154	59	,562			
	Toplam	35,868	63				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	7,830	4	1,957	1,728	0,156	
	Grupiçi	66,830	59	1,133			
	Toplam	74,660	63				

BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	,796	4	,199	,293	0,882	
	Grupiçi	40,119	59	,680			
	Toplam	40,915	63				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	1,752	4	,438	1,512	0,210	
	Grupiçi	17,101	59	,290			
	Toplam	18,854	63				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	2,298	4	,575	1,471	0,223	
	Grupiçi	23,047	59	,391			
	Toplam	25,345	63				

$p>0.05$

Tablo 4.12 'de görüldüğü gibi Bilgi Düzeyi ($F=0,395$, $p>0,812$), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($F=1,207$, $p>0,317$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=1,718$, $p>0,156$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=0,293$, $p>0,882$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=1,512$, $p>0,210$) ve Fiziksel Düzenlemeler ($F=1,471$, $p>0,210$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin engel grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

4.6. Sınıf öğretmenlerinin, sınıfında olan öğrencilerin ailelerinin katılımına ve işbirliğine göre BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kaynaştırma sınıfında olan öğrencilerin ailelerinin katılımının ve işbirliğinin olup olmaması durumuna göre sınıf öğretmenlerinin, BEP hazırlamada ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına Tablo 4.13'de yer verilmiştir.

Tablo-4.13.

KGBÖ ve KIDO puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Ailenin Katılımı ve İşbirliğine Göre İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

FAKTÖR	Aile İşbirliği	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	58	2,4849	,76487	62	0,17	0,989
	Hayır	6	2,4792	,95334			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,4368	,77285	62	0,062	0,942
	Hayır	6	3,4167	,60323			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,0517	1,0775	62	1,4320	0,157
	Hayır	6	2,3889	1,1038			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,3161	,80791	62	1,681	0,76
	Hayır	6	3,8889	,62063			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	58	3,6910	,53565	62	0,547	0,675
	Hayır	6	3,8200	,69409			
Fiziksel Düzenlemeler	Evet	58	3,7266	,64030	62	0,696	0,487
	Hayır	6	3,9167	,59662			

$p > 0.05$

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi Bilgi Düzeyi ($p > 0,989$), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($p > 0,942$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($p > 0,157$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($p > 0,76$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($p > 0,675$) ve Fiziksel Düzenlemeler ($p > 0,487$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin katılımı ve işbirliği arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

4.7. Sınıf öğretmenlerinin, mesleğinin başından beri kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresine göre BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşabilecekleri Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenin mesleğinin başından itibaren kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresinin, BEP hazırlamada ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunun bulgularına Tablo 4.14’de yer verilmiştir.

Tablo-4.14

KGBÖ ve KİDO puanlarının Kaynaştırma Eğitim Süresine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	17,259	2	8,630	13,361	0,000	0-1 yıl- diğer yıllar
	Grupiçi	127,882	198	0,646			
	Toplam	145,141	200				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	0,075	2	0,38	0,074	0,928	
	Grupiçi	99,987	198	0,505			
	Toplam	100,062	200				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	0,257	2	0,128	0,126	0,882	
	Grupiçi	202,138	198	1,021			
	Toplam	202,395	200				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	3,033	2	1,516	2,453	0,089	
	Grupiçi	122,384	198	0,618			
	Toplam	125,417	200				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	0,480	2	0,240	0,653	0,522	
	Grupiçi	72,773	198	0,368			
	Toplam	73,252	200				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	0,94	2	0,462	1,093	0,337	
	Grupiçi	83,721	198	0,423			
	Toplam	84,646	200				

P<0,05

Tablo 4.14 'da görüldüğü gibi BEP Sürecine İlişkin Güçlükler ($F=0,074$, $p>0,928$), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler ($F=0,126$, $p>0,882$), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler ($F=2,453$, $p>0,089$), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler ($F=0,653$, $p>0,522$) ve Fiziksel Düzenlemeler ($F=1,093$, $p>0,337$), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin yaşları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

KGBÖ'nün alt faktörü olan Bilgi Düzeyi açısından öğretmenlerin şimdiye kadar verdikleri kaynaştırma eğitimi süresi arasında fark bulunmuştur ($F=13,361$, $p<0,000$). Bilgi düzeyinden alınan puanlar açısından 0-1 yıl eğitim veren öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3,0139$); 2-5 yıl ($\bar{X} = 2,9179$); 6 ve üstü yıl ($\bar{X} = 2,2107$) eğitim veren öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi ile gruplar arasında 0-1 yıl eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin diğer süre gruplarına oranla daha yüksek bilgi düzeyi ortalamasına sahip olduğu söylenebilir.

4.8. Sınıf öğretmenlerinin, KIDO ve KGBÖ Ölçeklerine ve Onların Alt Faktörlerine İlişkin Toplam Puan Ortalamaları Bulguları

Sınıf öğretmenin tüm ölçek ve her iki alt ölçeğe ilişkin faktörlerin ortalamaları hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Bulgulara **Tablo 4.15- 4.16'da** yer verilmiştir.

Tablo 4-15.

KGBÖ Ölçek ve Dört Alt Faktör Toplam Puan Ortalamaları

	Max.	Min.	Ölçek Ortalaması	Alınan Puan Ortalaması
Bilgi Düzeyi	40	8	24	22,7363
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	30	6	18	20,8458
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	15	3	9	9,1791
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	15	3	9	10,0348
Toplam	100	20	60	62,7960

P<0,05

Öğretmenlerin KGBÖ ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması hesaplandığında, bilgi düzeyi alt faktörü dışında tüm ölçek ve diğer alt faktörlere (BEP Sürecine İlişkin Güçlükler, BEP Ekibine İlişkin Güçlükler, BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler) göre ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir.

Tablo 4-16.

KİDO Ölçek ve İki Alt Faktör Toplam Puan Ortalamaları

	Max.	Min.	Ölçek Ortalaması	Alınan Puan Ortalaması
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	125	25	75	92,7690
Fiziksel Düzenlemeler	70	14	42	52,4080
Toplam	195	39	117	145,2040

$P < 0,05$

Öğretmenlerin KİDO ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması hesaplandığında; hem tüm ölçek hem de her iki alt faktöre göre öğretmenlerin ortalamasının üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerden ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerden elde edilen bulguların, mevcut kurumsal literatür desteğiyle tartışılmasını ve değerlendirilmesine yer verilmiştir. Sonuçlar bulgularda verilen sıra takip edilerek tartışılmış ve iki ayrı ölçek kullanıldığı için sırasıyla BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilen Güçlüklere İlişkin Bulguların Tartışılması ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelere İlişkin Bulguların Tartışılması şeklinde verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak, kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

