T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) YETERLİKLERİ İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASLI YÜCETÜRK

DİYARBAKIR – 2022

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) YETERLİKLERİ İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

ASLI YÜCETÜRK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. İlhami BULUT

DİYARBAKIR – 2022

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Aslı YÜCETÜRK tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlikleri ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı	Adı Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr. İlhami BULUT	…….
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL	...……..
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU	..…….....

Tez Savunma Tarihi: 16/06/2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

…./…../2022

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu araştırmada, kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Aslı YÜCETÜRK

16.06.2022

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek alana katkı sağlamaktır.

Tez çalışmam süresince, bilgi, yönlendirme ve tavsiyeleriyle çalışmama bilimsel bir yol çizen, yoğun iş temposuna rağmen uzun vakitler ayıran, sabırla kılavuzluk eden danışman hocam Prof. Dr. İlhami BULUT'a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma boyunca benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli bilgileriyle bana birçok konuda katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL'a, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda görev yapan hocalarıma ve tez jürimde yer alarak önerilerini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU hocama teşekkür ederim.

Tez yazma süresince desteğini her zaman hissettiğim arkadaşım Neslihan CENGİZ'e teşekkür ederim. Ayrıca başı "sabır", sonu "umut" olan bu dönemde çalışmama katkı sağlayan tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarından hep güç aldığım, destekleri, güvenleri ve verdikleri cesaret ile bana olan inançlarını hep hissettiğim, her zaman ve her koşulda yanımda olan canım annem Nejla YÜCETÜRK'e ve canım babam Veysel YÜCETÜRK'e, umutsuzluğa kapıldığım her anda bana güç verip yanımda olduğunu hissettiren ablam Hatice TANIR'a teşekkür ederim.

Aslı YÜCETÜRK

Diyarbakır, Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
ABSTRACT ..... **XII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XIV**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XVI**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XVII**
SİMGELER ..... **XVII**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Sayıltılar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **9**
2.1. Özel Eğitim 9
2.1.1. Özel Eğitim Amaçları 10
2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri 11
2.2. Kaynaştırma Eğitimi 12
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi 15
2.2.1.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitimi 15
2.2.1.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi 17
2.2.2. Kaynaştırmanın Amaçları 20
2.2.3. Kaynaştırmanın Yararları 20
2.2.4. Kaynaştırmanın İlkeleri 22
2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler 22
2.2.6. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Türleri 29
2.2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 30
2.2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 31

2.2.6.3. Tersine Kaynaştırma 31
2.2.7. Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Etmenler 32
2.2.7.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler 32
2.2.7.2. Kaynaştırma Öğrencileri 33
2.2.7.3. Okul Yönetimi ve Personeli 33
2.2.7.4. Fiziksel Ortam 34
2.2.7.5. Veli ile İşbirliği 34
2.2.7.6. Öğretmen 35
2.2.7.7. Destek Özel Eğitim Hizmetleri 36
2.3. BEP 38
2.3.1. BEP'in Amaç ve İlkeleri 40
2.3.2. BEP Hazırlama Süreci 41
2.3.3. BEP Geliştirme Biriminin Oluşturulması 41
2.3.4. Eğitsel Değerlendirme Süreci 42
2.3.5. BEP Uygulama Sürecinde Öğretimsel Uyarlamalar 45
2.3.5.1. Eğitim-Öğretim Sürecinde Uyarlamalar 45
2.3.5.2. Fiziki Ortam Düzenlemede Uyarlamalar 45
2.3.5.3. Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Uyarlamalar 46
2.3.5.4. Eğitim Programı İçeriğinde Uyarlamalar 47
2.3.6. BEP'e Gereksinimi Olan Bireyler 47
2. 3.7. BEP' in Yararları 48
2. 4. BEP'e İlişkin Öğretmen Yeterliliği 49
2.5. Tutum Kavramı ve Öğretmenlerin Tutumları 52
2.6. İlgili Araştırmalar 53
2.6.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 53
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 58
3. YÖNTEM 60
3.1. Araştırma Modeli 60

3.2. Evren ve Örneklem 60
3.3. Veri Toplama Araçları 62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 62
3.3.2. BEPTÖ 62
3.3.3. ÖBEPYÖ 64
3. 4. Verilerin Toplanması 65
3.5. Verilerin Analizi 65
4. BULGULAR 68
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişkin Mesleki Görüşlerine Ait Bulgular 68
4.1.1. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Bulgular 68
4.1.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Alan Öğrenci Sayısına İlişkin Bulgular 69
4.1.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerine İlişkin Bulgular 69
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular 70
4.2.1. BEPTÖ'ye İlişkin Bulgular 70
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular 73
4.2.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular 73
4.2.4.Öğrenim Durumuna Ait Bulgular 74
4.2.5. Öğrenci Sayısı Değişkenine Ait Bulgular 75
4.2.6. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular 75
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerine Ait Bulgular 76
4.3.1. ÖBEPYÖ' ye İlişkin Bulgular 77
4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular 81
4.3.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular 83
4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular 84
4.3.5. Öğrenci Sayısı Değişkenine Ait Bulgular 86
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 88
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 89
5.1. Tartışma ve Sonuç 89

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişkin Mesleki Durumlarına Ait Tartışma ve Sonuç 89
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Tutumlarına Ait Tartışma ve Sonuç 91
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerine Ait Tartışma ve Sonuç 95
5.1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerinin BEP Hazırlık Öncesi Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç 96
5.1.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP Hazırlama Aşaması Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç 99
5.1.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP'e Aile Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç 100
5.1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç 103
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç 107
5.2. Öneriler 108
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 108
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 109
KAYNAKÇA 110
EKLER 138
EK 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği 138
EK 2. Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği 141
EK 3. MEB Araştırma İzni 144
EK 4.Üniversite Etik Kurul İzni 145
EK 5. Ölçek Kullanım İzni 147
EK 6. Veri Toplama Aracının Uygulandığı Okulların Listesi 148
ÖZGEÇMİŞ 149

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) YETERLİKLERİ İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aslı YÜCETÜRK
Dicle Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi, 164 sayfa, Haziran 2022
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhami BULUT

İnsanlar bedensel, zihinsel ve sosyal yönden birbirinden farklıdır. Her insan sahip olduğu bireysel farklılığa uygun eğitim alma hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin de sahip oldukları yetersizlik türüne ve düzeyine uygun eğitim alma hakları bulunmaktadır. Genel eğitim sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyacını karşılamak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile mümkün olmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Batman ili merkeze bağlı ilkokulların 1-4. sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 277 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği" (BEPTÖ) ile İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği" (ÖBEPYÖ) kullanılmıştır. Veri toplama aracı, COVID-19 pandemi sürecinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle hem online hem elden uygulanmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin (frekans, yüzde, aritmetik

ortalama, standart sapma vb.) yanı sıra non- parametrik analiz teknikleri (Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney U testi) kullanılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin BEP tutumları ile BEP yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Momentler Çarpımı Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili genel tutumlarının "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'e uygun materyal hazırlamalarının zor olduğu, BEP uygulama sürecinde meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmak istedikleri, BEP'in kaynaştırma öğrencileri için yararlı olduğuna inandıkları, BEP hazırlanması ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlandıkları, BEP konusunda üstlerine düşen sorumlukları yerine getirme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca BEP'in öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı, kaynaştırma uygulamasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkili olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumlarının geneli üzerinde cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerinin etkisi olmadığı, buna karşılık hizmetiçi eğitim değişkeninin sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri "BEP Hazırlık Öncesi", "BEP Hazırlama Aşaması" , "BEP Aile Katılımı", "BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi" alt boyutları ile ölçeğin tamamında "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kurallarına uygun BEP hazırlama konusunda yeterli olduğu, BEP ekibinin görev ve sorumluluklarını bildikleri, BEP için gerekli olan eğitsel performansın belirlenmesine katkı sağladıkları, BEP'in her aşamasında aile katılımının gerekli olduğunu bildikleri, BEP'e uygun eğitim yürütülmesi gerektiği ve gereken uyarlamaları yaptıkları, BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine göre değerlendirmesini yapabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Son olarak BEP'e yönelik yeterliklerinin geneli üzerinde cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenlerinin etkisi olmamakla birlikte, hizmet içi eğitim değişkeninin öğretmenlerin BEP'e ilişkin yeterlikleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumlarının, BEP'e ilişkin yeterliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: BEP, özel gereksinimli birey, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim

ABSTRACT

REVIEW OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPETENCIES AND ATTITUDES OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP) OF THE CLASSROOM TEACHERS

Aslı YÜCETÜRK
Dicle University
Institute of Education Sciences
Classroom Training Department
Master Thesis, 164 page, June 2022
Supervisor: Prof. Dr. İlhami BULUT

People are different from each other, physically, mentally and socially. Every human being has the right to receive education in accordance with the individual difference they have. Individuals with special requirements also have the right to receive education in accordance with the type and level of incompetence they have. It is possible to meet the educational needs of students with special requirements who have been educated in the general education class through Individualized Education Program (IEP). This research aims to examine the relationship between the IEP competencies and attitudes of classroom teachers. As a Quantitative Research method, correlational survey model was applied. The sample of the research consists of 277 classroom teachers who were having inclusion students in their classes in Spring Semester of 2020-2021 Educational Year, in Batman Centre. In this study, "The Attitude Scale for Individualized Education Program" (ASIEP) developed by the researcher, "The Individualized Education Program Competency Scale for Teachers" (IEPCST) developed by Ilik and Sarı (2018), were used. The data collection tool has been implemented both online and hands-on due to the interim of face-to-face education in schools during the COVID-19 pandemic process. The data obtained from the tools was analyzed by the SPSS statistical package program. Besides, the descriptive

statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, etc.), non-parametric analysis techniques (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H) are used in the analysis of data. In addition, the Spearman product-moment correlation coefficient test was used to determine the relationship between IEP attitudes and IEP competencies of classroom teachers. In the research, it was determined that the overall attitude of the classroom teachers on IEP was positive at the level of "I Agree". In the research, it was determined that it is difficult for classroom teachers to prepare suitable material for IEP, that they want to exchange opinions with their colleagues during the IEP implementation process, believe IEP is useful for the inclusive students, participate in the study on IEP preparation, and that they are willing to fulfill their own responsibilities on IEP. Furthermore the study found out that IEP increases teacher-student communication and is effective in solving problems that may arise during implementation process and contributes to teacher professional development. The study revealed that while gender, seniority, educational background, the number of inclusion students variables do not have an impact on the general attitude of classroom teachers toward IEP, the inservice training variable has a significant impact in the attitude of classroom teachers toward IEP.

As a result of the study, the IEP competencies of the classroom teachers were found to be "I Agree" and positive in the whole scale in the headings "Pre-Preparation", "Preparation Phase", "Family Participation", "Implementation and Evaluation of the IEP". In addition, it is concluded that the classroom teachers are sufficient to prepare the proper IEP, know the roles and responsibilities of the IEP team, contribute to the determination of the educational performance required for IEP, know that family participation is required at each stage of IEP, advocate that education must be carried out in accordance with the IEP and make the necessary adaptations, and that they could evaluate students based on their development after the implementation of IEP. Finally, the study revealed that while gender, seniority, educational background, the number of inclusion students variables do not have an impact on the general attitude of classroom teachers toward IEP, the inservice training variable has created a significant difference in the attitude of classroom teachers toward IEP. In addition, it was determined that the attitude of classroom teachers toward IEP positively impacted their competence regarding IEP.

Keywords: IEP, individual with special needs, implementations of inclusive education, special education.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ulusal Veri Sisteminde Kayıtlı Özel Gereksinimli Bireylerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları 28
Tablo 2. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı İstatistiklerine Göre Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrencilerin Dağılımı 30
Tablo 3. BEP'in Genel Çerçevesi 40
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Niteliklerine İlişkin Dağılım 61
Tablo 5. Faktör Matrisi 63
Tablo 6. ÖBEPYÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları 65
Tablo 7. KSZ - Normallik Testi Sonuçları 66
Tablo 8. Etki Büyüklüğü Aralıkları 67
Tablo 9. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Betimsel İstatistikler 68
Tablo 10. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Alan Öğrenci Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler 69
Tablo 11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikler 69
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler 70
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları 73
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ Ölçeğine İlişkin Tutumlarının Kıdem Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları 73
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları 74
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları 75
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Hizmet içi Eğitim Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları 76

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ'ye İlişkin Yeterliklerine Ait Betimsel İstatistikler 77
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları 82
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları 83
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları..... 85
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları 86
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının HizmetİIçi Eğitim Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları 87
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişki88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kaynaştırma Uygulamaları 13
Şekil 2. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin An Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamları 14
Şekil 3. 2019-2020 Öğretim Yılında Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Dağılımı 15
Şekil 4. Özel Gereksinimli Öğrenciler. 23
Şekil 5. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dağılımları. 29
Şekil 6. MEB'in Tanımladığı Kaynaştırma Modeli 30
Şekil 7. BEP Geliştirme Ekibi 41
Şekil 8.Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci 42
Şekil 9. BEP Sürecinde İzlenmesi Gereken Aşamalar 44

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AÇSHB: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BEPTÖ: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği

CDC: Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri

IDEA: Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ÖBEPYÖ: Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

P.L.: Public Law

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

SİMGELER

Akt: Aktaran

s: Sayfa

f: Frekans

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

$\overline{X}$: Aritmetik Ortalama

d: Etki Büyüklüğü

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her çocuk bedensel, zihinsel, sosyal özellikleri yönünden bireysel farklılıklar gösterir. Tüm gelişim özellikleri açısından akranlarıyla belirgin farklılıklar gösteren çocukların alacağı eğitim hizmetleri de farklılaşabilmektedir. Bu farklılıklar "özel eğitim" hizmetlerine gereksinimi açığa çıkarmaktadır (Kumaş ve Süer, 2020). Bu bağlamda sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamak için insan hakları hareketi ile birlikte özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerine ulaşması ve bu hizmetlerden yararlanması görüşü önem kazanmaktadır (Ereş ve Canaslan 2017; Fazlıoğlu, 2011).

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı hak ve fırsatlara sahip olabilmeleri ancak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir (Diken ve Batu, 2020; Salend, 2011; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004). Özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesine dikkat edilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017). Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamlarda eğitim almalarını sağlayacak uygulamalar yapılmaktadır. Bu sayede toplum içinde bağımsız yaşam sürebilen bireylerin sayısının artması sağlanabilir.

1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan "Herkesin eğitim hakkı vardır" ifadesi ile bireylerin kendilerini geliştirmek için eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca insana verilen değerin artması, her bireyin eşit hak ve fırsatlarla eğitim hizmetlerine erişebilmesine olanak tanımıştır (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010; Özyürek, 2014; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017). Bu fırsatların sağlanmasına yönelik olarak eğitim politikalarında gerekli düzenlemeler yapılmaktadır (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Özyürek, 2009; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017).