BEP hazırlamada karşılaşılan güçlüklerin alt boyutu olan BEP sürecine ilişkin güçlükler açısından 29-34 yaş grubu öğretmenler BEP hazırlama sürecinde daha fazla güçlük yaşamaktadır. Buna sebep olarak mesleki tükenmişlik gösterilebilir. Alanyazında bu yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir (Otacıoğlu, 2008; Seferoğlu, Yıldız, Avcı-Yücel, 2014). Diğer yaş grupları ile kıyaslandığında 23-28 yaş grubu öğretmenlerin bu süreçte daha az güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak Eğitim Fakültelerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim programlarına zorunlu olarak konulan “özel eğitim” dersinin etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğretim programlarında zorunlu ders olarak eklenen “ilköğretimde kaynaştırma” dersi içeriğinde ‘kaynaştırma programının bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenmesi ve değerlendirme’ olması BEP hazırlama sürecinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin, zorlanmadan programı hazırlamalarına yardımcı olmuştur diye düşünülebilir. Diğer yaş grupları ile kıyaslandığında ise bu yaş gruplarının meslekte daha deneyimli olması, daha önce de

benzer öğrencilerle çalışmış olmaları bu sebeple BEP sürecini iyi bildikleri söylenebilir. Çünkü MEB sürekli olarak özel eğitim hizmetiçi eğitim kursları açmakta ve BEP süreci ile ilgili eğitimler vermektedir. Özel gereksinimli öğrenci ile çalışmada en çok zorlanılan konulardan biri de BEP hazırlama sürecidir. Bu sorunu özel eğitim öğretmenleri de yaşadıkları için sınıf öğretmenlerinin yaşamaları da normal kabul edilmelidir. Alanyazında Tike (2007) araştırma sonucunun aksine 41 yaş ve üstü öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlük yaşadığını bulmuştur. Aynı şekilde Avcıoğlu (2012) RAM müdürlerinin yaşlarına göre BEP alt bölümünde; 41-50 yaş grubunda yer alan RAM müdürlerinin diğer yaş grubundaki RAM müdürlerinden daha fazla sorun algıladıklarını saptamıştır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt boyutlarında ise yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durum literatürdeki bilgiler ve araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) yaptıkları çalışmada yaş değişkeni ile fiziksel ve öğretimsel düzenlemelere ilişkin anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlüklerle yönelik boyutlar cinsiyet açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile cinsiyet açısından bilgi düzeyi alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum literatürdeki bilgiler ve araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerini araştıran Camadan (2012) cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tike (2007) sınıf öğretmenleri, RAM çalışanları ve rehber öğretmenler ile yürüttüğü çalışmasında cinsiyet açısından BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Avcıoğlu (2012) Ram müdürleri ile BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KGBÖ'nün alt boyutu olan BEP bilgi düzeyinde öğrencinin öğrenme stillerini dikkate alarak planlama, sınıf içi çalışmalara paralellik gösterme, çocuğun aktif katılımının nasıl sağlanacağı, sınavların hedeflerle orantılı olması, öğrencinin performansına göre hedef belirlemeyi içeren BEP'in asıl işlevi ile ilgili sorularda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok güçlük çektiği anlaşılmaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) araştırmalarında kadın öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri daha fazla yapılması gereken düzenlemeler olarak görmesi araştırmamızın bulguları ile farklılaşmaktadır. Fiziksel düzenlemeler ile ilgili ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları meslekte çalışma yılı açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile meslekte çalışma yılı açısından BEP sürecine ilişkin güçlükler alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. KGBÖ'nün alt boyutu olan sürece ilişkin güçlükler açısından 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde meslekte diğer yıllarda çalışan öğretmenlere göre daha az zorlandıkları görülmektedir. Buna sebep olarak 21 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca özel gereksinimli öğrenci ile çalışmaları, program hazırlamaları ve hemen hemen her yıl verilen hizmetiçi eğitim kurslarından faydalanmaları düşünülebilir. Avcıoğlu (2012) RAM müdürlerinin RAM müdürü olarak çalışma süreleri arttıkça, yerleştirme-izleme ve BEP geliştirme alanlarında var olan sorunları algılamalarında azalma olduğu sonucunu bulmuş ve mevcut araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermiştir.

KİDO'nun alt boyutlarında meslekte çalışma yılı açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Alan yazında bu sonuç ile tutarlılık gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Ayrıca fiziksel uyarlamalara ilişkin öğretmenlerin hizmet süresi, anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları ailede özel gereksinimli birey olma açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile ailede özel gereksinimli birey olma açısından BEP sorumluluklarının paylaşımına ilişkin güçlükler alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. KGBÖ'nün alt boyutu olan sürece ilişkin güçlükler açısından ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler, BEP sorumluluklarının paylaşılması aşamasında ailesinde özel gereksinimli olmayan öğretmenlere göre daha çok güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. BEP bir ekip çalışması olmayı gerektirir. Ailede özel

gereksinimli olan bireyler, aile içinde de aynı sorumluluk ve paylaşımın çocuk için en doğrusu olduğunu bildikleri için okullarda da iş bölümünün çok önemli olduğunun farkında olmaları olağandır. Okullarda okul idaresi BEP ekibini kurmalıdır. Özel Eğitim Yönetmeliği (2010) da açıkça belirtilmektedir. Ekip öğrencinin gelişimini takip etmek, değerlendirmelerde bulunmak ve işlerin sistematik bir şekilde yürütmesini sağlamak açısından son derece önemlidir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler bu sorumluluğun ve işbirliğinin diğer öğretmenlere oranla daha fazla bilincinde olduğu, öğrenci için en etkili ve güç tarafın işbirliği olduğunu düşünebilir. Ekip kurmak ve sorumlulukların paylaşımı her branştaki öğretmen için son derece önemli ve ciddidir. Avcıoğlu (2011) özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında; özel eğitim öğretmenleri BEP hazırlarken okul idaresine, rehber öğretmene ve RAM dan ilgili kişilerin desteklerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan araştırmalar incelediğinde birçok okulda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Güzel, 2014) hatta BEP birimlerinin olmadığı (Çuhadar, 2006; Can, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki yöneticiler de dahil olmak üzere öğretmenlerin diğer kurumlarla etkin işbirliği içerisinde olması gerektiği (Kartal, 2016; Çıkkılı, Söğüt ve Özdemir, 2017) araştırmalar ile de desteklenmektedir. Genel olarak sıkıntının da BEP ile ilgili yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olması düşünülebilir (Yılmaz, 2015).

KİDO'nun alt boyutları ile öğretmenlerin ailelerinde özel gereksinimli birey olması arasında anlamı farklılıklar bulunmaktadır. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan aileler öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri ailesinde özel gereksinimli olmayan öğretmenlere göre daha az önemli bulmuştur. Bunun sebebi olarak ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sıkıntıları bizzat yaşayıp, sorunların sadece öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapmasıyla değişmeyeceğini düşünmeleri olabilir. Ayrıca ailede özel gereksinimli birey ile kaynaştırmaya ilişkin tutumların değiştiği bu nedenle de kaynaştırmada yapılan düzenlemelerin daha az önemli olduğu düşünülmüş olabilir. Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler, çocuklar için yapılacak düzenlemelerden ziyade, özel gereksinimli öğrenci ile çalışacak öğretmenlerin öncelikle kaynaştırmanın faydalı olduğuna inanıp öğrenciyi kabul edici bir tavır sergilemeleri gerektiğini, kaynaştırma uygulamaları ile bilgi eksiklerinin giderilmesi gerektiğine inanmaları, işbirliği içinde çalışmanın fayda getireceğini ve ancak ardından yapılacak düzenlemelerin etkili

olacağını düşünmüş olabilirler. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları (Sanır, 2009; Bilen, 2007), öğrencilerinin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem teknik ve araçları hazırlama ve kullanmada yeterli olmadıkları (Sanır, 2009), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, öğrencilerin gereksinim duydukları kaynak ve araç gereçlerin olmayışı (Kartal, 2016); ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin yeterince zaman ayıramaması bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının yerine getirilmediği (Kartal, 2016; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010; Bilen, 2007), bilgi eksiklerinin olduğu ve uzmanlarla desteklenmeleri gerektiği (Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010; Sadioğlu ve diğerleri 2012; İlk, 2014; Gündüz, 2015; Zeybek, 2015), okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı (Saraç ve Çolak, 2012), okul müdüründen ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları (Sadioğlu ve diğerleri, 2012; Bilen, 2007), özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendikleri (Sadioğlu ve diğerleri, 2012) kaynaştırma öğrencisini sınıfa kendi istekleriyle almadıkları, bu çocuklarla eğitim yapmanın zor olduğu (Sanır, 2009), öğretmenlerin isteklerinin göz ardı edildiği (Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak akranlarına göre geride kaldığı, akademik başarısızlığının engellerinden kaynaklandığını, akademik başarılarının artırılması için özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiğini (Sanır, 2009; Güven, 2009), sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu (Sanır, 2009; Güven, 2009), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; İlk, 2014; Gündüz, 2015), yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olduğu (Yılmaz, 2015), başta sınıf öğretmeni olmak üzere bütün personelin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği (Saraç ve Çolak, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazında bu sonucun aksini bulan araştırmalara da rastlanılmış ve ailede özel gereksinimli birey olması ile kaynaştırma tutumlarının değişmediği görülmüştür. Sarı ve Bozgeyikli (2002) çeşitli branşlardan öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik tutumlarının, ailede özel gereksinimli birey olma durumu ve kendilerinin özel gereksinimli olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012) tarafından yapılan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının

kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelemiş, aile ve/veya çevresinde özel gereksinimli birey olma değişkenine göre öğretmen adaylarının, kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını inceleyen Özbaba (2000), özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan ailelerin başlangıçta kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini ancak uzun süreli kaynaştırma programı sonrasında ise tutumlarının belirgin bir biçimde olumlu yönde değiştiğini bulmuştur. Aker (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretmen adaylarının ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına göre farklılık gösterip; ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğrenciler daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları çalışma yeri açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile çalışma yerleri açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni BEP hazırlamanın, herhangi bir ekstra teknoloji gerektirmediği köyde ve ilçede görev yapan öğretmenin de yapması gereken işlemlerin aynı olduğu, öğrencilerin ilçede ve köyde BEP ile ilgili süreçte farklılık göstermediği söylenebilir.

KİDO ile çalışma yerleri açısından her iki alt faktörde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Köyde görev yapan öğretmenler, ilçede görev yapan öğretmenlere göre öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha önemli görmektedir. Köy okullarının fiziki şartları, ilçedeki okullara göre daha sıkıntılı olduğu düşünüldüğünde öğretmenler haklı olarak düzenlemeleri daha önemli görmüş olabilirler. Çoğu köy okulunda maalesef normal gelişim gösteren çocuklar da dahil özel gereksinimli çocukların materyal ihtiyaçları karşılanamamaktadır. İlçelerdeki hemen hemen her okul teknoloji açısından desteklenmektedir. Akıllı tahtaların bile olmadığı çok az ilçe okulu bulunmaktadır. Köydeki okulların birçoğunda kütüphane bile yokken, ilçelerdeki birçok okul e-kitap sistemine geçmiştir. Bu şartlar göz önüne alındığında ilçedeki öğretmenler hali hazırda gerekli düzenlemeleri hazır olarak buldukları ve bunların eksikliğini yaşamadıkları için; köy okullarında çalışan öğretmenlerin fiziksel ve öğretimsel düzenlemeleri önemli gördüğü düşünülmüştür. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği okullarda kaynaştırma öğrencilerinin Bireysel Eğitim Programlarını hazırlamak amacıyla geliştirme birimi oluşturulmasını ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak okullarda eğitim

destek odasının açılması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2006). Yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında araç- gereç ve materyal konusu yasalarda açık ve net bir şekilde olmasına rağmen yapılan uygulamalarda aksaklıklar olması nedeniyle bu ifadelerin kullanıldığı ve sonuç olarak yasal düzenlemelerin uygulanmasında sıkıntı olduğu görülmektedir. Öztürk ve Eratay (2010) araştırmasında öğretmenlerin BEP uygulamada karşılaşılan güçlükleri; alt yapı yetersizliği araç gereç eksikliği, bilgisayar kullanmadaki yetersizlik, okulun fiziki şartlarının yetersizliği öğretmen yetersizliği, yer ve zaman eksikliği olarak belirterek araştırma sonucu ile paralellik sonuçlara ulaşmışlardır. Çuhadar (2006) okulların fiziki şartlarının uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Russell, Hoffmann ve Higgins (2009) önerdiği okuma yazma aracı yanı sıra başka araç- gereçler de BEP’de yer alabilir sonucuna ulaşmıştır. Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Kartal (2016) okulların fiziki durumlarının yetersizliği, öğrencilerin gereksinim duydukları kaynak ve araç gereçlerin olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile kaynaştırma öğrencisi olma açısından bilgi düzeyi alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre olmayan öğretmenlerin BEP hazırlama bilgi düzeyinde daha fazla güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri BEP’i öğrenci performansına göre hazırlama, uygulama, hedef koyma, aile katılımını sağlama, sınavları plana göre hazırlama, öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerinin sınıf çalışmalarına paralel ayarlama kısmında güçlük çekmemektedir. Buna neden olarak öğretmenlerin aktif olarak özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarını ve bu konuda kendini geliştirmeleri düşünülebilir. Öğretim ilke ve yöntemlerinde bilgiye ulaşmada yaparak yaşayarak öğrenmenin birey için önemli bir öğrenme tekniği olduğu bilinmektedir. Sınıf öğretmenin uzmanlık alanı BEP değildir, ancak öğretmenler özel gereksinimli öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapacaklarını araştırır. Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. John Dewey’e (1910) göre problem çözme gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren tecrübeye dayalı öğrenmeyi sağlar.

Yaşamda karşılaşılan problemlere bilimsel çözümler üretmede yardımcı olur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin olmayanlara göre güçlük çekmemesinin nedenin yaparak yaşayarak BEP ile ilgili bilgilere ulaştığı söylenebilir. Foley ve Pang (2006) özel eğitim geçmişinin özel gereksinimli çocuklara karşı pozitif tutum geliştirmede yararlı olduğunu bulmuş bu durum, araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir.