Kaynaştırma, "herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması" ilkesinin gereği olarak,

Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiştir (Diken, 2020; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4.maddesinde "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır" kararı yer almaktadır. Bu kanun ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimleri, iş ve meslek sahibi olmaları ve topluma uyum sağlamaları ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

Dünyada ve ülkemizde özel gereksinimli çocukların sayısı her yıl giderek artmaktadır. Çevresel nedenler, erken doğumlar, yaşanan kazalar bu artışın nedeni olarak gösterilebilir (İmrak, 2009). Ülkemizin resmi istatistik kurumu tarafından yayınlanan verilere göre özel gereksinimli bireyler toplumumuzda %12.29 orana sahiptir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Ülkemizde eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma eğitimi alanların oranının ise, 2019-2020'de %74.7 olduğu görülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2021). Özel gereksinimli bireylerin oranı ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranının bu kadar yüksek olması bu konu üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalar (Güven ve Tufan, 2010; Karaca, 2018; Kurt ve Tomul, 2020; Minke, Bear, Deemer ve Griffin, 1996; Öztürk ve Eratay, 2010; Sucuoğlu ve Akalın, 2010) kaynaştırma uygulamalarının başarısı için öğretmen, özel gereksinimli öğrenci, aile, okul yönetimi, normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu sürece dahil olan tüm personelin etkileşim ve iş birliği içerisinde olmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin, zamana, ortama, koşullara ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yapılandırılması şarttır. Bu yapılandırmalar Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması gerektiğini de ortaya koymuştur (İlik ve Günay, 2020). Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak BEP hazırlanması ve uygulanması 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile zorunlu hale getirilmiştir (Kargın, 2007; Vuran, 2007). BEP, okul sisteminin, uzmanların, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencinin alacağı bütün hizmetleri ve değerlendirmesini kapsayan özel eğitim programıdır (Sarı ve İlik, 2014). Öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak BEP ile mümkündür (Gürsel ve Vuran, 2020). Bu bağlamda her özel gereksinimli öğrenciye yönelik BEP geliştirilmesi ve uygulanması

zorunludur (Antia ve Levine, 2001; Salend,1998; Söğüt ve Deniz, 2018). BEP, hazırlama ve uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, aile, okul idaresi ve diğer öğretmenler arasında iş birliği gereklidir (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017; Öztürk ve Eratay, 2010).

Öğretmenler ve ailelerin BEP geliştirme sürecinde işbirliği içinde olmaları hedeflere ulaşmada etkili olmaktadır (Yener ve Dayı, 2021). Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların anne-babaları ile özel gereksinimli çocukların anne-babalarını kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreci konusunda bilgilendirmek oldukça önemlidir (Öz, 2010). BEP hakkında aileleri bilgilendirme, görüş ve isteklerini dikkate alma öğretim sürecinde etkili sonuçlar verebilir.

BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinin başarılı olması ve paydaşların üzerine düşeni kolaylıkla yapabilmesi için okul yönetiminin programın gereğine, yararına ve önemine inanması gerekir. Batu (2015)'e göre, kaynaştırma uygulamasının yararlı olduğuna inanan okul yöneticisi, öğrencinin yetersizliğine göre uygun sınıfı seçme, BEP kurulunu oluşturma ve aktif çalışmasını sağlama, okuldaki organizasyonu sağlamakla yükümlüdür.

BEP'in uygulanacağı kaynaştırma eğitimi sınıfları eğitim- öğretim sürecinin başarısı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf ortamı, çocuklar için ilgi çekici ve merak uyandırıcı şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar, çocukların akranları ile kolay etkileşime girebilecekleri, rahat hareket edebilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısının, kaynaştırmanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için en çok 25-30 aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının ve BEP sürecinin verimli olabilmesinde en büyük rol, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyle karşılıklı etkileşimde olan, öğrencinin bireysel, gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerine uygun programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde görev alan öğretmene düşmektedir (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan ve Saihong, 2012; Florian ve Linklater, 2010; McLaughlin ve Talbert, 2006; Söğüt ve Deniz, 2018; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017). BEP'in uygulamadaki başarısı öğretmenlerin bir anlamda BEP'e ilişkin yeterliklerine (Battal, 2007; Yılmaz ve Batu, 2016; Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020) ve öğretmenlerin olumlu tutumlarına (Akalın, 2014; Avcıoğlu, 2011) bağlıdır.

Öğretmenlerin BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hususlarındaki yeterlikleri de eğitim-öğretim sürecinin başarısını etkilemektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterliğinin yüksek olması sınıfta huzurlu bir öğrenme ortamının oluşmasını ve öğrencinin derse ilgisinin artmasını sağlar (Gürel, 2017). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele edecekleri yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı ve tutarlı davranmaktadırlar. BEP hazırlayan öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması beklenir. İşin sorumluluğunu aldıkları için öğrenciyi iyi tanımalı, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirecek nitelikte bir program hazırlamalıdır (Evyapan, 2020). Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin BEP'in hazırlanması ile ilgili genel teorik bilgiye sahip olduklarını, BEP yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Çerezci (2015) araştırmasında öğretmenlerin BEP hazırlasalar bile uygulama konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur.

BEP'te öngörülen etkinliklerin etkili şekilde veya arzu edilen düzeyde gerçekleştirilmesinde önemli olan bir diğer değişken öğretmen tutumlarıdır. Nitekim bir mesleğe yönelik tutumlar, mesleki yeterlik algılarını ve meslekteki başarıları etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin BEP'e yönelik olumlu tutumunun kaynaştırma eğitimi başarısını doğru orantılı olarak etkileyecek bir unsur olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan BEP'in hazırlık öncesi, hazırlama aşaması, aile katılımı ve uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birine yeterli önemin verilmesi gereklidir. Burunsuz (2019) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlık öncesinde yeterli bilgilerinin olmadığı, BEP hazırlama aşamasında ise öğrenci seviyesi, çevre koşulları, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gibi hususları dikkate aldıkları, BEP uygulama sürecinde zaman sıkıntısının süreci olumsuz etkileyen en büyük sorun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toprak (2018) araştırmasında öğretmenlerin BEP hazırlarken özel eğitim öğretmenlerinden, internetten, diğer öğretmen arkadaşlarından ve MEB tarafından hazırlanmış olan kaynaklardan yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan'da (2021) yapmış olduğu araştırmada aile katılımı konusunda ailelerin daha çok bilgi alarak BEP toplantılara katıldıkları ve toplantılar ile ilgili duygu ve düşüncelerinin ise olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde BEP ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların genel olarak BEP hakkında çeşitli öğretmen görüşleri (Avcıoğlu, 2011; Burunsuz ve İnce 2020; Ersan ve Ata, 2016; Evyapan, 2020; Habiboğlu,

2018; İlik, 2019; Kuyumcu, 2011; Menlove, Hudson ve Suter, 2001; Özan, 2019; Öztürk ve Eratay, 2010; Toprak, 2018; Yılmaz ve Batu, 2016) ve öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler (Akkoyunoğlu, 2019; Can, 2015; Söğüt ve Deniz, 2018; Şahin ve Gürler, 2018; Tike-Bafra ve Kargın, 2009) konularına yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, BEP'in çok fazla kâğıt kalem işi gerektirdiği, bu nedenle de ekipte yer alan üyelerin çok fazla zamanını aldığına yönelik araştırma sonuçlarına (Menlove, Hudson ve Suter, 2001; Tike-Bafra ve Kargın, 2009; Tod, Castle ve Blamires, 1996) da rastlamak mümkündür.

Öğretmenlerin BEP ile ilgili yeterliklerini inceleyen araştırmalarda, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduğunu (Camadan, 2012; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017; Yılmaz ve Batu, 2016) belirten araştırma sonuçları ile yeterli bilgiye sahip olmadığını (Christle ve Yell, 2010; Çuhadar, 2006; İdin, 2016; Johns, Crowley ve Guetzloe, 2002; Kosko ve Wilkins, 2009; Lee-Tarver, 2006; Özan, 2019; Öztürk ve Eratay, 2010; Pektaş, 2008; Ünal, 2010; Yaman, 2017) belirten araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Çerezci (2015), Şahin (2017) ve Şekercioğlu (2010) öğretmenlerin, BEP geliştirme birimini oluşturma, BEP hazırlama ve uygulama aşamalarında yetersiz oldukları yönünde araştırma sonuçlarına ulaşmışlardır. Yaman (2017) araştırmasında öğretmenlerin BEP hazırlaması ve uygulaması için kendilerini yetersiz bulduklarını belirtirken Öztürk ve Eratay (2010), Kuyumcu (2011) ve İdin (2016) ise öğretmenlerin, BEP geliştirme ve uygulama aşamalarında yetersiz kaldıklarını ve bu konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmalar genel olarak mevcut durumu ortaya koyarak BEP nitelikleri hakkında bilgi vermektedir. Bu araştırma BEP'in başarısını etkileyen öğretmen yeterlikleri ve tutumları ile sınırlıdır. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumları ile BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirilmesine yönelik yeterlikleri kaynaştırma eğitiminin başarısı hakkında ipucu verecektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin BEP yeterliklerinin yüksek olmasının programın hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilmesinde yarar sağlayacağı bilinmektedir. Yine öğretmenlerin BEP'e ilişkin olumlu tutumlarının kaynaştırma eğitim sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Alanyazında, sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili tutumları ve yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Araştırma bu yönüyle değerli ve önemlidir. Araştırma sonuçlarının alana ve öğretmenlere mesleki gelişim sürecinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumları:
   a. cinsiyet,
   b. mesleki kıdem,
   c. öğrenim durumu,
   d. hizmet içi eğitim değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin yeterlikleri:
   a. cinsiyet,
   b. mesleki kıdem,
   c. öğrenim durumu,
   d. hizmet içi eğitim değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik tutumları ile BEP yeterlikleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde her öğrenci farklı bireysel özelliklere ve yeteneklere sahiptir. Bunun doğal bir yansıması olarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler çeşitlilik göstermektedir. Bu açıdan özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıfta verimli eğitim alabilmeleri için "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesinden yararlanılmalıdır (Şahin ve Gürler, 2018). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında öğretim programına göre eğitim ihtiyaçları için BEP oluşturulması

önem arz etmektedir (Çuhadar, 2006; MEB, 2018; Vuran, 2007).

Her öğrencide farklı bireysel özelliklerin bulunabileceğinin kabulü, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler için BEP oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir (Çuhadar, 2006). BEP' in hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasının bir bütünlük içinde olması kaynaştırma eğitiminde başarı için önemlidir. BEP ile ilgili süreçlerde aktif görev alan, öğrencilerin eğitimini ve değerlendirilmesini gerçekleştiren öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin program yeterliklerinin üst düzeyde olmasının, programa yönelik tutumlarını da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin BEP yeterlikleri ile tutumlarının belirlenip hizmet içi eğitim programları ile gerekli desteklerin sağlanması oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin, BEP yeterlikleri ile tutumlarının olumlu bir duruma gelmesi için çalışmaların yapılması ülkemizin geleceğini oluşturan çocukların daha iyi bir eğitim alması açısından önem taşımaktadır. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili tutumları ve yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin BEP tutumları ile yeterliklerinin bilinmesinin, özel eğitim hakkındaki politika ve uygulamalara, MEB eğitim programı geliştirme çalışmalarına, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin yönlendirme çabalarına, öğretmenlerin mesleği severek yapmasına, üniversitede konu ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere katkı sağlayıcı ve yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracını samimi bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
2. Veri toplama aracı araştırmanın amacına hizmet edebilecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı,
2. Batman il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri,
3. BEP Tutum Ölçeği ve Öğretmenler İçin BEP Yeterlilik Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder (MEB, 2020a).

BEP: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu olan öğretmen, ekip üyeleri ve ailenin işbirliği ile hazırlanan yazılı dokümandır (Gürsel ve Vuran, 2020).

Kaynaştırma Eğitimi: Genel eğitim sınıflarında bulunan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte yürütülmesidir (Kargın, 2004).

Yetersizlik: Bedenin biyofiziksel ve kimyasal yapısının zedelenmesi sonucu organın yokluğu, bozukluğu ya da işlevini yerine getirememesi durumudur (Özyürek, 2009).

Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlardır (MEB, 2012: 2).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim tüm ülkelerde 21. yy. başında oldukça ilgi duyulan bir alan olmuştur. Bunun nedeni özel eğitim kanunlarının çıkması, kanun maddelerinde ve uygulamalarda parasız, uygun genel eğitimin yer almasıdır (Akçamete, 2019). Bu alandaki gelişmeler dünyada özel gereksinimli bireylere verilen değerin arttığını işaret etmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları sosyal çevrede hayatlarını devam ettirebilmeleri için eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gerekmektedir (Hacısalihoğlu- Karadeniz, 2017). Bireylere eğitsel alanda verilen fırsat eşitliği sayesinde okulda başarılı olabilmektedirler (Mercik, 2015).

Engelli bireylerin toplum içindeki oranını belirlemek için araştırmalar yapılmaktadır. Dünya nüfusunun %15'inde engellilik durumunun söz konusu olduğu OECD, AB ve Türkiye'de açıklanan verilerle açığa çıkmaktadır (Çondur, Yenipazarlı ve Cömertler, 2020). Bu doğrultuda Dünya'da özel gereksinimli bireylerin oranının yüksek olmasının doğal bir sonucu olarak özel eğitime duyulan gereksinim artmıştır.

Alanyazın tarandığında özel eğitim ile ilgili çok sayıda tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinin "ş" fıkrasında özel eğitim; "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2020a). Kaya (2013)'e göre özel eğitim, bu alanda eğitim görmüş öğretmen, personel ve uzmanlar ile bireylerin farklılıklarına göre düzenlenmiş ortam, onlar için özel olarak hazırlanmış eğitim programları ile gerçekleştirilen amaçlı bir öğretim biçimidir. Buna göre, özel eğitim normalden farklı gelişim gösteren bireylere verilen eğitim hizmetlerinin tamamını kapsamaktadır.

Her çocuğun birbirinden farklı olduğu ve bu nedenle eğitimin bireysel temelli olması gerekliliği çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Bicard ve Heward, 2010). Bu doğrultuda her birey kendi bireysel özelliklerine uygun eğitim almalıdır. Güven

(2016)'e göre özel eğitim, en basit anlamda özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmesine ilişkin uygulamalardır.

Özel eğitim, özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıklarından dolayı onlara özel planlanan bireysel öğretim programlarıyla gereksinimlerinin karşılanmasını kapsamaktadır (Çay, 2016). Ataman (2005)'a göre özel eğitim; bireyin potansiyeli ve becerilerine göre gelişimlerinin arttırılmasına destek veren, yetersizliklerinin engele dönüşmemesine ve engelli bireyin toplumda kendi yerini bulmasına yardımcı olan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim sürecinin sonunda, bireyin okul ortamı ve sosyal ortamda olabilecek en üst düzeyde kendi kendine yetebilmesi, başarılı olması ve şartlar uygun olduğunda normal sınıflarda eğitim alması hedeflenmektedir (Güven, 2016).

Mengi ve Alpdoğan (2020)'a göre özel eğitimin en temel özelliği, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere BEP ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile bireysel farklılıklara göre uyarlanmış uygun ortamlarda sürdürülen bir eğitim şekli olmasıdır. Özel olarak yetiştirilen personel, üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerini, BEP ise öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik özel olarak geliştirilmiş programını ifade etmektedir (Özgüneş, 2016). Özel gereksinimli bireylerin geleceğinin şekillenmesi, toplumda yaşayan tüm bireylere bağlıdır. Özel eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, eğitimin en önemli üç saç ayağı olan öğrenci, veli ve öğretmenlerin işbirliğiyle mümkündür. Bu noktada en önemli görev, özel eğitim konusunda uzman olan öğretmenlere düşmektedir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Öğretmenler sınıfında bireysel farklılığa sahip olan çocukları diğer çocuklardan ayırabilmeli ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları olan eğitimi verebilmelidir (Yaralı, 2016).

2.1.1. Özel Eğitim Amaçları

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını amaçlar. Bunların yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmasını amaçlar (MEB, 2020a).

2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri

11.06.2020'de yayınlanan 31152 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde özel eğitimin dokuz ilkesinden bahsedilmektedir. Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2020a, s.2):

> 1. Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulur.
>
> 2. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
>
> 3. Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması esastır.
>
> 4. Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülür.
>
> 5. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilir.
>
> 6. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
>
> 7. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
>
> 8. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarını sağlanır.
>
> 9. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır.