KİDO alt faktörleri arasında kaynaştırma öğrencisi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları okutulan sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile okutulan sınıflar açısından sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. 1. 2 .3. ve 4. Sınıfları okutan öğretmenler arasında BEP hazırlamada yaşanan güçlükler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin programı, bireysel olarak ona özel hazırlanacağı için sınıf düzeyine göre çok büyük farklılıklar yaşanmaması olağandır.

KİDO açısından ise öğretimsel uyarlamalar alt boyutu açısından öğretmenler arasında bir farklılık yokken; fiziksel düzenlemeler alt boyutunda farklılık bulunmaktadır. 4 sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine ilişkin Fiziksel düzenlemeleri diğer öğretmenlere göre daha az önemli görmektedir. Buna neden olarak fiziksel düzenlemelerin, öğretimsel düzenlemeler ve diğer düzenlemeler ile desteklenmesi, tek başına fiziksel düzenlemelerin yeterli olmaması asıl önemli olanın, yapılan öğretimlerin, sınıf uyumunun, aile desteğinin olması gerekliliklerini dört yıllık tecrübesi ile deneyimlemiş olması olabilir. Yapılan bütün düzenlemelerin önemi büyüktür. 1. 2. ve 3. Sınıfı okutan öğretmenlerin fiziksel düzenlemeleri daha önemli görmeleri olağandır; çünkü akla ilk gelen düzenleme fiziksel düzenlemelerdir. Literatürde de bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin fiziksel düzenlemeleri öğretim sürecine ilişkin düzenlemelere göre daha yüksek oranda kaynaştırmada yapılması gereken uyarlamalar olarak gördüklerine ulaşmışlardır. Alan yazında fiziksel düzenlemelerin kaynaştırmada ilk akla gelen ve sıklıkla yapılan düzenlemeler oldukları ifade edilmektedir (Choate, 2000; Friend ve Bursuck, 2002; Lewis ve Doorlag, 1999). Gerçekten de fiziksel düzenlemeler kaynaştırmaya ilişkin

yapılması gereken en kolay düzenlemeler olup, aynı zamanda da başlangıçta yapılması gereken düzenlemelerdir. Fiziksel düzenlemeler öğretmenin daha az alan bilgisine gereksinim duyduğu, öğretmenlerin daha somut olarak gözlemleyebildikleri düzenlemelerdir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları öğrencinin destek eğitim alması açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim alıp almaması açısından bilgi düzeyi alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencisi destek eğitim almayan öğretmenler, öğrencisi destek eğitim alan öğretmenlere göre BEP bilgi düzeyinde güçlük yaşamaktadırlar. Kaynaştırma öğrencileri okullarda öncelikli olarak özel eğitim öğretmenlerin ders verdikleri destek eğitim odalarında gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaktadırlar. Destek eğitim odalarında ders veren özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenler öğrencinin BEP’i doğrultusunda eğitime devam ederler ve öğrencinin kendi sınıf öğretmeni ile iş birliği halindedirler. Sınıf öğretmeni sınıfında BEP’i uygulamaya devam etmek zorunda olduğu gibi öğrenci ile ilgili destek eğitim odası öğretmenine öğrenci gelişimlerini bildirmek durumundadır. Bu durumda sınıf öğretmeni BEP ile ilgili her aşamada aktiftir ve özel eğitim öğretmenin ve diğer çalışan öğretmenlerin desteği ve yardımı bu konuda ona bilgi sağlar. Sınıf öğretmeni BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme aşamasında karar verecek tek merci olmadığı için yönetmelikte belirtildiği üzere düzenli olarak ders veren öğretmeni, BEP birim üyeleri ile iletişim halindedir. Bu süreçte aktif görev aldığı için BEP ile ilgili zamanla yaşadığı bilgi eksikliğini gidermesi olağandır. Bu sebeplerden dolayı destek eğitimden faydalanan öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması ve güçlük yaşamaması normal kabul edilmelidir.

KİDO’nun alt boyutlarında öğrencinin destek eğitimden faydalanma durumu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni olarak destek eğitim odalarının; sınıflardan ayrı olarak, okulun başka bir bölümünde yapılıyor olması düşünülebilir. Destek eğitim odaları İl/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması kapsamında okul/kuruma yerleştirilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için her tür ve kademedeki okul/kurumlar

bünyesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince açılır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik okulun fiziki şartları, öğrenci sayıları, yetersizlik türleri ve yetenek alanları göz önünde bulundurularak ayrı destek eğitim odaları açılabilir. Fiziki şartları nedeniyle destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda fen laboratuvarları, resim atölyeleri, müzik odaları vb. uygun alanlar destek eğitim odası olarak kullanılabilir (MEB, 2016).

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları öğrencinin aldığı destek eğitimin süresi açısından incelendiğinde;

KGBÖ ile öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim süreleri açısından bilgi düzeyi alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencisi 10-12 saat destek eğitimden faydalanan öğretmenler, BEP bilgi düzeyinde diğer öğretmenlere göre günlük yaşamaktadırlar. 10-12 saat öğrencinin alabileceği haftalık maksimum ders saatidir. Yönetmelikte haftada aldığı dersin %40'ı kadar isterse destek eğitim alacağı belirtilmektedir. Destek eğitim uygulaması, okullarda öğrencinin gereksinim duyduğu ana derslerde bir başka öğretmen tarafından (öncelik özel eğitim öğretmeni sonra diğer öğretmenler) sınıfında gereksinim duyduğu ders saatinde alınarak BEP'i doğrultusunda eğitim vermesidir. Örneğin matematik dersinde zorlanan bir kaynaştırma öğrencisi, matematik dersinde bir başka öğretmen tarafından alınır ve matematik dersi performansına uygun olarak ayrı bir eğitim ortamında devam edilir. Verilecek bu destek eğitim; öğrencinin gereksinimlerinin durumuna göre BEP birimi tarafından karar verilerek ayarlanır. Gereksinimlerinin fazla olması ile de öğrenciye verilecek destek eğitimin süresi doğru orantılıdır. Bu durumda 10-12 saat destek eğitim alan öğrenci diğer destek eğitim alan öğrencilere göre daha fazla özel gereksinime ihtiyaç duyar ve ihtiyaçları değişkenlik gösterebilir demek yanlış olmaz. Öğrencinin özel gereksinimlerinin artması ile öğretmen, BEP bilgi düzeyinde zorlanabilir. Çünkü gereksinimleri bulunduğu sınıf düzeyinin çok altında olabilir bu durumda sınıf öğretmeni müfredattan değil daha ziyade öğrencinin mevcut durumu üzerinde hedefler belirlemelidir. Bazen hedefler okul öncesi öğrencilerinin hedefleri bile olabilir. 10-12 saat destek eğitim alan öğrencinin öğretmeni bu yüzden zorlanmış olabilir. Ayrıca verilen

eğitimin süresi arttıkça hazırlanacak BEP'in içeriği, seçilecek hedefler bunlara uygun yöntem- teknikler, araç gereçler de daha çok çeşitlilik gösterecektir. Bu çeşitlilikten dolayı da öğretmenler güçlük yaşamış olabilir. Sınıfından uzun süreli alınan bir öğrenci için öğretmenin BEP'in bilgi düzeyi içerisinde yer alan 'öğrenme stillerini dikkate alarak planlama, sınıf içi çalışmalara paralellik gösterme, performansa göre hedef belirleme, sınavları BEP'e göre planlama' konularında güçlük yaşamaması kabul edilmelidir; çünkü öğretmen devamlı olarak çocuğu takip edip, değerlendirmelerde bulunamayacaktır. Genel olarak alanyazında öğretmenlerin BEP bilgi düzeyinde sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Kamen Akkoyun (2007) da, RAM personelinin ve kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenin, BEP hazırlama ve uygulama boyutunda bilgi yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çuhadar (2006), Güleryüz (2014), Öztürk ve Eratay (2010) ve Zeybek (2015) de yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