Özel eğitimde erken müdahale, çocuğun sahip olduğu koşulları ya da kişilerle iletişimini geliştirmeyi, güçlendirmeyi ve değiştirmeyi amaçlamaktadır (Howard, Williams ve Leper, 2010). Bu amaçların gerçekleşmesi için özel eğitimin erken dönemde başlamasına dikkat edilmelidir. Özel eğitim, eğitim programlarının özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması ve gerekli program uyarlamalarının yapılmasını gerekli kılar. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyin bulunduğu sınıf düzeyine uygun BEP hazırlanması özel gereksinimli öğrencilerin gelişimi için faydalıdır. Özel gereksinimli bireyler sağlık hizmetleri, psikolojik destek, destek eğitim hizmetleri gibi uygulamalardan yararlanmaya ihtiyaç duyabilir. Bu hizmetler eğitim almış uzmanlar tarafından verilmelidir. Sağlanacak desteğin niteliği kurum ve kuruluşlar arasında işbirliğine bağlıdır (Cavkaytar, 2021). Aile katılımı, öğrenme sürecinin ev ortamında aile tarafından desteklenmesini, sınıfta uygulanan etkinlikler hakkında öğretmenlerle işbirliği oluşturulmasını hedeflemektedir (Epstein ve Sheldon, 2006). Bu açıdan aileler özel eğitim sürecinin her aşamasına dahil edilmelidir.

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında; destek eğitim hizmetleri, bireysel öğretim programları ve öğretimsel uyarlamalar yapılarak; öğrencilerin ilgileri ve becerileri göz önünde bulundurularak bir arada eğitim almasını amaçlayan bir öğretim modelidir (Diken ve Batu, 2020; Kargın, 2004). UNESCO'ya göre kaynaştırma, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren eğitim içerisinde dışlanmayı azaltan bir model olarak görülmektedir (Acedo, 2013).

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur." sözü ilke edinildiğinde toplumumuzda çeşitli yetersizliklerden dolayı göz ardı edilen öğrencilerin, sosyal hayata uyumunu, kendilerini tanımalarını, en uygun şartlarda eğitim almalarını sağlamak için kaynaştırma eğitimi önem arz etmektedir. Özel gereksinimli bireyler toplumumuzun önemli bir parçasıdır. Eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğinin gereği olarak normal gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireyler de uygun eğitimi alma hakkına sahiptirler (Özgüneş, 2016). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta insanlarla uyumlu ilişki sürdürebilmelerinin temeli eğitim sürecinde de akranları ile iletişim içerisinde oldukları eğitim ortamlarına dayanmaktadır.

Alanyazında kaynaştırma eğitimi ile ilgili birden fazla tanımlama yapılmıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırma eğitimini, sınıf öğretmeni veya özel eğitim uzmanları tarafından engelli öğrencinin bireysel özelliklerine dikkat edilerek normal eğitim ortamında, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta, destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Metin (2011) ise; özel gereksinimli olan bireylerin gereksinim tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların sağladığı imkanlara bağlı olarak, olabildiğince normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşıtları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka ifade ile kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıfındaki eğitim öğretim sürecine, uygun destek ve düzenlemelerle dahil olmasıdır (Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve, 2010). Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi; akranlarından zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal olarak belirgin farklılık gösteren çocukların destek eğitim yardımıyla normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada eğitim görmesi olarak ifade edilebilir.



Şekil 1. Kaynaştırma Uygulamaları (Gürgür, 2020)

MEB (2013a)'e göre; özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde "kaynaştırma eğitimi" yerini, "bütünleştirme" kavramına bırakmıştır. Bütünleştirme; yetersizliği olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi belirtmektedir (MEB, 2020a).

Kaynaştırma eğitiminin temelinde özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi yer almaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Özel gereksinimli her bir öğrenciye yönelik özel eğitim programları hazırlanması için bireysel ihtiyaçların belirlenmesi önemlidir. Öğrenme-öğretme süreci bireysel farklılıklara dikkat edilerek düzenlenirse kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artıracağı tahmin edilmektedir. Yılmaz (2020)'a göre kaynaştırma eğitiminin amacı, her çocuğun potansiyelinin farkına varması ve gelişmesi için kendini rahat ve güvenli hissettiği bir sınıf ortamı yaratmaktır.

Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların çoğu, genel eğitim okullarında yaşıtlarıyla beraber en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında öğrenim görmektedir (Ataman, 2015). Özel eğitim gerektiren öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, yetersizlik yaşamayan akranları ile bir arada eğitim aldıkları normal sınıf, yani kaynaştırma sınıfıdır (MEB, 2010). En az kısıtlayıcı ortam ifadesi, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıfından en az şekilde ayrıştırılarak eğitilmeleri anlamına gelmektedir (Altun, 2016). Öğrencinin yetersizliğinin yanı sıra duygusal ve davranışsal özellikleri de en az kısıtlayıcı eğitim ortamının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bireysel farklılıklar nedeniyle her

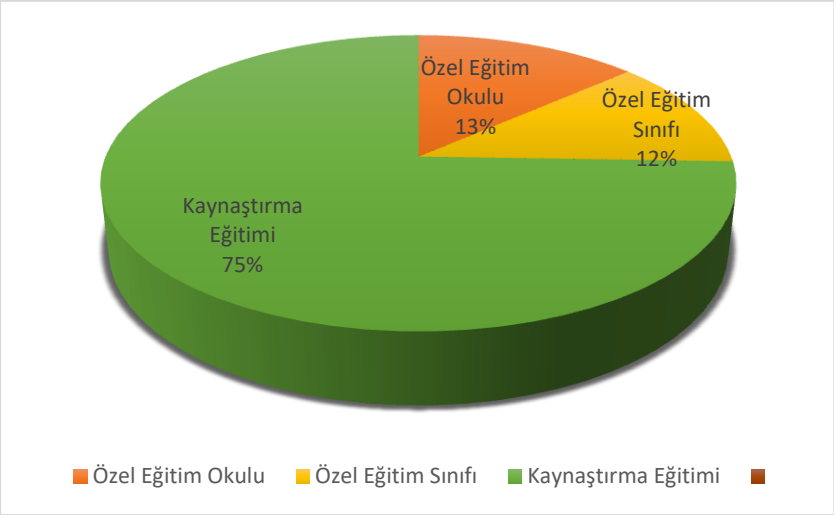
öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı birbirinden farklı olabilmektedir. Özgüneş (2016) en az kısıtlayıcı eğitim ortamının her öğrenci için sabit bir eğitim ortamının olmadığını belirtmektedir. Bunun yanında bir öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı bir özel eğitim okulu iken, diğer bir öğrenci için normal bir sınıfta kaynaştırma eğitimi veya özel eğitim sınıfı olabilmektedir. Metin (2018)'e göre, her bir özel gereksinimli çocuğu özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirmek başarı için gerekli şarttır.

Özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralandığında tam zamanlı genel eğitim sınıfının en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olduğu kabul edilmektedir.



Şekil 2. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamları (Ataman, 2013)

AÇSHB (2021) Nisan Ayı verilerine göre; özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrenci sayıları her geçen yıl artış göstermektedir. Verilere göre; 2001-2002 yılında toplam 53.306 özel eğitim öğrencisinin 17.320'si özel eğitim okullarında, 6.912'si özel eğitim sınıflarında, 29.074'ü kaynaştırma eğitimi içerisinde eğitim almaktadır. 2010-2011 yılında toplam 151.765 özel eğitim öğrencisinin 40.189'u özel eğitim okullarında, 18.576'sı özel eğitim sınıflarında, 93.000'i kaynaştırma eğitimi içerisinde eğitim almaktadır. 2019-2020 yılında ise toplam 425.774 özel eğitim öğrencisinin 55.588'i özel eğitim okullarında, 51.886'sı özel eğitim sınıflarında, 318.300'ü kaynaştırma eğitimi içerisinde eğitim almaktadır (AÇSHB, 2021).



Şekil 3. 2019-2020 Öğretim Yılında Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Dağılımı (AÇSHB, 2021)

Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenciler içerisinde özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde olanlar karşılaştırıldıklarında toplamda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminde yer aldığı belirlenmiştir. 2019-2020 öğretim yılı dikkate alındığında toplam öğrenim gören öğrencilerin % 74.7'i kaynaştırma eğitiminde, %12.1'i özel eğitim sınıflarında ve %13'ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadırlar.

Özel gereksinimli öğrencilerin %74'ünün kaynaştırma eğitiminde öğrenim görmesi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için en verimli olan ve öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitilmesini öngören kaynaştırma eğitiminin, Türkiye'de en yaygın özel eğitim uygulaması olduğunu ortaya koymaktadır (Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2019).

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

2.2.1.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim ile ilgili önemli gelişmeler ve modern özel eğitim uygulamalarının ilk temelleri orta çağda 17. yy. başlarında gerçekleşmiştir. Sanayi devrimi ve matbaanın icadı ile insanların becerileri ile ilgili beklentiler artmıştır. Bu sürecin sonunda özel gereksinimli bireylerin eğitim alması üzerine çalışmalar başlamış ve günümüzdeki modern özel eğitim uygulamaları için ilk adımlar atılmaya başlanmıştır (Ünlü, 2021).

1900-1950 yılları arasında normal eğitimle birlikte gelişen özel eğitim anlayışı, eğitimin zorunlu olması görüşünü savunmaktadır. Bu görüşün benimsenmesi ile birlikte çoğunlukla öğrenme yetersizlikleri, fiziksel yetersizlikler ve davranış sorunları olan

öğrenciler için özel okullar açılmıştır. Bu özel okullar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kurumlardır (Güven, 2016).

1950'li yılların başında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde çocukları özel eğitim okullarında okuyan özel gereksinimli çocukların aileleri, eğitimde fırsat eşitliği verildiğinde çocuklarının öğrenebildiklerini savunmuşlardır. Onlara normal çocuklarla bir arada eğitim alma imkanı tanındığında başarılı olacağını söylemişlerdir. Bu görüşü benimseyen aileler çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturmuş ve çocuklarının eğitim eşitliği hakkını elde etmeye çalışmışlardır.1960'lı yıllarda eğitimde fırsat eşitliği ilkesini benimsenmiştir. Sonraki yıllarda kaynaştırmayla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların çoğunluğu özel gereksinimli çocukların normal eğitim sınıflarında eğitim almasını savunmuşlardır. Her çocuğun gelişiminin kendi içinde değerlendirilmesi gerekliliği özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim almaları için neden olarak gösterilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011).

1960'larda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim almalarına yönelik eleştirilerin artmasıyla, kaynaştırma uygulamaları 1970'lerden itibaren pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır (Yorulmaz, 2015). Uzmanlar tarafından, özel gereksinimi bulunan bireylerin topluma dahil edilmeleri ve bağımsızlık kazanmaları için normal gelişen çocukların eğitim gördükleri sınıflarda olabileceği önerisi ortaya atılmıştır. 1970 yıllarında da bu eğitime olan ilgi düzeyi artış göstermiş ve konu ile ilgili ilk çalışmalar 20. yy. da başlamıştır (Özcan, 2020).

ABD'de 1975 yılında çıkarılan P.L. 94-142 sayılı Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile engelli öğrencilere tüm eyaletlerde ücretsiz eğitim ve uygun hizmetler sunulması zorunlu tutulmaktadır (Şahin ve Altun, 2016). Ayrıca bu yasa ile BEP, ekip anlayışı ve işbirlikçi çalışma, etkin öğretim uygulamaları ve arkan eğitimi gibi uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir (Batu ve Uysal, 2009). Tüm Engelli Çocuklar Yasası ile özel gereksinimli çocukların eğitiminde en az kısıtlandırılmış ortam ilkesinin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır (Güven, 2016).

1970'lerden itibaren ABD'de başlayan kaynaştırma yaklaşımı, kendisini zamanla daha çok kabul ettirmiştir. 1990 yılında P.L. 94-142'de yapılan düzeltmeler Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) olarak yeniden adlandırılmıştır. İDEA, engelli öğrencilere gereken destek hizmetleri vermeyi hedeflemektedir (Şahin ve Altun, 2016). 1993 yılında İngiltere'de çıkan Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama

Kılavuzu ile her özel gereksinimli çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. Öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst seviyede faydalanabilmeleri için gerekli yasal düzenlemeler yapılmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2011).

1997 yılında yürürlüğe giren P.L.105-17'de, özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunun normal eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiği ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de çocuğun eğitiminden sorumlu ekibin bir parçası olarak görüldüğü belirtilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Hala yürürlükte olan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'na göre özel gereksinimli öğrenciler, şartlar uygun olduğunda en yüksek oranda normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almaktadır. Özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetler sağlandığı halde yeterli performansı gösteremiyorsa, özel gereksinimli öğrencinin bir özel eğitim okulundan yararlanması istenebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Son yıllardaki önemli uluslararası gelişmelerden biri de 2006'da kabul edilen BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmedir. Sözleşme'nin 24. maddesinde "Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır" ifadesi yer almıştır (Yazıcıoğlu, 2018a).

1970'li yıllarda ABD'de başlatılan kaynaştırma uygulamaları zamanla daha çok benimsenmiştir. Ülkeler özel gereksinimi olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı okullarda eğitim almaları için eğitim politikalarında değişiklikler yapmışlardır. İmzalanan sözleşmeler (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1952; UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, 1960; BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006), yayınlanan bildiriler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948; BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi, 1971) ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları güvence altına alınmış, toplum içinde bağımsızlık kazanmaları için önemli adımlar atılmıştır.

2.2.1.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim açısından önemli gelişmelerin başlangıcı Osmanlı Devleti dönemine dayanmaktadır. Gelişmelerden ilki 1889'da Grati adında bir kişinin İstanbul Ticaret Mektebi içerisinde bir bölümde sağırlar okulunu açılmasıdır. Ardından 1921 yılında İzmir'de körler okulu, 1923'te sağırlar okulu açılarak Sağlık ve Sosyal Yardım

Bakanlığına bağlanmıştır (Güven, 2016). Bu okulların açılışı konunun sağlık sorunu olmaması ve özel eğitime farkındalığın artması açısından önemlidir. Cumhuriyet döneminde 1948 yılında üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini yasal güvence altına almak amacıyla İdil Biret Suna Kan Yasası kabul edilmiştir. "Harika Çocuklar Yasası" olarak da bilinen bu yasa, müzik alanında özel yetenekli çocuklar olan İdil Biret ve Suna Kan'ın yurt dışına devlet bursu ile gönderilip eğitim almalarına imkan tanımıştır (Çakıroğlu, 2019).

Özel eğitim hizmetleri, 1950 yılından 1980 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını yürütmüştür (Karkaç, 2013). Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin hakları 1961 Anayasası'nda devlet tarafından garanti altına alınmıştır. Bununla ilgili olarak 1961 yılında yayınlanan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nun 12. maddesinde "mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır" ifadesi yer almaktadır. Türkiye'de kaynaştırma programları, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile yasal olarak benimsenmiştir (Diken, 2020). Yasada durum ve özellikleri açısından farklılığı olan çocukların, normal gelişen akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmalarının kendi gelişimleri açısından olumlu etkilerinin olabileceği belirtilmiştir. 1988 yılında çıkan "Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" konulu genelgede ise, kaynaştırma kavramı, uluslararası alan yazındaki tanımına uygun şekilde ifade edilmiştir (Uysal, 2003). 1991 yılında yapılan "1. Özel Eğitim Konseyi" toplantısında özel gereksinimli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ve gündüz ağırlıklı eğitim verilmesi kararına varılmıştır. Bu uygulama ile özel gereksinimli bireylere eğitim veren kurumlarda artış gözlenmiştir. Okulöncesi düzeyinden meslek lisesine kadar eğitimin her kademesinde normal gelişen çocukların eğitim gördükleri sınıflardaki özel gereksinimli bireylerin arttığı da belirlenmiştir (Metin, 2018). 1992 yılında özel eğitim hizmetlerine yönelik Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Ataman, 2015). Bu gelişme ile kaynaştırma uygulamaları yapılan okullara özel eğitim hizmetleri konusunda destek verme, yönlendirme ve rehberlik ile ilgili hizmetlerin yapılması sağlanmaktadır.

Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara yönelik en kapsamlı yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'dir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kanunda yer alan "kaynaştırma, özel eğitim desteği, değerlendirme ve eğitim programları" ilk defa bir kanun maddesinde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu kararname

ilk kez kaynaştırma, bireysel eğitim planları ve özel eğitim desteğine ilişkin ifadelere yer vermesi nedeniyle önemlidir (Cavkaytar ve Diken, 2007; MEB, 2006).

18 Ocak 2000 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'yi esas alarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hazırlanmıştır (MEB, 2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile engelli bireylere sağlanacak hizmetler yasal olarak güvenceye alınmış ve kaynaştırmayla ilgili ayrıntılı ifadelere yer verilmiştir. (Kargın, 2003). Ayrıca kaynaştırma uygulamasının tam ve yarı zamanlı kaynaştırma şeklinde uygulanabileceğine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır (Diken ve Batu, 2020). 2005 yılında 5387 sayılı Özürlüler Kanunu, 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte, bir önceki yönetmeliğe göre, BEP ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi konularına yer vermesi nedeniyle önemli sayılan düzenlemeler yapılmıştır (Özgüneş, 2016).

2005 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği" yayınlanmıştır. 2011 yılında da bu yönetmelik yürürlükten kaldırılarak "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Daha sonra 2012 yılında yayınlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile kaynaştırma eğitiminin ve özel eğitimin temel ilkeleri açıkça ifade edilmiştir (Çerezci, 2015; Tutal ve Çolak, 2013). Yıllar içinde yönetmeliklerde yapılan bu gelişmeler özel eğitim ve kaynaştırma alanlarına daha çok ayrıntı verildiğini göstermekte ve uygulamanın işleyişini kolaylaştırmaktadır.

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili hukuki çalışmalar 1997 yılında başlamasına rağmen, 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çalışmalarına kadar beklenen sonuçlar elde edilememiştir (Cankaya ve Korkmaz, 2012). 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma sınıf mevcutları, BEP hazırlanması ve özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi konularında ayrıntılı hazırlanmış ve günümüzde halen kullanılmaya devam edilmektedir.

2018 yılında yayınlanan KHK ile güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma uygulamalarının destek özel eğitim hizmetleri sunularak gerçekleştirilmesi hususu vurgulanmıştır. Aynı zamanda yönetmelikte kaynaştırma kavramı ile birlikte bütünleştirme kavramının ilk kez kullanıldığı görülmektedir. Bu durum 2009 yılında imzalanan "Engelli Hakları Sözleşmesi'nde" bütünleştirme bakış açısı ve fırsat eşitliği temeline dayanarak tüm yetersizlik gruplarının eğitim sistemine dahil

edilmesini düşündürmektedir (Gürgür, 2020). Ülkemizde yapılan yasal düzenlemeler ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri okul öncesi dönemden itibaren güvence altına alınmıştır. Toplumda bağımsız bir yaşam sürebilmeleri için gerekli hukuki düzenlemeler yapılmıştır.

2.2.2. Kaynaştırmanın Amaçları

Aynı toplumun içinde yaşayan her insan kendisinden farklı fiziksel, zihinsel, duygusal özelliklere sahip bireylerle karşılaşabilir. Farklılıklara karşı olumlu tutum sergileme ve saygı gösterme kaynaştırma ortamlarında kurulan etkili iletişim ile sağlanabilir. Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile akademik ve sosyal yönden ilişkilerini kuvvetlendirip sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu amaçla zihinsel, işitsel, görsel, dilsel, bedensel, ortopedik yetersizlikleri olan, otizmi olan, konuşma bozukluğu olan, gelişimsel bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler kaynaştırma eğitimine alınmaktadır. Bu bireylere destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları sağlanmalıdır (Güldü, 2010). Kaynaştırma eğitimi uygulanan öğrencileri, akranları ile yarışa sokmaktan ziyade, kendi sorumluluklarını yapabilecek bir düzeye getirmek hedeflenmektedir (Topçu ve Katılmış, 2013).

Kaynaştırmada, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanması, okul kültürünü tanıması ve kurallara uyması, normal gelişim gösteren akranlarına uyum sağlaması ve iletişim kurma becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (Üçüncü ve Kütükçü, 2017). Metin (2018)'e göre kaynaştırma uygulamalarının normal gelişen çocuklar açısından amacı ise, özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmeleri için ortam hazırlamak ve toplumda kendisinden farklı özellikte bireylerle uyum içinde yaşama becerisi kazandırmaktır.

Alanyazında yer alan ifadeler doğrultusunda kaynaştırmanın amaçları, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini en üst düzeye çıkarmak, çevresi tarafından benimsenmesini sağlamak, yeteneklerini farkedebileceği ortam hazırlamak ve bireysel farklılıklarının oluşturduğu olumsuzlukları azaltmak olarak özetlenebilir.

2.2.3. Kaynaştırmanın Yararları

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler başta olmak üzere sınıfta öğrenim gören diğer öğrenciler (Ayral,

Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün Demirhan ve Çağlar 2013), özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan ebeveynler, çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenler açısından birçok yararı olduğu ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma ortamında eğitim alan yetersizliği olan öğrencilerin kendine güven, takdir edilme, işe yarama, cesaret, sorumluluk gibi sosyal değerlerinde gelişim olduğu görülmektedir. Kaynaştırma yetersizliği olan öğrenciler BEP aracılığı ile öğrenme hızlarına göre eğitim alarak bilişsel gelişim sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulaması ile özel gereksinimli öğrencilerin genellikle akranları ile oyuna katılma ve oyun başlatma gibi oyun becerileri; iletişim becerileri, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri sayesinde sosyal becerileri gelişmektedir (Avcıoğlu, 2011; Batu, 2015). Özel gereksinimli çocukların sosyalleşmelerinde öğretmenlerin eğitim ortamında öğrenciler ile kurdukları iletişimin ve derslerde uyguladıkları öğretim yöntemlerinin önemi büyüktür (Blackman, 2016).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, bireysel farklılıkları anlama, farklılıklara karşı saygı duyma, farklı özellikteki bireylerle arkadaşlık etme davranışlarını artırır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Normal gelişim gösteren öğrencilerin işbirliği, yardımlaşma, hoşgörü becerileri artar. Öğrenci başarısı ve sosyal çevresi üzerinde olumlu etkileri oluşur (Schuelka, 2018). Öğrenciler özel gereksinimli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenir. Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu gelişir (Avcıoğlu, 2011; Kırcaali ve İftar,1998).

Kaynaştırma eğitiminin normal sınıf öğretmenine yararları; sınıf öğretmenleri BEP'i veya sınıf düzenini öğrenciye göre hazırlama becerisini geliştirirler. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilere karşı duyarlılıkları artar. Aynı zamanda özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmeni gibi diğer personellerle iletişim ve işbirliği kurma becerilerini arttırırlar (Sülün, 2012).

Kaynaştırmanın eğitiminin anne-babalara yararları; aileler çocuklarının gelişimine katkı sağlayarak sahip oldukları endişe ve kaygıları giderebilirler. Özel gereksinimli çocukların aileleri çocukları hakkında bilgileri öğretmenler ile paylaşarak yaşanabilecek olumsuz durumların üstesinden gelmeye yardımcı olabilirler (Metin, 2015). Anne-babalar çocuklarının sahip olduğu yeteneklerini daha yakından gözlemleme ve buna göre çocuklarına rehberlik etme imkânı bulmaktadırlar (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015).

2.2.4. Kaynaştırmanın İlkeleri

Özel gereksinimli bireylerden kaynaştırma eğitiminde beklenen faydayı sağlamak için hem öğrencilerin akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi hem de eğitim ortamında gerekli fiziki düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Gül ve Vuran, 2015).

2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 68. maddesinde, kaynaştırmanın 6 ilkesi yer almaktadır (MEB, 2000).

> (a) özel gereksinimi olan bireylerin mümkün olduğunca akranları ile aynı ortamda eğitim almaları esastır,
>
> (b) eğitim hizmetleri planlanırken özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri esas alınır,
>
> (c) özel gereksinimli bireyin gereksinim duyacağı destek hizmetler okul merkezli olur,
>
> (d) karar verme sürecinde aile-okul-değerlendirme ekibi işbirliğine dayalı bir yol izlenir,
>
> (e) her öğrenci öğrenebilir ve öğretilebilir
>
> (f) kaynaştırma belirli bir programı olan bir özel eğitim hizmetidir şeklinde belirtilmektedir

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden en yüksek fayda sağlamaları için tüm ilkelerin uygulanmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, okul idarecileri ve okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar geliştirmelidir. Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıkları olan öğrenciler sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarında durumları ne olursa olsun eşit haklara sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin haklarından yararlanması için öğretmenler, aileler ile yakın ilişki içinde olmalıdır (Maria, 2013).

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler

Özel gereksinimli bireyler, MEB (2020)' ye göre "özel eğitime ihtiyacı olan bireyler" olarak ifade edilmekte ve bu bireyler "çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler" olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitiminden yararlanabilen özel gereksinimli öğrenciler, Şekil 4'teki gibi sınıflandırılmıştır.



Şekil 4. Özel Gereksinimli Öğrenciler (MEB, 2012).

MEB (2018)'de ise özel gereksinimli bireyler "engel" kavramı kullanılarak ifade edilmiştir. Bedensel engelli birey, görme engelli birey, işitme engelli birey, otizmi olan birey, özel yetenekli birey ve zihin engelli birey olmak üzere altı temel alanda incelenmiştir.

1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocuklukta başlayan, ömür boyu süren, akademik, sosyal ve iş yaşamları da dahil olmak üzere pek çok alanda günlük yaşamı olumsuz etkileyen bir bozukluk çeşididir. "Hiperaktivite", aşırı hareketlilik anlamına gelmekle birlikte DEHB olan öğrencilerin tümünü kapsamaz. DEHB olan bazı öğrencilerin çoğunda aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği bir arada görülür (MEB, 2013a). DEHB, çocuklarda en sık karşılaşılan psikiyatrik bozukluklardan biridir ve tedavi edilmediği durumda çocuğun ruhsal ve sosyal gelişimini, eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Doğangün ve Yavuz, 2011). DEHB olan bireylerin bilgiyi görsel, işitsel ve dokunsal deneyimler yoluyla kazanmaları gerekir. Ders sırasında sessiz okumada, sesli okumaya dikkatini vermede, harf yazma ve çizim yapma da güçlük yaşarlar (MEB, 2013a).

2. Uyum Bozukluğu ile Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler

MEB (2012)'e göre, yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel standartlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar gösterdiği için özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler duygusal ve davranış bozukluğu olan bireylerdir. Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, yıkıcı, rahatsız edici, tepkisel davranışlar gösterirler (Cancio ve Johnson, 2013). Çocukluk döneminde sürekli şikâyet etme, aile ya da öğretmenin sözünü dinlememe gibi sorunlar, ergenlik döneminde hırsızlık ve yalancılık, yetişkinlik döneminde ise darp, kendine zarar verme problemleri yaşadıkları ifade edilebilir (Beard ve Sugai, 2004).

3. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Görme yetersizliği olan çocuklar görme gücünü kısmen ya da hepsini kaybeden özel eğitim hizmetine ihtiyacı duyan çocuklardır (MEB, 2012). Görme yetersizliği olan öğrenciler, eğitimde işitsel ve dokunsal materyallere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sürecinde görme duyusunu öğrenme amacıyla verimli kullanamayacakları için okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duymaktadırlar. Az gören öğrencilerin görme yetisinden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere, büyük puntolu yazılara, aydınlatmaya ve çevre düzenlemelerine ihtiyaçları vardır (Tuncer, 2005).

4. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

İşitme yetersizliği olan çocuklar, işitmeyi oluşturan yapı ve organların biri ya da birden fazlasının hasara uğraması neticesinde işitme duyusundan yeterince yararlanamayan çocuklardır. İşime yetersizliği olan çocuklar, okul çağı nüfusunun yaklaşık %1'ini oluştururlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Konuşmayı anlama, dili edinme, sözcük dağarcığında ve bilişsel becerileri geliştirmede gecikmeler yaşamaktadırlar. Çok yüksek veya çok yavaş sesle konuşurlar. Söylenilenlerin tekrar edilmesini isterler. Erken tanı alan, erken yaşta işitme cihazı kullanmaya başlayan veya ihtiyaç duyulan ameliyatı yapılan bireylere iyi eğitim verilerek yaşanan gecikmelerin en aza indirilmesi sağlanabilir (MEB, 2013a; MEB, 2013b). Kaynaştırma sınıflarında işitme yetersizliği yaşayan öğrenci ile öğretmen arasında yaşanan bir iletişim sorunu, öğrencinin kendini yalnız hissetmesine sebep olur (Andrews, Shaw ve Lomas, 2011).

5. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerle ilgili beceri alanlarında (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik) iki veya daha fazlasında sınırlılık gösterme durumu olarak tanımlanmaktadır (Özokçu, 2013a).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar doğum öncesi, doğum sırası veya doğumdan hemen sonra fark edilmektedirler. Bunun yanında bazı çocuklar okula başladıktan sonra sosyal beceriler ve öz bakım becerilerinde yaşıtlarından belirgin farklılıklar gösterdiklerinde tespit edilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin yarıdan fazlasını yaşıtlarından hafif derecede gerilik gösteren çocuklar ve gençler oluşturmaktadır (MEB, 2013a; Özgüneş 2016). Zihinsel engele sahip bireylerde yavaş öğrenme, sosyal becerilerde yoksunluk ve ortalamanın altında dil ve akademik beceriler görülebilir (Wessendorp, Houwen, Hartman ve Vissher, 2011). Zihin yetersizliği olan çocuklar dikkatlerini odaklayacakları uyaranları belirlemede ve sürdürmede, algılama ve kavramada sorun yaşamaktadırlar. Dikkat süresinin kısa olması nedeniyle öğrendiklerini hafızada tutmada güçlük yaşamaktadırlar (MEB, 2013a; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

6. Ortopedik Yetersizliği Olan Öğrenciler

Ortopedik yetersizliği olan bireyler; hastalıklar, kazalar ve genetik sorunlara bağlı kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2015). Ortopedik yetersizlik yaşayan çocukların, kendilerinden beklenen birçok hareketi yapamıyor olmaları, günlük yaşam becerilerini bağımsız gerçekleştirememeleri, sosyal yaşam sınırlılıkları çocuklarda kendini işe yaramaz ve yetersiz hissetme, anksiyete, depresyon, yalnızlık gibi olumsuz duygularla sonuçlanmaktadır (Girgin ve Balcı, 2015). Ortopedik yetersizliği olan çocuklarda fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan dil ve iletişim sorunları görülebilir (MEB, 2013b).

7. Otizmli Öğrenciler

Otizm, genellikle yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, bireyin sosyal, duygusal etkileşimini ve eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyen gelişimsel bozukluktur

(Şahin, 2018). Otizmli çocuklar, çoğunlukla insanlarla iletişim kurmada ve devam ettirmede zorluk yaşarlar. Otizmli bireylerin çoğu, sallama, el çırpma, nedensiz ağlama-gülme, diğer insanların sözlerini sürekli tekrarlama davranışları sergilerler (Hall, 2013).

ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi (CDC, 2018) verilerine göre dünya genelinde okul çağındaki her 44 çocuktan biri otizm tanısı almaktadır. Otizmin erkek çocuklarda görülme sıklığı kızlara oranla 4 kat daha fazladır (Maenner, Shaw, Bakian, Durkin, Esler, Cogswell ve diğ. 2021). Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) kayıtlarında yer alan 2018 verilere göre Türkiye'de 34.589 otizmli birey bulunmaktadır (Tohum Otizm Vakfı, 2020).

8. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Öğrenme güçlüğü; konuşma, basit okuma, anlama, aritmetik hesap yapma, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım alanlarında bozulmayı ifade eder (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, okuma, yazma, bilgilerin işlenmesi, ifade edici dil, yazılı dil veya düşünme becerileri gibi akademik beceri gerektiren becerilerde güçlükle karşılaşmalarına rağmen ortalama veya ortalama üstü zekâya sahiptirler (Özmen, 2021). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okuma güçlükleri, yazma güçlükleri, matematik güçlüğü ortaya çıkmaktadır (MEB, 2013a). Çocukların karşılaştıkları bu güçlükler okul hayatı ile farkedilmektedir. Bu açıdan öğrenme güçlüğü yaşayan pek çok öğrenci nasıl çalışacağı ve bilgiyi nasıl öğreneceği konusunda sorunlar yaşamaktadır (Sümer ve Delimehmet Dada, 2020).

9. Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler

Baykoç Dönmez (2018)'e göre uzun süreli (süreğen) hastalıklar, çocuğun sağlığını olumsuz etkileyen sebepler nedeniyle kalıcı hasar bırakabilen, uzun süre boyunca bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır. Eğitimleri hastanelerde hastane okulları veya sınıfları açılarak devam ettirilebilir. Bolat (2018)'a göre süreğen hastalık çeşitleri,

- Doğuştan anomaliler
- Endokrin ve metabolik hastalıklar (diabet, şeker hastalığı vb.)
- Kalp-damar hastalıkları
- Kronik böbrek ve akciğer hastalıkları (astım)
- Sindirim sistemi hastalıkları
- Kan hastalıkları (hemofili, akdeniz anemisi)

- Kronik nörolojik hastalıklar (epilepsi)
- İdrar yolları ve üreme organı hastalıkları,
- Genetik geçişli ve alerjik hastalıklar (kistik fibrozis)
- Kanser

10. Üstün Yetenekli Öğrenciler

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre erken öğrenme, arkadaşlarının arasında liderlik etme, sürekli soru sorma, yeni olaylara olumlu yaklaşma, problemleri farklı yollar kullanarak çözme özelliklerine sahiptir. Bu çocuklar, duygu ve düşüncelerini özellikle ifade etme, çevresi tarafından kabul görme ve değer verilmeye gereksinim duyarlar. Deneme-yanılma veya model alma yoluyla öğrenmeyi seçerler (MEB, 2013b). Üstün yetenekli çocuklar, aşırı düzeyde zihinsel uyarılmaya, karmaşık bilgileri hızlıca öğrenme ve basamaklandırmaya, merak ettikleri konuları derinlemesine araştırmaya, sorgulamaya ve incelemeye ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklar için sınıfta tamamen kabul gördükleri bir atmosfer gereklidir (Dağlıoğlu, 2010). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma yaklaşımları uygulanmaktadır. Kullanılan yaklaşımlar üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek esnek yapıya sahip olmalı ve etkili öğretimin düzenlenmesine imkan tanımalıdır (Gürlen, 2021).

11. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler

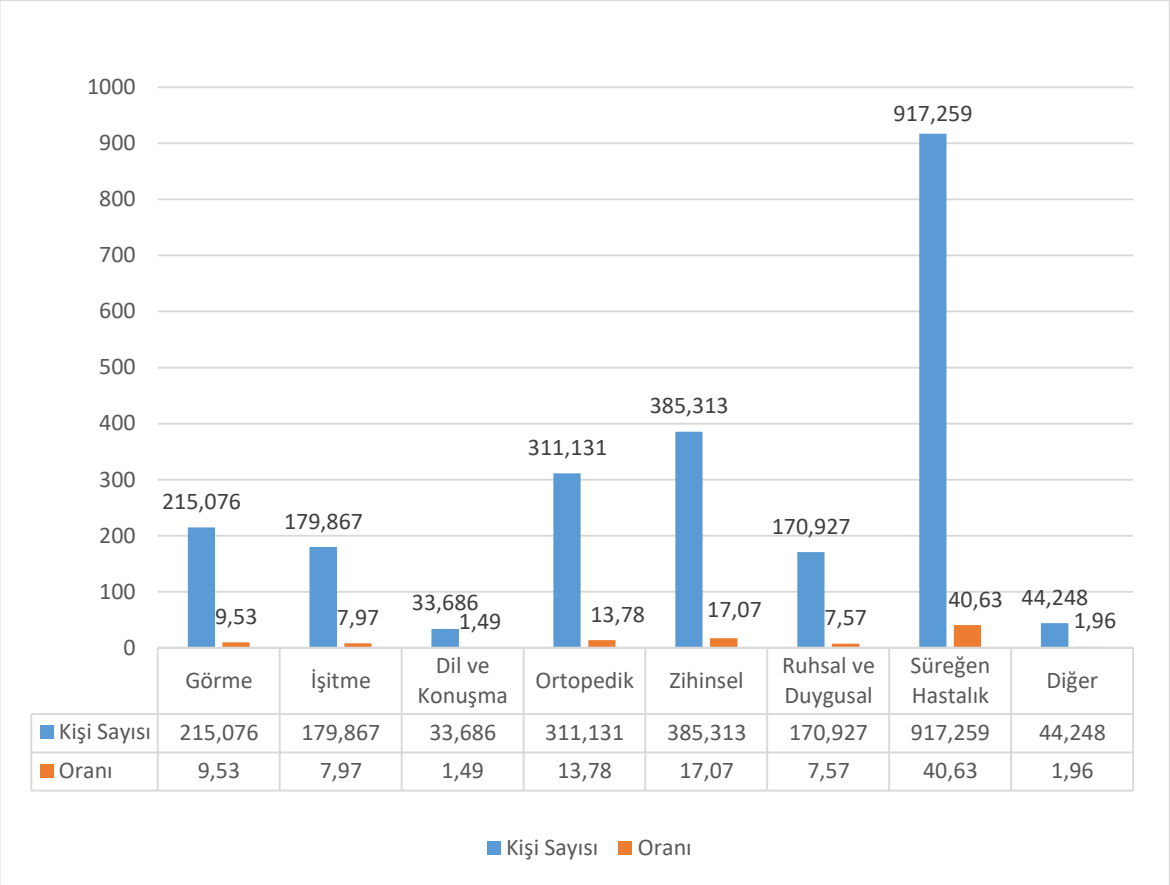
Dil ve konuşma güçlüğü; çocuğun eğitimsel performansını önemli düzeyde etkileyebilen kekemelik, boğumlanma (artikülasyon) bozukluğu, dil geriliği veya ses bozukluğu gibi nedenlerle ortaya çıkan iletişim bozukluğudur (Diken, 2020). Dil ve konuşma güçlüğünün, öğrencilerin okuryazarlık/eğitim başarısı, davranış ve benlik saygısı gibi belirli alanlar üzerinde etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Feeney, Desha, Ziviani ve Nicholson, 2012). Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözcük dağarcıkları sınırlıdır. Bu nedenle konuşurken doğru sözcüğü bulmada zorluk yaşarlar.

12. Serebral Palsili Öğrenciler

Serebral Palsi, doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında ortaya çıkan beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerdeki yetersizliği ifade etmektedir (MEB, 2012). Serebral Palsi'deki hareket ve postür

bozuklukları bireylerin aktivite kısıtlamalarına neden olur. Çocuklarda kas güçsüzlüğü, spastisite, koordinasyon kaybı ve normal motor kontrolün gelişememesi görülür (Dodge, 2008; Berker ve Yalçın, 2008; Tilton, 2004). Bu hastalığın tedavisi olmamakla birlikte, hastalıkta herhangi bir ilerleme veya gerileme görülmemektedir (Kulaksızoğlu, 2015: 137). Serebral Palsili öğrenciler özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. (MEB, 2012).

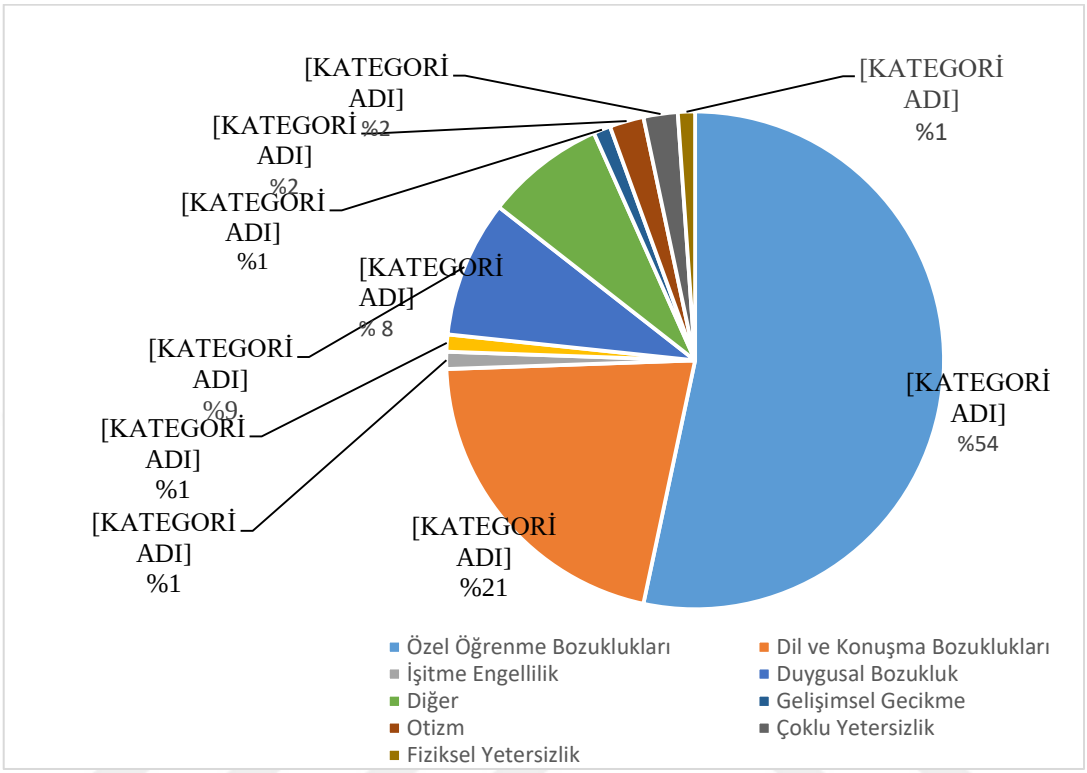
Tablo 1. Ulusal Veri Sisteminde Kayıtlı Özel Gereksinimli Bireylerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları (AÇSHB, 2021)



	Görme	İşitme	Dil ve Konuşma	Ortopedik	Zihinsel	Ruhsal ve Duygusal	Süreğen Hastalık	Diğer
Kişi Sayısı	215,076	179,867	33,686	311,131	385,313	170,927	917,259	44,248
Oranı	9,53	7,97	1,49	13,78	17,07	7,57	40,63	1,96

(AÇSHB, 2021)

Tablo 1'deki verilere göre 2020 yılında en çok görülen yetersizlik türü süreğen hastalıktır. Bireylerde süreğen hastalık, tüm yetersizlik türleri arasında %40.63 oranında rastlanmaktadır. Bolat (2018)'a göre süreğen hastalığı olan çocuklar zihinsel olarak akranlarından farklılık göstermezken genellikle sosyal uyumda sorun yaşamaktadırlar. Süreğen hastalığı olan çocuklar evde eğitim hizmetleri, hastane okulları ve kaynaştırma eğitimi hizmetinden yararlanabilmektedir. Tabloya 1'de görüldüğü üzere en az karşılaşılan yetersizlik türü ise %1.49 oranına sahip olan dil ve konuşma güçlüğüdür.

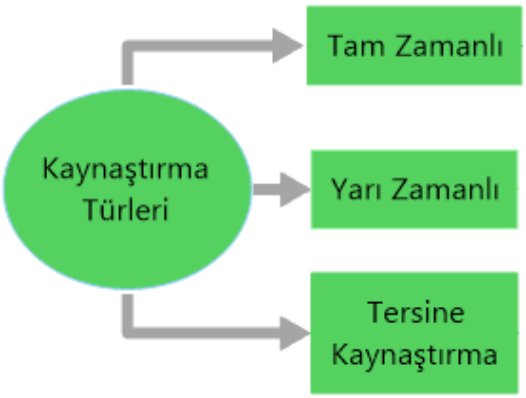


Şekil 5. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dağılımları (Thurlow, 2007)

Şekil 5'te yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, toplumda özel öğrenme bozukluğu yaşayan bireylerin %54 oranı ile en yüksek dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin toplum içindeki dağılımının bilinmesi öğrencilere yönelik eğitsel düzenlemeleri ve güncellemeleri gerekli kılar.

2.2.6. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Türleri

Kaynaştırma uygulamasında genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesi hedeflenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir. Kaynaştırma türleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. MEB'in Tanımladığı Kaynaştırma Modeli

2.2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Türkiye'de verilen kaynaştırma eğitimleri genellikle tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olarak yapılmaktadır (MEB, 2006). Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla yapılan eğitim uygulamalarında öğrencilerin kaydı normal sınıftadır, öğrenci tam gün boyunca normal sınıfta eğitim almaktadır. Öğrenciye BEP uygulanır ve eğitim ortamı düzenlenir (Topçu ve Katılmış, 2013). BEP'in, yılda en az bir kez değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirmelerle çocuğun gelişimine göre programda değişiklik gerektirip gerektirmediği belirlenmelidir (İlik ve Günay, 2020). 2019-2020 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı İstatistiklerine Göre Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrencilerin Dağılımı

Okul Türü	**Öğrenci Sayısı**		
	Toplam	**Erkek**	**Kadın**
Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi)	789	489	300
Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	119 307	76 492	42 815
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	142 670	89 719	52 951
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	55 534	34 285	21 249
Toplam	318 300	200 985	117 315

(MEB, 2020b)

Tablo 2'de MEB'in 2019-2020 örgün öğretim istatistikleri gösterilmektedir. Buna göre, okulöncesinde 489 erkek, 300 kız öğrenci olmak üzere toplam 789 öğrenci; ilkokullarda 76 492 erkek öğrenci, 42 815 kız öğrenci olmak üzere toplam 119 307 öğrenci; ortaokullarda 89 719 erkek öğrenci, 52 951 kız öğrenci olmak üzere toplam 142 670 öğrenci kaynaştırma eğitimi programına alınmıştır. Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında toplam 318.300 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 200.985 erkek, 117. 315'i de kız öğrenciler oluşturmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan erkek öğrencilerin kızlara göre sayısal olarak fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları yoluyla yapılan eğitim, öğrencilerin bazı derslere normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları şeklinde gerçekleştirilir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır (Topçu ve Katılmış, 2013; MEB, 2006). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi çok yaygın olarak uygulanmamaktadır. Bunun yanında yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi öğrencilerin akademik becerilerinin gelişiminin yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini sağlamayı hedeflemektedir (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere eğitim verirken bireysel öğretim yöntemini kullanabilir. Bireysel öğretim ile diğer öğrenciler normal programı takip ederken özel gereksinimli öğrenci güçlük çektiği konuda bireysel olarak desteklenir (Kargın, 2021).

MEB örgün eğitim istatistik verileri Türkiye'de yarı zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısına ilişkin herhangi bir bilgi vermemektedir.

2.2.6.3. Tersine Kaynaştırma

Schoger (2006) tersine kaynaştırmayı, genel eğitim sınıfına devam eden birkaç öğrencinin yetersizliği olan öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak amacıyla kısa zaman aralıklarıyla özel eğitim sınıflarına getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Yazıcıoğlu (2018b)'na göre tersine kaynaştırma modelinde özel gereksinimi olmayan öğrenciler isteğe bağlı olarak özel gereksinimli akranları ile aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Ayrıca ttersine kaynaştırma uygulamasında, yetersizlikleri olmayan öğrenciler istemeleri halinde özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim

okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırıp onlarla beraber eğitim alabilirler.

Ülkemizde MEB'e bağlı Eskişehir Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi'nde (İÇEM) tersine kaynaştırma modeli ilk kez uygulanmaya başlanmış ve halen devam etmektedir. Ancak model bu okulla sınırlı kalmıştır.

2.2.7. Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelere dikkat edilmesi, paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir (Kargın, 2004; Çitil, 2018). Tüm paydaşların işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi hem işi kolaylaştırır hem de başarıyı artırır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde; öğretmenler, normal gelişim gösteren, öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, aileler, fiziksel ortam, okul personeli, destek hizmetleri ve BEP etkilidir (Batu, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.7.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik bilgilendirilmeleri, onların bilgileri içselleştirmeleri kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasını sağlayacaktır (Gümüş ve Tan, 2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurmaları ve onlar tarafından sosyal kabul görmeleri kaynaştırma eğitiminin hedeflerinden biridir. Normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşları hakkında bilgi sahibi oldukça ve cesaretlendirildikçe sınıfta öğretmenin en iyi yardımcıları olacaklardır (Eripek, 2005).

Kaynaştırma eğitiminin, bu öğrencilerin günlük yaşamda sık sık karşılaşacakları yetersizliği olan bireyleri tanıma, bireysel farklılıklara saygı gösterme ve farklılığı olan insanlara karşı hoşgörü geliştirme davranışlarında olumlu etkisi görülmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Empati duygusunu geliştiren drama ve rol oynama yöntemleri kullanılarak normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasındaki etkileşim artırılabilir. Bu sayede olumlu davranışların kazanılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

2.2.7.2. Kaynaştırma Öğrencileri

Özel gereksinimli öğrencinin kendisi kaynaştırma eğitimi ekibinin ayrılmaz ve merkezinde olan bir parçasıdır. Ekşi (2010)'ye göre, özel gereksinimli öğrencilerinin kaynaştırmaya hazır oluş düzeyi, normal eğitime yönelik bilgi sahibi olması, arkadaşlarıyla iletişim becerisi, normal çocukların gelişim düzeyine uygunluğu kaynaştırmanın başarısını olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıf düzeninin gerektirdiği sosyal ve akademik beceriler bakımından programa hazırlanmaları kaynaştırma eğitiminin başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Metin, 2018).

Kaynaştırma öğrencileri, sınıftaki normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurarak ve gözlem yaparak yeni davranış biçimleri sergilerler. Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler, okulda ne kadar çok normal gelişim gösteren akranlarıyla zaman geçirirse, topluma uyum sağlamaları için gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmeleri o kadar kolaylaşacaktır (Ulutaşdemir, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla vakit geçirmesi sosyal kabul düzeylerini arttıracaktır.

2.2.7.3. Okul Yönetimi ve Personeli

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için önemli unsurlardan biri de okul yönetimidir. Okul müdürlerinin, okulda kaynaştırma uygulamaları için gerekli fiziki düzenlemeleri yaparak uygulamayı kolaylaştırması gerekir.

Tüm okul personeli, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemeli, bu öğrencilerin de normal eğitim ortamlarında eğitilme hakları olduğunu kabullenip saygı göstermeli ve kaynaştırmanın yararlı bir uygulama olduğuna inanmalıdır (Kargın, 2004). Okul yöneticileri kaynaştırma öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin hislerini anlamalı ve süreci öğretmenlerin lehine çevirmeye gayret göstermelidir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

Öğretmenler için bilgilendirici çalışmalar yapma, sınıflara dağıtılacak öğrenci sayısını belirleme, fiziki ortamı hazırlama ve materyalleri düzenleme gibi konularda okul yöneticilerinin sorumluluk alması kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırır. Kaynaştırma uygulamasında görev alan öğretmenleri birbirlerine yardım etmeleri için motive etmek, iş birliği içinde çalışanları desteklemek hem daha önce ortaya çıkmayan işbirlikçi davranışların ortaya çıkması olasılığını hem de okul içinde yardımlaşmayı arttıracaktır (Varol, 2010).

2.2.7.4. Fiziksel Ortam

Sınıfın fiziksel ortamı, derslik ve sınıfta bulunan araç-gereçlerden oluşmaktadır. Fiziksel ortamın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi belirgindir ve kaynaştırma öğrencilerine akademik olmayan becerilerin öğretiminde ortamın etkisi bulunmaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2011). Sınıf ortamı öğrenciler için ilgi çekici ve derse katılım için teşvik edici olmalıdır (McLean, 2016). Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesi için sınıf mevcutlarının özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006).

MEB (2020a)'ye göre, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim gereksinimi olan bireyler gelişim özellikleri de göz önüne alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir sınıfta iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç durumunda artırılabilir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal etkileşimini artıracak bir ortamın oluşturulması emek isteyen bir süreçtir. Öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanan kapsayıcı ortam her öğrenci için dikkat çekicidir (Dmitrieva ve Nartova-Bochaver, 2014). Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin bireysel farklılıklarına göre sınıfın fiziki ortamında uyarlama yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin hep aynı sırada oturmadığı, esnek oturma düzeninin yapıldığı, sınıfın her alanının öğrenme ürünleri için kullandığı bir sınıf ortamı uyarlaması yapılmalıdır. Bu sayede kaynaştırma öğrencileri için olumlu öğrenme ortamı sağlanmış olur (Coil, 2007; Akt. Gürgür ve Rakap, 2021). Fiziksel ortamın düzenlenmesinden öncelikle okul yönetimi sorumludur. Fakat okul yönetiminin iş yükü fazla olduğundan, ortamın düzenlenmesinde aksaklıklar meydana gelebilir. Bu yüzden sınıf öğretmenleri, sınıflarında engel oluşturan durumları okul yönetimine haber vermeli ve okul yönetimi de en kısa sürede önlemler almalıdır (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

2.2.7.5. Veli ile İşbirliği

Aile ve öğretmen işbirliğinin çocukların eğitimi üzerindeki önemi pek çok araştırmada vurgulanmaktadır. Ülkemizde 573 sayılı KHK ve buna bağlı olarak hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006) eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi amacıyla aile ile iş birliği yapmayı esas almaktadır. Güçlü işbirliğinin sağlanması için hem ailelerin hem de öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar

bulunmaktadır. Ailenin kaynaştırma eğitiminde görev ve sorumlulukları; yasal hak ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmek, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenle işbirliği yapmak, normal gelişim gösteren akran velileri ile iletişim ve işbirliği içinde olmak, eğitimi planlama ve karar verme sürecinde etkin katılımı sağlamak olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013a).

Özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim sürecine dahil edilmesi hem yasal bir zorunluluk hem de başarılı bir kaynaştırma eğitimi için gereklidir. Kaynaştırma uygulamaları sürecinde özel gereksinimli öğrencinin ailesi kadar normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de katılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Ailenin çocukların eğitimine katılım düzeyi işbirliğine açık olup olmaması, okul ve öğretmenin tutumu, çocuğun yetersizliğinin türüne göre farklılık gösterebilir. Aile, okul ve çevrenin etkin desteğinin olması ve işbirliğinin sağlanması başarı için temel koşuldur (Ünay ve Çakıroğlu, 2021). Öğretmen, anne-babalarla birlikte gün içinde çocuğun yapması gereken becerileri belirleyebilir. Örneğin, çorapların eşlerinin bir araya getirilmesi gibi etkinlikler planlanabilir. Etkinliklerde kullanılacak yöntem ve materyal planlanabilir. Ailenin öğretim sürecindeki başarısı fark edilmeli ve başarının önemi aileye anlatılmalıdır. (Özen, 2021). Aileler kaynaştırma sınıfında çocuklarının diğer çocuklarla eşit haklara sahip olup-olmayacakları konusunda endişe duymaktadırlar. Aileleri kaynaştırma programının amaçları, niteliği konularında bilgilendirmek, onların görüş ve isteklerini dikkate almak korku ve endişelerinin azalmasına yardımcı olabilir (Metin, 2018).

2.2.7.6. Öğretmen

Öğretmenler sınıflarındaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli tüm öğrencilerinin öğrenmelerinden sorumlu olan bireylerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısı için yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlar arasında müfredatın uyarlanması, öğretimsel ve fiziksel düzenlemeler, sınıf içi kayıtların tutulması, etkili iş birliği, nitelikli iletişim gösterilebilir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi eksikliği olması, öğrenciyi kabul etme ve kaynaştırma eğitiminin başarısı konusunda olumsuz tutum gelişmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin yetersizlik türleri, BEP hazırlama, özel eğitim uygulamaları gibi konularda bilgi sahibi olmaları ve özel gereksinimi olan öğrenciye olumlu tutum içinde yaklaşmaları kaynaştırma uygulamasının başarısını artıracaktır (Kaya,

2013). Öğretmenlerin olumlu ve kabul edici tutumları, öğrencinin potansiyeline uygun beklenti içine girmeleri kaynaştırma uygulamalarını etkili hale getirmektedir (Demir ve Açar, 2010). Öğretmenler sınıftaki çocukları bir bütün olarak görmek yerine, her bir çocuğun farklı gereksinimleri ve yeterliliklerin olduğunu benimseyen eğitsel bir yaklaşıma sahip olmalıdır (Metin, 2018). Bu anlamda bireysel farklılıklara saygı duyan öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerin topluma kazandırılması beklenir.

Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için model olan öğretmenlerin en belirgin özellikleri sabır ve anlayıştır. Öğretmenlerinin sevgisini ve takdirini kazandığını hisseden öğrenciler okul ortamına olumlu tutum geliştirmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri geliştirmeleri için imkan vermek ve olumlu sınıf ortamı sağlamak, eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenin izleyeceği en etkili yoldur (Kıran, 2012).

Gümüşkaya (2018) kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin rolünü şu şekilde ifade etmektedir:

- Sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren akranlar arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlamak.
- Normal gelişim gösteren akranları ve ailelerini özel gereksinimli birey hakkında bilgilendirmek.
- BEP toplantılarında ve ihtiyaç duydukça özel gereksinimli öğrenciye destek verebilecek uzmanlarla işbirliği yapmak.
- BEP'te yer alan amaçların öğrenci için uygun olup olmadığına karar vermek.
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile iletişim halinde olup işbirliğini sağlamak.

Demir ve Açar (2010)'a göre, sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde gerekli çabayı göstermezse yeterli verimi elde etmek mümkün değildir. Sınıf öğretmenlerinin hem kaynaştırma öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için harcadığı zamanı etkili kullanması eğitim sürecinin yolunda gitmesini sağlar. Kaynaştırma öğrencilerine motive edici sözler söylenmeli, özgüven gelişimine fırsat verilmeli, sorumluluk verilmeli, çabası sürekli takdir edilmelidir. Ailenin çocuğu ile ilgili bilgi almayı ya da çocuğuna ilişkin sorunları paylaşma istediği durumlarda öğretmen iletişime açık olmalıdır, ailenin sorunlarına çözüm üretmelidir (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2021).

2.2.7.7. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için özel eğitime gereksinimi olan öğrenci ve öğretmene destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Destek

özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim sınıflarına uyum sağlamalarında katkıda bulunduğu için tercih edilen bir eğitim modelidir (Özgür, 2011). Destek eğitim hizmetleri kaynaştırma eğitime dahil olan öğrencilerin ve öğretmenlerinin genel eğitim sınıfındaki eğitime en üst düzeyde katkı sağlayacağı bir özel eğitim hizmetidir (Akkoyun, 2007). Destek özel eğitim hizmetleri ve diğer altyapı donanımları sağlanmadan özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmelerine kaynaştırma uygulaması demek olası görünmemektedir. Normal eğitim sınıfa yerleştirilen öğrenciye ve sınıf öğretmenine destek sağlanmalıdır (Gürgür ve Uzuner, 2010).

Kırcaali-İftar ve Batu (2011) özel eğitim destek hizmetlerinin; kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı şeklinde sunulabileceğini belirtmişlerdir.

2.2.7.7.1. Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası)

Genel eğitim sınıfında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin günün belli saatlerinde sınıflarından ayrılarak farklı bir sınıf ortamında ve ya okul içinde uygun bir ortamda verilen eğitimi ifade etmektedir (Yılmaz, Koç ve Uysal, 2021). Özokçu (2013b)'ya göre, destek eğitim odası ya da kaynak oda kaynaştırma öğrencisinin bir okul gününün en az %21'ini, en fazla %60'ını sınıfının dışında geçirerek özel eğitim aldığı yerdir.

Kaynak odada bireysel ya da küçük grup halinde, kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) ya da uzman (örneğin, dil ve konuşma terapisti) özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermektedir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2011). Bazı kaynaklarda destek eğitim odası kavramı yerine "kaynak oda" ifadesi de kullanılmaktadır (Kargın, 2006; Sucuoğlu, 2010). Destek eğitim odası; özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfındaki derslerin bir kısmına katılamadığı ve kaynak odada eğitim gören öğrencilerin etiketlendiği görüşleri sebebiyle eleştirilmektedir (Peterson ve Hittie, 2003; Akt.: Kargın, 2006). Bunun yanında, öğretmenlerin sınıfta problem çıkaran öğrencilerini gönderileceği yer düşüncesine sebep olabileceğinden uygulamada sıkıntılara yol açabilir.

2.2.7.7.2. Sınıf İçi Yardım

Özel eğitim öğretmeni veya bir uzmanın; sınıf içinde öğretmene planlama, öğretim, değerlendirme, yönetim gibi çeşitli noktalarda destek olduğu destek hizmet türüdür (Gülnur, 2014). Uygulamada sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni veya uzman arasında çok iyi bir görev dağılımı, planlılık ve işbirlikli çalışma gerekmektedir. Sınıf içi

yardım uygulamasında kaynaştırma öğrencisi sınıftan ayrılmayacağı ve öğretmenler arasında iş birliği artacağı için tercih edilebilir.

2.2.7.7.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmeninin, kaynaştırma öğrencisine yönelik aldığı danışma hizmetidir (Aşçı, 2019). Bu hizmette özel eğitim danışmanı öğretmene programı bireyselleştirme, eğitim araç- gereç ve materyallerini uyarlama, problem davranışları azaltma, öğrencinin sınıfa kabulünü artırma konularında danışmanlık yapar (Batu ve Topsakal, 2003). Özel eğitim danışmanlığı uygulamalarının başarıya ulaşması için özel eğitim öğretmeni ile sınıf/branş öğretmeni ve özel gereksinimli öğrencinin uyum ve işbirliği içerisinde olması gereklidir (Gürgür, 2008).

2.3. BEP

Türkiye'de özel eğitim desteğine ihtiyacı olan öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanılaması RAM'da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2019). Özel gereksinimi olan öğrenciler okulda uygulanan eğitim programlarını takip etmekte ve bu öğrencilere eğitim programları dikkate alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır (MEB, 2018).

BEP, öğrencinin kişisel, sosyal, işlevsel ve akademik becerilerde eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere alacağı destek hizmetlerin, kullanılacak yöntem ve tekniklerin, öğrenci için yapılması planlanan uyarlama ve düzenlemelerin belirlendiği, öğrencinin devam ettiği programdan en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan bir programdır (MEB, 2013a). Özyürek (2014)'e göre ise BEP, yetersizlik yaşayan bireyin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır. BEP, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin dahil edildiği ortamlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Timothy ve Agbenyega, 2020).