KİDO açısından ise öğretimsel uyarlamalar ve fiziksel düzenlemeler alt boyutları açısından öğretmenler arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları, öğrencinin yaşı açısından incelendiğinde;

Öğrencinin yaşına göre; öğrencileri 6 yaşında yani okula yeni başlayan öğrencileri olan öğretmenler 7, 8, 9 yaşında kaynaştırma öğrencisi olan diğer öğretmenlere göre KGBÖ'nün bilgi düzeyinde daha az güçlük yaşamaktadırlar. Kaynaştırma raporu verilen öğrenciler genellikle hafif düzeyde oldukları için okula başlayana kadar farkedilmemiş olabilir. Tanılama- değerlendirme işleri genellikle okulun ilk senesinde yapılır. 1. Sınıfı okutan öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri farkedip, RAM'a yönlendirse de; RAM'a yönlendirilen çocuğun değerlendirilmesi ve rapor verilmesi uzun sürmektedir. Bu süreç içerisinde öğrencinin raporu olmadığı için öğretmenin bilgi düzeyi alt boyutunda yer alan, performans alma, hedef koyma gibi işlemleri de yapmasının yasal bir zorunluluğu yoktur. Bu durumda öğretmen BEP hazırlamaz diğer sınıfları okutan öğretmenler ise kaynaştırma öğrencisine dönemin başından itibaren BEP hazırlamak zorunda oldukları için daha fazla güçlük yaşamış olabilirler.

KİDO alt boyutları açısından öğrencinin yaşıyla ilgili bir farklılığa bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları öğrencinin cinsiyeti açısından incelendiğinde;

Öğrencinin cinsiyetine göre; KGBÖ'nün BEP sürecine ilişkin alt boyutunda kaynaştırma öğrencisi kız olan öğretmenlerin öğrencisi erkek olan öğretmenlere göre daha fazla güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kız öğrencileri bulunan öğretmenlerin ölçek madde analizleri yapıldığında, kalabalık sınıfı işaretlediklerine ulaşılmıştır. Kız öğrencilere sahip öğretmenlerin, BEP sürecine ilişkin güçlük yaşamalarına sebep olarak, sınıflarının kalabalık olması düşünülebilir.

KİDO'nun her iki alt boyutunda, öğrencinin cinsiyeti açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi erkek olan öğretmenler hem fiziksel hem de öğretimsel düzenlemeleri öğrencisi kadın olan öğretmenlere göre daha önemli görmüşlerdir. Bu sonuç erkek öğrencilerin sayısına, engel düzeylerine göre farklılık gösterebilir; ancak öğretmenlerin bu düzenlemeleri daha önemli görmelerinin sebebi olarak kız öğrencilerin yapılan düzenlemeler karşısında daha sakin tepkiler vermesi, erkek öğrencilerin biraz daha hareketli olmaları düşünülebilir.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları öğrencinin engel türü açısından incelendiğinde;

Öğrencinin engel türüne göre (zihinsel engelli, işitme engelli, otizmlili vb.) KGBÖ'nün ve KİDO'nun alt boyutları açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıl ve diğerleri (2013) araştırmalarında kaynaştırma öğrencilerinin, sosyal kabullerinin engel türüne göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır bu sonuç araştırmanın mevcut bulgusu ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunun aksine engel türlerinin birer yordayıcı olduğunu bulan araştırmalara rastlanılmıştır. Akçamete, Gürgür ve Kış, (2003) araştırmalarında özel gereksinimli öğrencilerin okuma- yazma becerilerinin gelişiminde engel türünün önemli bir yordayıcı olduğuna ulaşılmışlardır. Ankara-Altındağ RAM ise engelin niteliği kaynaştırma öğrencisine karşı tutumu belirleyen en önemli etken olarak raporlamışlardır. Aydın ve Kaçkar (2015) öğrencilerin engel türünün özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini etkiledikleri sonucuna ulaşılmışlardır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları aile katılımı ve işbirliği açısından incelendiğinde;

KİDO ve KGBÖ alt boyutları açısından aile katılımı ve işbirliğine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ailelerin katılımının ve işbirliğinin olup olmaması öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler açısından herhangi bir fark yaratmamıştır. Aile katılımının öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri azaltması beklenirken herhangi bir farkın olmaması düşündürücüdür. Aile, BEP hazırlamada, hazırlanan eğitimlerin evde yürütülmesinde rol oynar. Özel eğitim yönetmeliğinde de ailenin görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Bu durum uygulamada sıkıntı yaşandığını göstermektedir. Ailelerin BEP üzerinde herhangi bir şekilde öğretmenlerin görüşlerini etkilememesi, sürecin içinde olmadıklarını düşündürmektedir. Aile katılımı ve desteği olmadan BEP hazırlandığını düşündürmektedir. BEP biriminde ailenin rolü önemli ve büyüktür. Yapılan birçok araştırmada okullarda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015), görülmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler açısından fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları öğretmen kendisi yapacağı için herhangi bir farklılığın çıkmaması normal karşılanabilir. Alanyazında yapılan aile katılımı ve işbirliğinin araştırıldığı araştırmalarda; Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ailelerin yeterince destek olmadıklarını, Gündüz (2015) ise ailelerin çocuklarının farklı olduğunu kabul etmeleri gerektiğini ve onlara gereken destekle kaynaştırma eğitiminde çok başarılı olunacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ve BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükler boyutları kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresi açısından incelendiğinde;

KGBÖ'nün bilgi düzeyi alt faktörü dışında öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bilgi düzeyi alt faktöründe kaynaştırma öğrencisi ile 0-1 yıl çalışan öğretmenler, 2-5 yıl ve 6 yıl üstü çalışan öğretmenlere göre daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Bulgular arasında olan kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile bu sonuç benzerlik göstermektedir. Deneyimli sınıf öğretmenleri BEP'i öğrenci performansına göre hazırlama, uygulama, hedef koyma, aile katılımını sağlama, sınavları plana göre hazırlama, öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerinin sınıf çalışmalarına paralel ayarlama kısmında aktif olarak ve uzun süreli özel gereksinimli çocuklarla çalıştıkları

için güçlük yaşamamaktadırlar. Daha az deneyime sahip öğretmenler ise diğerler öğretmenlere göre daha az deneyim yaşadıkları için daha fazla güçlük yaşamış olabilirler. KİDO'nun alt boyutlarında kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresine göre belirlenmeyip, 'öğrencinin engel türüne yani gereksinimleri doğrultusunda' olacağı için bu sonucun çıkması olağan kabul edilebilir.