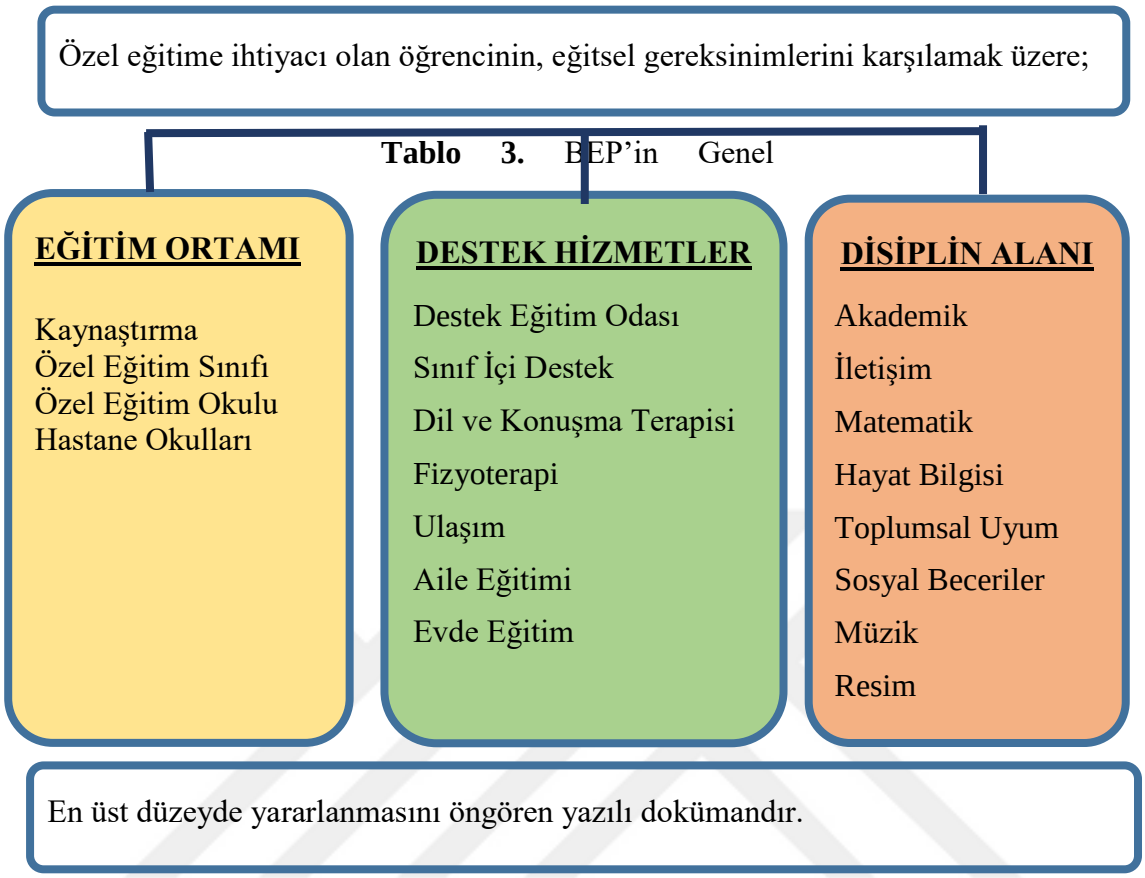
BEP, öğrencinin nereye ulaşacağının ve nasıl ulaşacağının ifade edildiği bir yol haritası ve özel gereksinimli öğrenciye verilecek hizmetlerin yazılı bir kaydıdır (Olson ve Platt, 2004). BEP, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarında yapılacak uyarlamalar ve destek eğitim hizmetler ile ihtiyaç duyulan tüm alanlara hitap etmektedir (Friend ve Bursuck, 2012).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Madde (f) bendinde "özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirerek uygulanması esastır." hükmü olduğu için BEP yasal bir zorunluluk haline gelmiştir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için BEP, var olan eğitsel performans düzeyi, öğrenciye bir akademik yılsonunda kazandırılması amaçlanan uzun dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler, başlama ve bitiş tarihleri, değerlendirme yöntemi, öğrenciye sağlanacak destek hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceği gibi öğeleri içermektedir (Kargın, 2021). Ayrıca BEP'te öğrencilerin bazı yeteneklerinin değişmesi durumunda belirlenebilecek yeni hedefler ve bu hedeflere ulaşabilmek için kullanılacak materyaller, düzenlenecek etkinlikler yer almalıdır (Cramerotti ve Ianes, 2016).

Sınıf öğretmeninin sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim programını bireyselleştirebilmesi için temel olarak, özel gereksinimi olan öğrencinin performans düzeyini belirlemesi gerekmektedir. Öğrencinin performansı belirlenirken yapabildikleri ile birlikte yapamadıkları da belirtilmelidir. Böylece düzeyi belirlerken öğretmen öğrenciyi iyi tanımış olacaktır. BEP hazırlandığında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin, hedeflenen kavramları ve becerileri daha kısa sürede öğrenmesi söz konusu olacaktır (Batu, 2005; Kargın, 2021).

Bir kaynaştırma öğrencisi için BEP geliştirilmesi tüm okul paydaşları için çaba gerektiren, karmaşık ve zaman alıcı bir aktivitedir (Cramerotti ve Ianes, 2016). BEP hazırlama sürecinde, veliler, okul yöneticileri, öğretmenler ve kaynaştırma öğrencisinin kendisi görev almaktadır (Erüstün Bulutoğlu, 2019). BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerden beklenen rol ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlar: BEP ekibinin aktif bir üyesi olmak, öğrencileri tarama aşamasında gözlem ve çeşitli değerlendirme araçları ile değerlendirmek, öğretim sürecini başlatmak ve sürecin parçası olmak, BEP'i uygulamak, izlemek ve gözden geçirmek olarak sıralanabilir (Çolak, 2013). BEP'in genel çerçevesi Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3. BEP'in Genel Çerçevesi

(Gürkan, 2010, s.61)

2.3.1. BEP'in Amaç ve İlkeleri

Yetersizliği olan öğrencilerin, yoğun olarak hazırlanan genel eğitim programlarına uyum sağlamaları oldukça zordur. BEP'in temel amacı, özel gereksinimli öğrencilere en üst düzeyde yararlanabilecekleri eğitim fırsatları sunmaktır (Vuran, 2007). Bu amaçla bireyselleştirilmiş eğitim programının özenle hazırlanması önem taşımaktadır. BEP uygulamaları kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Battal, 2007);

- BEP, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacı olan özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetlerin verileceğine ilişkin hazırlanan yazılı belgedir.
- BEP toplantılarında, okul ve aile arasında işbirliği sağlanır. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları, potansiyelleri ve karşılaşılabilecekleri durumlar konusunda ekip üyelerine söz hakkı verir.

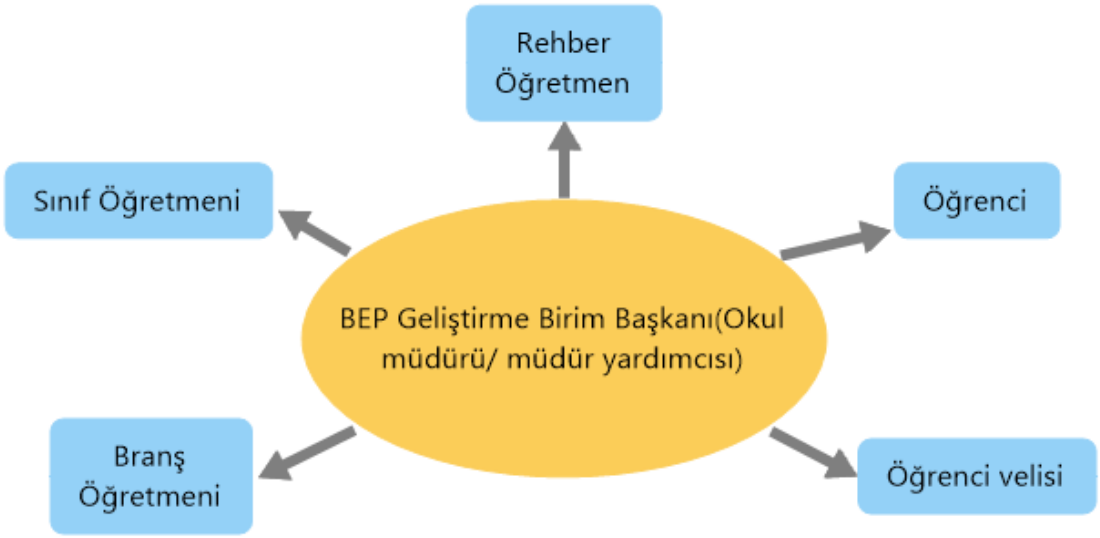
• BEP özel gereksinimli öğrenci için yapılan tüm çalışmaların ve bunların öğrenciye olan katkılarını değerlendirme ve izleme aracıdır.

BEP geliştirme ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli ilkelerden biri etkili bir işbirliği ve bilgi paylaşımının sağlanmasıdır (MEB, 2013a). Veli, öğretmen ve okul idaresi arasında yapılacak işbirliği, öğrenme- öğretme sürecinin verimini arttırır. Öğrencinin kişisel bilgilerine, eğitim ortamında yapılacak düzenlemelere ve davranış problemleriyle ilgili yapılacak çalışmalara yer vermesi de BEP'in gerekliliklerindendir (Gürkan, 2010).

2.3.2. BEP Hazırlama Süreci

2.3.3. BEP Geliştirme Biriminin Oluşturulması

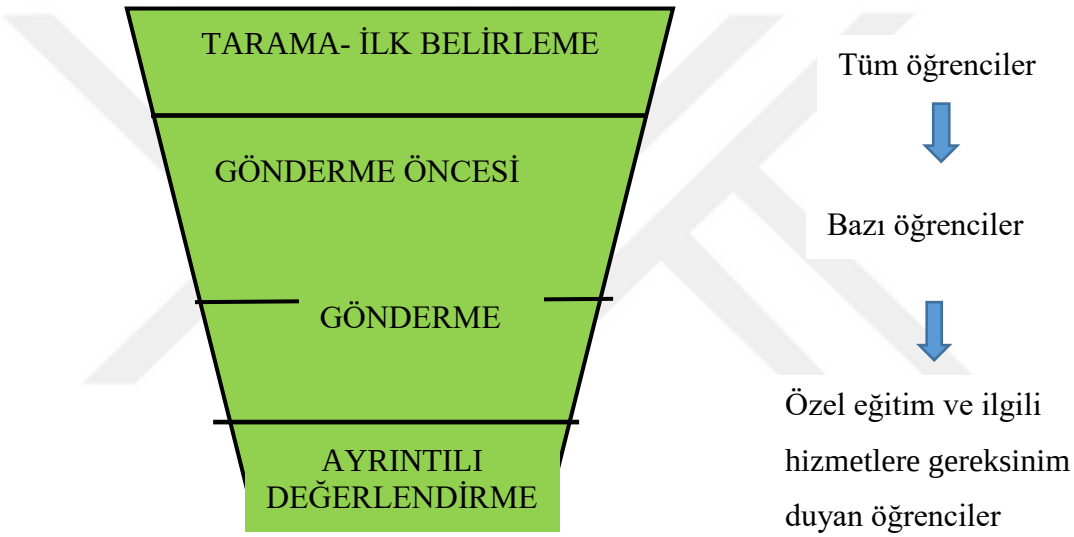
BEP aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır (Gürsel ve Vuran, 2020). MEB (2020a)'de özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlamak amacıyla "BEP Geliştirme Birimi" oluşturulması yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 47. maddesinde, BEP geliştirme biriminin okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi, öğrenciden oluştuğu ifade edilmektedir (MEB, 2020a). BEP geliştirme ekibi Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. BEP Geliştirme Ekibi (MEB, 2020a)

2.3.4. Eğitsel Değerlendirme Süreci

Eğitimde kullanılan eğitsel değerlendirme, bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını açığa çıkarmanın yanı sıra, bireyin performansı ile güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vererek, birey için hazırlanacak programın amaçlarını saptamaya olanak verir (Gürsel, 2021; Kargın, 2007). Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerine uygun olarak eğitim programı düzenlemeyi hedefleyen BEP süreci, belirleme aşaması ile başlar. Daha sonra değerlendirme, yerleştirme, öğretim programını uygulama ve program değerlendirilmesi aşamaları ile son bulur (Çuhadar, 2006).



Şekil 8. Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci (Turnbull, Turnbull, ve Wehmeyer, 2007)

Tarama aşaması değerlendirme sürecinin ilk adımıdır. Tarama, öğrenme ve davranış sorunu olan öğrencilerin pskikolog, fizyoterapist, doktor gibi uzman kişilere ve kurumlara gönderilmesi ile ilgili kararı almak için veri toplama çalışmalarıdır. Öğretmenler günlük rutinlere ve uygulamalara gerekli uyumu sağlayamayan, etkinliklerde yeteri kadar başarılı olmayan ya da uygulanan testlerde sürekli düşük puan alan öğrenciler için tarama çalışmalarına yer vermelidirler (Gürsel ve Vuran, 2020). Bu aşamada öğrenciler gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak değerlendirilir (Kargın, 2007). Tarama sürecinde öğrencinin akranlarından farklı olup olmadığı incelenir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının erken dönemde tespit

edilmesi sonucunda önlemler alınabilir.

Şekil 8'e göre, tarama sürecine eğitim ortamındaki tüm öğrenciler dahil olurken diğer süreçlere dahil edilen öğrenci sayısı azalmaktadır. Bu durum öğrenme yeterlikleri açısından farklılık gösteren öğrencileri belirlemek için tüm öğrencilerin tarama aşamasından geçirildiğini ifade etmektedir.

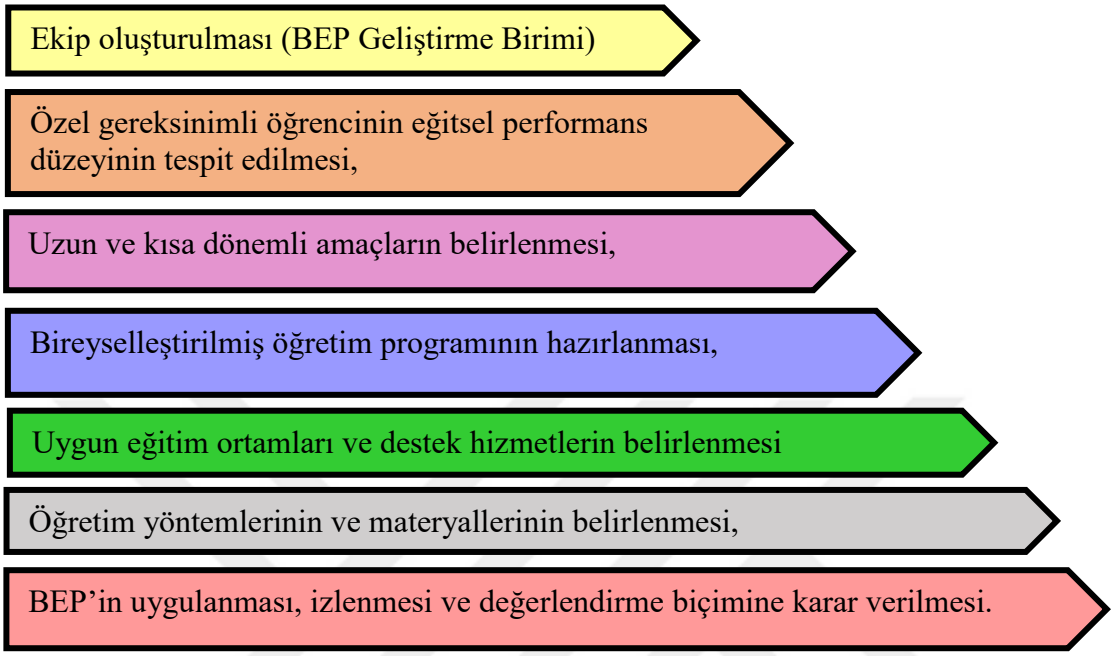
Gönderme öncesi süreç; öğrenciyi RAM'a göndermeden önce sınıf öğretmeninin eğitim yöntemlerinde, materyallerinde, sınıfta fiziki ortamın düzenlenmesinde, araç-gereçlerde, amaçlarda ve gerektiğinde ev ödevlerinde uyarlamalar yapılmasını ifade etmektedir (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Bu süreçte rehber öğretmen ve okuldaki diğer personel, sınıf öğretmeni ve öğrenciye destek olmalıdır.