KGBÖ'den alınan toplam puanlar açısından öğretmenlerin puanları ölçek ortalamasının üzerindedir. Sadece bilgi düzeyi alt faktöründen aldıkları toplam puan ölçek ortalamasının altındadır. KGBÖ ölçeğinden alınan yüksek puanlar BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin fazla olduğuna işaret eder. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genel olarak BEP hazırlama sürecinde güçlük yaşamaktadırlar. Buna sebep olarak BEP birimlerinin okullarda işlevsel olmaması (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015), birim üyelerinin iş dayanışması yapmaması, uygulamada sıkıntıların yaşanması, hizmet içi eğitimlerin yeterli olmaması gibi nedenler neden olmuş olabilir. Alanyazında BEP ile ilgili Kuyumcu (2011) araştırmasında sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tike (2007) araştırmasında çeşitli değişkenlere göre BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükleri belirlemiş ve değişkenlerin bu süreçte etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Camadan sınıf öğretmenleri ve adaylarının BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri kıyaslamış ve öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre kendilerini BEP hazırlamaya ilişkin daha az yeterli algıladıkları bulmuştur. Öztürk (2009) ve Scruggs ve Mastropieri'nin (1996) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar mevcut sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bilgi düzeyi alt faktörü için ise öğretmenlerin güçlük yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diğer üç alt faktörde güçlük yaşamaları bilgi eksikliği olmadığı ama diğer bilgilerin güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazında Yılmaz (2015) araştırmasında öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi eksiklerinin olmadığı sonucuna ulaşmış ve mevcut sonuç ile tutarlılık göstermiştir.

KİDO ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından öğretmenlerin puanları, ölçek ortalamasının üzerindedir. KİDO'dan alınan yüksek puanlar öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri önemli gördüğüne işaret eder. Bu durumda öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri önemli görmektedir. Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarının, gerek kaynaştırma öğrencisine gerek normal gelişim gösteren öğrenciye sağladığı yarar yadsınamaz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları umut vadetmektedir. Alanyazında bu sonuç ile paralellik gösteren çalışmalar vardır. Mackey (2014) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sürece etkili katılımı için çeşitli öğretim uygulamaları geliştirdiğine ve bunun önemine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yapılacak düzenlemeleri genel olarak önemli gördüklerine ulaşmıştır. Alanyazında öğretmenlerin yapmış oldukları düzenlemelere ilişkin de araştırmalara ulaşılmıştır. Vural (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaptıkları öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bunların sınırlı kaldığını bulmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir:

1. Bulgular ışığında ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenleri, kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri, ailesinde özel gereksinimli olmayan sınıf öğretmenlerine oranla daha az önemli bulmuşlardır. Literatürde bunu destekleyen bir çalışma olmadığı için ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenleri ile etkili kaynaştırma uygulamalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşmeler yapılabilir.
2. Köy okullarının mevcut durumu (fiziksel, materyal vb) göz önüne alındığında kaynaştırma öğrencisinin okula entegre edilebilmesi şehir ve ilçe okullarına oranla zorlaşmaktadır. Bu durum MEB ile birlikte projelendirilip, gerekli destek kalkınma ajansları (Güney Ege Kalkınma Ajansı gibi) ile giderilebilir.
3. Öğrencisi destek eğitim odasından faydalanan sınıf öğretmenlerinin, BEP bilgi düzeylerinin yüksek olmasından yola çıkarak destek eğitim odasının hem öğrenciye hem de sınıf öğretmenine yarar sağladığı görülmektedir. Destek eğitim odaları, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu her okula zorunlu olarak açılrsa da devamlılığı okul BEP birimi tarafından sürekli kontrol edilmelidir.
4. Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin iş birliğinin artırılması, uzun süre sınıf ortamından ayrılan kaynaştırma öğrencileri ile sınıf öğretmenin sıkıntılarını azaltacaktır. Bu nedenle okul BEP birimince, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan bütün öğretmenleri, sık sık izleme ve değerlendirme toplantıları yapmalı ve öğrencinin BEP dosyasına işlenmelidir.
5. Kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyetine bağlı olarak kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler arasında farklılıklar oluşması göz önüne alınarak, öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri oluşturularak araştırmalar yapılabilir.
6. Araştırmada aile katılımının herhangi bir farklılığa yol açmaması dikkate alınarak, aile katılımları araştırma sonuçlarını etkileyecek düzeyde geliştirilmelidir. Çünkü BEP ve kaynaştırmada yönetmelikte belirtildiği gibi aktif rolleri vardır. Aile katılımını etkin hale getirmek için aile eğitimleri verilebilir, öğretmenlere de aile katılımının önemi ile ilgili eğitimler verilebilir.

7. Okullarda kurulan BEP birimlerinin etkililiğini ve işlevselliğini belirlemek üzere müfettişler ya da RAM yetkilileri denetimler yapabilir. Her dönemin başında ve sonunda BEP birim üyelerine eğitimler verilebilir. Bu sayede BEP birim üyeleri değişse de hemen hemen bütün öğretmenlere ulaşılmış olunacaktır.
8. Bu çalışma diğer branşlardaki öğretmenler ile de yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E. (2015). *Inclusion at preschool period*. In I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy & Z. B. Kostova (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (pp. 278-296). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ulusal Engelliler Veritabanı (ÖZVERİ). (2012). <http://www.sgkrehberi.com/haber/11037>.
- Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı özel eğitim ders kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları (Interdisipliner) Anabilimdalı: Edirne.
- Aleada, T. L. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of iep's in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-27.
- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning, Allyn & Bacon.
- Aral, N. ve F. Gürsoy. (2007). *Özel eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(5), 279-291.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan z'ye BEP*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-65.
- Ayral, M. ve diğerleri. (2013, Haziran). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri*. ELMİS, Uluslararası özel eğitim kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. ELMİS 2013/ Akşehir.
- Baldiris N., S., Zervas, P., Fabregat G., R. & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2015). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04). doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050.

- Beydoğan, B. (2001). *Attitudes toward women in managerial positions: the effects of ambivalent sexism, patriarchy and gender differences on these attitudes*. (Unpublished MA Thesis). Middle East Technical University, Institute for Graduate Studies in Social Sciences: Ankara:
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, (39), 128-138.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı: Kıbrıs.
- Cavkaytar, İ. (2005). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Editör, Diken, İ. (Ed), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. 5.baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Choate, J. S. (2000). *Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, D. (2000). Assisted suicide and disability. *Human Rights: Journal of the Section of Individual Rights and Responsibilities*, 27 (1), 1-11.
- Çıkılı, Y., Söğüt, D.A. ve Özdemir, E. (2017, Mayıs). *Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerileri*. (Öz). 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya. Erişim adresi:http://kayit.asoscongress.com/sobiadfiles/asos_sempozyum_ozet_kitapci_i_2017.pdf
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi

çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(Özel Sayı) 33-49.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEB). *Universal Journal of Educational Research* 5(2), 181-185. doi:10.13189/ujer.2017.050202

Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1910). *How we think, the problem of training thought*, 04.11.2017 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İlköğretimde Editör: Diken, İ. (Ed). *Kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erbaş, D. (2003). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. O. Gürsel (Ed.), *Varolan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.

Fetter, A. & Steketee, A.M. (2008). Health-Fitness Boosting Inclusion for Students with Disabilities. *District Administration*. 63-65.

Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. *The High School Journal*, 89(3), 10-21.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn Bacon.
- Gartland, D. (2007). The Documentation Disconnect for Students with Learning Disabilities: *Improving Access to Postsecondary Disability Services. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities*. 265-274.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C. J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall
- Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 875-886. doi: 10.1080/13603116.2015.1015177
- Grobman, H. (1970). *Development curriculum projects: Decision point and proceses*. New York: Peacock Publishers. Inc.
- Güteryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak
- Gürsel, O. (2003). *Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması*. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (81-98). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, O. (2004). Özel gereksinimli olan çocukları değerlendirme. Gürsel, O. (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürsel, O. (2007). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrenci Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi*. Eripek, S. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*.

(Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Human intelligence (2014). Jean-Marc Gaspard Itard (n.d.). Retrieved <http://www.indiana.edu/~intell/itard.html>

İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Kamen Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri 27. basım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 1-13.

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

Kargın, T. Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.

Kargın, T. (2015). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (01), 1-15. DOI: [10.1501/Ozlegt_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)

- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). Short report. the assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (1), 75-80.
- Krathwohl, D. R. (1964). *The taxonomy of educational objectives – Its use in curriculum Building*. In C. Lindval, (Ed.), *Defining Educational Objectives*. University of Pittsburgh Press.
- Kırcaali- İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Lazarus, S.S. & Thurlow, M.L., & Christensen, L.L., & Cormier, D. (2007). *Synthesis Report 67. States' Alternate Assessments Based on Modified Achievement Standarts*. AA-MAS) Dec.
- Lewis, R. B. & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Prentice Hall.
- Lewis, R., & Doorlag, D. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). New York: Pearson.
- Lytle, R., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44.

- Mackey, M. (2014). ABD’de kaynaştırma eğitimi: ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yaklaşımları. *International Journal of Instruction*, 7 (2). e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X.
- Margolis, H. & Free, J. (2009). The consultant's corner: computerized iep programs: A guide for educational consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 171178.http://dx.doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_06
- Marin, E. (2014). Are today’s general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 142*, 702 – 707. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.601
- Mcloughin, J. A., Levwis, R. B. (1997). Assesing Special Students. Gencer, F. (Çev.Ed.), *Özel gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlemesi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- McDonnell, L. (2014). Barriers that prevent the alignment of individual education plans with inclusion classroom practice (Yayımlanmış Doktora tezi). University of Phoenix: USA.
- Menlove, R., Hudson, P., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process, *Teaching Exceptional Children*, 33 (5), 28- 33.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*. Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/KANUN.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2016. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Kaynaştırma ve bütünleştirmenin etkinliğini artırmak için politika ve uygulama önerileri*. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2017. <https://www.tohumotizm.org.tr/proje/kaynastirma-ve-butunlestirmenin-etkinligini-artirmak-ic-politika-ve-uygulama-onerileri-2010>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Mili Eğitim Bakanlığı (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. *2016-2017 Eğitim istatistikleri*. Erişim tarihi: 12 Kasım 2017. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı*. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2017. <http://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-ve-ozel-egitim-sinifi-kilavuzlari-guncellendi/icerik/765>.
- Odluyurt, S. ve Batu, S. (2013). *Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler*. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Özmen- Güzel, R. (2009). *Kaynaştırma ortamında eğitsel düzenlemeler*. Ataman, A. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları, Ankara
- Öztürk, C. C. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kanun No: 5378 Kabul Tarihi: 1.7.2005
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı: Ankara.
- Posner, G., J. (1995). *Analyzing the curriculum*. 2ed. McGraw-Hill, Inc., New York.
- Rajendran, P. & Elavarasi, D., (2016). Awareness of regular primary school teachers towards inclusive education with special reference to special needs children. *Journal of Applied Research in Education*. 21 (1), 365-382. ISSN 0975-0665.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2006). *How to reach & teach all children in the inclusive classroom practical strategies, lessons, and activities* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ruble, L., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L.A. (2010). Examining the quality of IEPS for young children with autism. *J Autism Dev Disord*, 40(12), 1459–1470. doi: 10.1007/s10803-010-1003-1.
- Russell, M., & Hoffmann, T., & Higgins, J. (2009). A universally designed test delivery system. *Teaching Exceptional Children*. 7-12.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399- 432.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sanjeev, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 1- 15.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*, selçuk üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: temeller- prensipler- teknikler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Scott, B.J., Vitale, M. R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review.

Remedial and Special Education 19(2), 106 – 119.
<https://doi.org/10.1177/074193259801900205>

- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Seferian, R. (2000). *Design and implementation of a software training program for students with learning and behavioral disabilities*. (Report No. EC 308-356) Practicum, Nova Southeastern University. Dissertations / Theses-Practicum Papers. (Eric Document Reproduction Service No: ED 451 671)
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TED, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 348-364. DOI:10.15390/EB.2014.2515.
- Sireci, S.G, Scarpati, S.E. & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Sage Journals*.75(4), 457-490.
- Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed). Allyn & Bacon, Merrill.
- Spinelli, G.C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey, Prentice Hall.
- Spiel, C. F., Evans, S. W. & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of Individualized Education Programs and 504 Plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Sch Psychol*, 29(4), 452-68. doi: 10.1037/spq0000101.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education* (2nd ed.). Boston:

- Stickland, B. B., & Turnbull, A.P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus, Merrill Publishing.
- Sucuoğlu, B., ve Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri işığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları: Ankara
- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim ii. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Nüfus ve konut araştırması (2011), engelli ve yaşlı bireylere ilişkin istatistiksel bilgiler - yıllık rapor, sağlık araştırması (2012)*. Erişim tarihi: 20 Ocak 2016. <https://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/arge-ve-istatistik>
- Tike- Bafra, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3rd ed). New Jersey: Merrill.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TİKO) (2011). Erişim Tarihi: 15 şubat 2016. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do.id=18617>.
- UNESCO, (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain.

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Whyte, S.R. & Ingstad, B. (1995). *Disability and culture: An overview*. Whyte & Ingstad. (Ed.), *Disability and culture*. California: University of California Press.
- WHO. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva: World Health Organisation.
- Wood, W. (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Yada, A. & Savolainen, H., (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and teacher education*. Volume 64, 222-229.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(3), 247-268. DOI: [10.21565/ozelegitimdergisi.267316](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316)
- Yılmaz, H. A. & Sünbül, M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları, No:11

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.



EKLER

1. Ek1. Sosyo- Demografik Öğretmen Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz _____
2. Yaşınız _____
3. Mesleğinizde çalışma süreniz _____
4. Ailenizde özel gereksinimli birey var mı? _____
5. Çalışma yeriniz (köy, ilçe, merkez) _____
6. Okuttuğunuz sınıf seviyesi (1.,2.,3.,4. Sınıf) _____
7. Sınıfınızda hiç kaynaştırma öğrencisi oldu mu? _____
8. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olduysa şimdiye kadar toplamda kaç yıl eğitim verdiniz? _____
9. Sınıfınızda şuan kaynaştırma öğrencisi varsa;
 - a. Cinsiyeti _____
 - b. Yaşı _____
 - c. Engel türü _____
 - d. Destek eğitim odasından eğitim alıyor mu? _____
 - e. Eğer öğrenciniz destek eğitim odasında eğitim alıyorsa süresi nedir? _____
 - f. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi sizinle işbirliği içinde mi? _____

Ek 2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.BEP Konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.					
2.BEP'i öğrenmeye yönelik, materyal desteğim yok.					
3.BEP'i öğrenmek için nereden destek alacağımı bilmiyorum.					
4.BEP ile ilgili sorumluluklarımın ne olduğunu bilmiyorum.					
5.BEP ekip toplantılarını yapacak uygun oda okulda yok.					
6.Ekip üyeleri BEP hazırlama konusunda isteksiz davranırlar.					
7.BEP ekip üyeleri toplantılara düzenli katılmazlar.					
8.Öğrencinin eğitsel performansını belirleyecek bilgim yok.					
9.BEP hazırlama sürecinde yıllık amaçları belirlemeyi bilmiyorum.					
10.BEP'in hangi etkinlik ve araçlarla zenginleştirileceğini bilmiyorum.					
11.BEP uygulanan öğrencinin, hangi ölçütlerle değerlendirileceği konusunda bilgim yok.					
12.BEP hazırlanması çok uzun sürer.					
13.BEP uygulanırsa, sınıftaki diğer öğrencilerin müfredatını yetiştirmek zorlaşır.					
14.Sınıf koşullarının yetersizliği BEP'in uygulanmasını güçleştirir.					
15.BEP konusunda okul idaresi yeterince yardım etmez.					
16.Engelli öğrencilerin eğitimi ve BEP söz konusu olduğunda hep ben sorumlu tutuluyorum.					
17. Her engelli öğrenci için ayrı ayrı BEP hazırlamak çok zor olur.					
18.Sınıfların kalabalık olması BEP hazırlanmasını güçleştirir.					
19.Hazırlanan BEP'in sınıftaki diğer öğrenci velilerine açıklanması konusunda sıkıntı yaşanır.					
20.Aileler engelli öğrencinin eğitimi konusunda öğretmenden çok şey beklerler.					

Ek 3. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği

	En çok	Çok	Orta	Az	En az
1.Öğretmen öğrencinin dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özelliklerini önceden belirler.					
2.Öğretmen engelli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlar ve yürütür.					
3.Öğretmen engelli öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerinin sınıf çalışmalarına paralel olması için çaba harcar.					
4.Öğretmen engelli öğrencinin ailesine çocuğunun eğitimine nasıl katılacağını öğretir.					
5.Öğretmen engelli öğrencinin ders araç gereçlerini ders başlamadan önce kontrol eder.					
6.Öğretmen engelli öğrencinin performans düzeyini müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirler.					
7.Öğretmen öğretimi yaparken farklı duylara hitap etmeye çalışır.					
8.Öğretmen engelli öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapar.					
9.Öğretmen sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri için akran öğretiminden yararlanır.					
10.Öğretmen engelli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirler.					
11.Öğretmen öğrencinin engeline göre sınav türünde (yazılı-sözlü- açık uçlu-çoktan seçmeli gibi) uyarlama yapar.					
12.Öğretmen BEP'in uygulamasında rehber öğretmen, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yapar.					
13.Öğretmen engelli öğrencinin ders araç-gereçlerini derse başlamadan önce kontrol eder.					
14.Öğretmen engelli öğrenciye sınavlarda gerekirse ek süre verir.					
15.Öğretmen farklı öğretim tekniklerini (hikaye haritası- kavram haritası gibi) ders anlatımında kullanır.					
16.Öğretmen engelli öğrenciye sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim verir.					
17.Öğretmen engelli öğrenciyi sınıfına isteyerek kabul eder.					
18.Öğretmen engelli öğrencinin oturma yerini seçer.					

19.Öğretmen öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştiriciler kullanır.					
20.Öğretmen engelli öğrencinin ailesinin ne beklediğini belirler.					
21.Öğretmen gerekli durumlarda engelli öğrenciye ders saati dışında da eğitim verir.					
22.Öğretmen aynı ve\veya farklı beceri düzeyinden öğrencilerle öğrenci gruplarını oluşturur.					
23.Öğretmen engelli öğrenciden ne beklediğini (devam zorunluluğu, derslere katılım, sınav başarısı gibi) belirler.					
24.Engelli öğrencinin bulunduğu sınıf mevcudu diğer sınıflardan daha az (25-30 öğrenci) olur.					
25.Okuldaki tüm personelin ve diğer öğretmenlerin engelli öğrenciye ne zaman ve nasıl yardım edeceklerini öğretmen belirler.					
26.Sınıftaki görsel araç-gereçler ilgi çekici olmalıdır.					
27.Öğrenci gereksinimlerine göre farklı duylara hitap eden eğitim araç-gereçleri kullanılır.					
28.Engelli öğrenci sınıftaki tüm araç-gereçlere ulaşabilir.					
29.Sınıftaki görsel araç-gereçler harita pano, resim maket vb) işlenen konuya göre sürekli yenilenir.					
30.Sınıfta bulunan araç gereç sayısı öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenir.					
31.Sralar kullanılan öğretim yöntemine göre V,U gibi farklı şekilde düzenlenir.					
32.Engelli öğrenci okulun tüm alanlarına ulaşır. (beden eğt. Salonu, kantin)					
33.Öğrencinin engeline uygun araçlar (bilgisayar, tekerlekli sandalye, FM sistem) sınıfta bulunur.					
34.Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknolojik donanımlar (tepegöz, bilgisayar, projeksiyon vb.) sağlanır.					
35.Sınıftaki araç- gereç miktarı öğretilecek konuya uygun olur.					
36.Sınıfın ısısı uygundur.					
37.Sınıfın aydınlatılması yeterlidir.					
38.Oturma yerinin seçiminde engelli öğrenci dikkate alınır.					
39.Sınıf yeterince geniştir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Söğüt, Deniz Ayşegül

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara 30/05/1986

Eposta: sogut_deniz@hotmail.com/

Telefon: 05327300684

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi	2000-2004
Lisans	Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	2005-2009
Lisans	Gazi Üniversitesi Zihinsel Engelliler	
	Sertifika Programı	2009-2010
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2015-
	Özel Eğitim Bölümü (devam ediyor)	

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Ücretli öğretmen	MEB(OÇEM)-Ankara	2009-2010
Öğretmen	Özel-İstanbul	2010-2011
Öğretmen	MEB-Tekirdağ	2011-2014
Öğretmen	MEB- Muğla	2014- halen

YAYINLAR