Gönderme sürecinde öğrenci için alınan tüm önlemler, yapılan tüm uyarlamalar, uyarlama sonuçları ve öğrenci hakkında ulaşılan tüm bilgiler rapor haline getirilir. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmesi kararı, sınıf öğretmeni ile birlikte okul rehberlik servisi ve öğrencinin ailesinin birlikte vermesi gerekmektedir (Kargın, 2007).

Ayrıntılı değerlendirme sürecinde; öğrencinin gelişim geriliğine ya da yetersizliğe sahip olup olmadığı, yetersizlik varsa öğrencideki düzeyini ve derecesi belirlenmeye çalışılır. Bu süreç öğrencinin performansının yetersizlikle ilgisi olup olmadığını ve ne tür özel eğitim hizmetine ihtiyacı olduğunu belirlemek için gerçekleştirilir (Gürsel ve Vuran, 2020). RAM tarafından yapılan değerlendirme ile öğrencinin öğrenme ihtiyaçları belirlenir. Öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı belirlenerek yerleştirme yapılır (Kargın, 2007). Özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim okulu, sınıfı ya da kaynaştırma sınıfına yerleştirme kararı alındıktan sonra BEP hazırlama süreci başlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesinde ve BEP'in hazırlanmasında rehberlik öğretmenlerinin rolleri büyüktür (Yazıcıoğlu, 2019).

Gürsel (2021)'e göre; BEP'in hazırlanması için öğrencilerin doğal ortamında gözlenerek performanslarının belirlenmesi gerekir. Aile ve öğretmenle yapılan görüşmeler ve öğrencinin doğal ortamında gözlenmesi performans belirlenmesi için başvurulan yöntemlerdir.

BEP sürecinde izlenmesi gereken aşamalar Şekil 9'da sırasıyla belirtilmiştir.



Şekil 9. BEP Sürecinde İzlenmesi Gereken Aşamalar (Gürkan, 2010, s.66)

Özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen BEP'in etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim süreçlerinin planlanması yapılmalıdır. BEP'in uygulanmasında görev alan öğretmenler BEP'le ilgili tüm bilgilere sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğretim stratejilerini, materyallerini oluştururken BEP'te yer alan amaçlardan yararlanmaları gerekir. BEP'in amaçlarına uygun olarak sürdürülmesi ve öğretimin değerlendirildiği süreç izleme sürecidir. İzleme sürecinde, öğrencinin katılım düzeyi, kullanılan araç, yöntem ve tekniklerin etkililiği, öğrencinin durumu, öğrencinin performansını etkileyebilecek değişkenlere dikkat edilir. BEP izleme sürecinde özel gereksinimli öğrenci için yararlı olduğu belirlenen yöntem, teknik ve araçlar kaydedilir (MEB, 2014).

Öğrencilerin ilerlemesini takip etmek amacıyla yapılan değerlendirme uygulanan programın etkililiğini belirler. Aynı zamanda öğrenciye, anne- babaya, öğretmene gerçekleşen ve gerçekleşmeyen amaçlarla ilgili geri bildirim verir. Özel gereksinimli öğrencinin performansını ve ihtiyaçlarını belirlemek için gözlem, görüşme, kontrol listeleri, öğrencinin önceki öğrenme sonuçları ve ölçüt bağımlı testler kullanılabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan BEP yılda "en az bir kez" gözden geçirilmelidir.

Eğitsel değerlendirme sürecinin sonunda öğrencinin ihtiyacına, performans düzeyine göre yeni uyarlamalara gereksinimi olup olmadığı belirlenir (Gürsel, 2021; Karakurt, 2020; Kargın, 2007).

2.3.5. BEP Uygulama Sürecinde Öğretimsel Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi sürecinde akranları ile birlikte eğitim alması için fiziksel ortam, eğitim öğretimin içeriği, yöntem, teknik, stratejilerde ve değerlendirme boyutunda uyarlamalar yapılabilir (Gürgür, 2020).

2.3.5.1. Eğitim-Öğretim Sürecinde Uyarlamalar

Kaynaştırma eğitiminde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin düzenlemeler sınıfın işleyişine ilişkin yapılanları ifade eder. BEP uygulama sürecinde etkili öğrenme için ihtiyaç duyulan tüm öğrencilere öğretim, ek yardımlar ve hizmetler sağlanır (Wu-Tien, 2007). Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerde merak uyandıracak büyük ve parlak materyaller kullanarak eğitim-öğretim sürecinde uyarlamalar yapabilir. Özel gereksinimli öğrencilerin kullandığı boya kalemlerinin kalınlaştırılması (cırt cırtla eline sabitleme), yaptığı etkinliklerde çalışma sayfasının boyutunun düzenlenmesi, materyallerin uyarlanması olarak değerlendirilebilir (Keleş ve Emiroğlu, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Vural ve Yıkmış (2008) yaptıkları araştırmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin materyalleri uyarlarken en çok dikkat çekici olması ve amaca uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu özelliklerine dikkat edilmesi materyallerin etkili olması açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenler sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim-öğretim sürecinde uyarlamalar yapmalıdır. Örneğin: işitme yetersizliği olan öğrencilere şarkılar daha yavaş ve anlaşılır şekilde öğretilmelidir. Dersteki etkinlikler yapılırken de göz koordinasyonu kurularak kelimeler tane tane söylenmelidir ve daha çok görsel kullanılmalıdır (Temiz ve Parlak-Rakap, 2018). Özel gereksinimli öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde hem sosyal kabulünü hem de akademik başarısını artırmak için akranlarından destek almaları sağlanabilir. Normal gelişim gösteren öğrenciden, sınıftaki özel gereksinimli arkadaşına çalışma etkinliğini tamamlaması için yardımcı olması istenebilir.

2.3.5.2. Fiziki Ortam Düzenlemede Uyarlamalar

Bir sınıftaki fiziksel ortam (sınıf düzeni ve görünümü, oturma planı) aktif öğrenmeyi etkiler (Mitiku, Alemu, ve Mengsitu, 2014). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin aktif öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin fiziki ortamda düzenlemeler yapması gereklidir. Kaynaştırma eğitiminde uygulanan BEP sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği sınıfın ses ve ışık özelliklerinin düzenlenmesi, sınıf mevcudunun yönetmeliğe uygun sayıda tutulması ile oturma alanlarının öğrencilerin etkileşim kurabilecekleri şekle dönüştürülmesi gerçekleştirilebilecek düzenlemelerdendir (Gürgür, 2020). Özel gereksinimli her öğrencinin okul içinde herhangi bir binaya veya dersliğe bağımsız erişebilmeleri için düzenlemeler yapılabilir (Dmitrieva ve Nartova-Bochaver, 2014). Özel gereksinimli öğrencilerin tekerlekli sandalye veya destek cihazlara sınıfta erişimini kolaylaştırmak için sınıf ortamı düzenlenebilir. Az gören öğrenciler için sınıf içinde net görülen yolları yerleştirme ve işitme güçlüğü yaşayan öğrenciler için dışarıdan gelen gürültüyü önleyici halılar ile zemini kaplatma yapılabilir. Bilgisayar kullanımı için sınıf içinde teknolojik uyarlamalar yapılabilir (Gündoğdu, 2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için derste yapılacak etkinlik ile ilgili malzemeler dışındaki materyaller ortadan kaldırılarak uyarlamalar yapılabilir (Temiz ve Parlak-Rakap, 2018).

2.3.5.3. Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Uyarlamalar

Parilla (2008)'ya göre bir okulda yeterince uyarlama yapılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verildiğini göstermektedir. Bu açıdan özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde çeşitli uyarlamaların yapılması gereklidir. Gürgür (2020)'e göre, BEP sürecinde değerlendirme yapılırken, öğrencilerin yazılı bir sınav yerine uygulamalara katılımları, sözlü sorulara verdikleri cevaplar ve bilgiyi kullanma becerileri gözlemlenir. Eğitim-öğretim süreci boyunca özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmek, öğrencinin performansı ile ilgili doğru sonuçlar vermeyi sağlar. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınavın zamanı, soruların sunum şekli, sınav ortamının düzenlenmesi, sınav anında ihtiyaca uygun destekler sunulması, sınavdan önce sınav becerilerinin çalışılması ve motivasyon arttırıcı etkinlikler oluşturulması gibi konularda uyarlama ve ek çalışmalar yapılması gerekmektedir (Gülnur, 2014).

Değerlendirme etkinlikleri planlanırken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciye sınavda daha fazla zaman verilmesi,

görme yetersizliği bulunan öğrencinin sözlü olarak ya da Braille alfabesi kullanılarak değerlendirilmesi gibi örnek uyarlamalar yapılabilir (Uysal ve Uysal, 2021).

2.3.5.4. Eğitim Programı İçeriğinde Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel gelişimleri, sosyal gelişimleri, etnik kökenleri, ailelerine dikkat edilmeksizin her çocuğun ihtiyacına uygun olarak programın düzenlenmesi gereklidir (Maria, 2013). Sınıfta kullanılacak öğretim programının içeriği ve uygulanacak öğretim yöntemi, tekniği ve stratejilerde uyarlamaların yapılması önemlidir. Süreç içinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması hem etkili öğrenmeyi sağlar hem de özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır. Öğretmenler tarafından BEP' in içeriğinde basitleştirme, farklılaştırma ve amaca uygun hale getirme şeklinde uyarlamalar yapılması eğitim-öğretim sürecinde başarıyı artırır. Özel gereksinimli öğrenciler için programda yer alan kazanımlara eklemeler yapılması, öğrencilerin akranları ile ilişkisini kuvvetlendirmek için işbirliği ile öğrenme gibi tekniklerin kullanılması, okuma- yazmayı geliştirici etkinlikler uygulanması söz konusu olur. (Gürgür, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Vural ve Yıkmış, 2008). Örnek vermek gerekirse, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler öğrenme kayıplarını doldurmak için normal sınıf öğretiminden sonra ekstra derse ihtiyaç duyabilir. Öğrencilere eksiklerini tamamlayacak zengin içerikli etkinlikler uygulanabilir. Programın içeriğinde uyarlamalar ve ayarlamalar yapılması, sürecin başarılı olması için kritik öneme sahiptir (Phtiaka, 2008).

Öğretmenin hazırladığı plan öğrencilerin öğrenme hız ve ihtiyaçlarına uygun, esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Konu içerikleri öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkilendirmelidir (MEB, 2013a, s.109). Bunun yanı sıra öğretmenler program uyarlamalarında soru-cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğrenme ve demonstrasyon yöntemlerinin kullanım sıklığını artırmalıdır (Vural ve Yıkmış, 2008).

2.3.6. BEP'e Gereksinimi Olan Bireyler

Eğitim kurumlarında ve okullarda üst düzey eğitim fırsatı sağlamak üzere BEP,

- Zihinsel yetersizliği,
- Ortopedik, görme ve işitme yetersizliği,
- Birden çok yetersizliği,
- Sinir sistemi yetersizliği,

- Konuşma ve dil yetersizliği,
- Öğrenme güçlüğü,
- Duygusal olarak uyum güçlüğü,
- Sosyal olarak uyum güçlüğü,
- Süreğen hastalığı,
- Otizmi olan,
- Üstün zekalı ve özel yetenekli gibi özel gereksinimli bireyler için hazırlanır ve uygulanır (MEB, 2014).

2. 3.7. BEP' in Yararları

Öğrenci Açısından

- Öğrenci için eğitimde fırsat eşitliği sağlar.
- Öğrencinin engelinden kaynaklanan farklı ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenir.
- Öğretim etkinliklerinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini sağlar.
- Öğrencinin sorumluluk almasını sağlar.
- Öğrencinin özgüvenini artırır.

Anne Baba Açısından

- Aile ile okul personeli arasında iletişim ve işbirliğini sağlar.
- Ailenin, çocuğunun eğitim hakkı ile ilgili kararlara katılımını sağlar.
- Eğitim sürecinde ailenin görev ve sorumluluklarını net olarak tanımlar.
- Ailenin yalnız olmadığını hissetmesine yardımcı olur.
- Aile ile okul arasındaki görüş farklılıklarının çözümlenmesine ortam hazırlar.

Öğretmen Açısından

- Öğrencinin var olan yeterlikleri ve eğitsel gereksinimlerini net olarak ortaya koyar.
- Öğrencinin eğitimi ile ilgili farklı disiplin alanları ile işbirliğini sağlar.
- Öğretmen için bir plan ve kılavuz görevi görür.
- Öğretmenin özel gereksinimli öğrenci için alternatif uygulamalar geliştirmesine yardımcı olur.

Toplum Açısından

- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine yönelik işbirliği sağlar.

- Bireyi topluma uyumlu ve yararlı hale getirir (Gürkan, 2010; Karakurt, 2020; MEB, 2014).

2. 4. BEP'e İlişkin Öğretmen Yeterliliği

Günümüzde öğretim sürecinde öğretim kurumlarının niteliği kadar, öğretmenlerin gerekli niteliğe sahip olmaları da önemlidir. Öğretmen yeterli niteliklere sahip olduğunda öğretimin niteliği ve akademik başarı artmaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bir öğretmenin sınıfında sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmasıyla öğrencilerin motivasyonları ile birlikte öğrenme istekleri de artacaktır. Öğretmenlerin öz yeterliği bu anlamda oldukça önemlidir (Gürel, 2017).

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın merkezinde yer alan "öz yeterlilik inancı" ile "öğretmenin yeterlik inancı" aynı anlamda kullanılmaktadır. Öz-yeterlik, bir öğretmenin görevini yerine getirmek için göstermek istediği çaba ile ilgilidir (Zee ve Koomen, 2016). Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlilik, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmen, düşük olan öğretmene göre öğrencilerinin akademik, sosyal gelişimleri için daha fazla çaba gösterecektir. Yeterlik "bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Öğretmen yeterlikleri kavramı ise, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2008). Yeterlik ne kadar yüksek seviyede olursa performans da o ölçüde gelişim göstermektedir. Bir işin yeterlik ifadesine bakılarak, o işi yapanların kapasiteleri hakkında fikir edinilebilir (Şahin, 2004). Öğrenciyle etkili iletişim kurabilen öğretmen, öğrencinin derse olan merakının artmasını sağlar. Böylece hem öğrencinin hem de öğretmenin yeterliği artarak başarı da olumlu yönde etkilenir (Say, 2005).

Kişinin öz-yeterlilik inancının seviyesi olayların sonucuna yönelik beklentisini de değiştirir. Bandura (1997), kişinin yüksek düzeyde bir performansa sahip olabileceğine inanmasının, yapacağı faaliyete ilişkin gösterebileceği çabaya ve problemlerle başa çıkma becerisine etki edeceğini vurgulamaktadır. Öz yeterliği fazla olan insan olayların sonucunun olumlu beklerken düşük biri sonucu olumsuz bekler, hatta çoğu zaman denemek bile istemez (Büyükikiz, 2011). Sonuç olarak, yeterlik inancı yükseldikçe,

gösterilecek çaba o kadar artacak ve problemlerle başa çıkma süresi o kadar hızlı olacaktır (Bolat, 2011).

Öğretmenlerin yeterlik algıları ile BEP uygulamasının başarısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin, sınıflarında bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisinin akademik veya sosyal gelişimine doğrudan katkısı vardır (Eren, 2021). Bu açıdan öğretmenlerin yeterliliğinin yüksek olması, öğretimin niteliğinin artmasını ve iyi bir eğitimi sağlar. BEP hakkında bilişsel, işlevsel ve etik olarak yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim sürecini daha verimli geçireceği açıktır. BEP'in başarılı bir şekilde uygulanması için tüm okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin BEP konusunda sürekli olarak eğitim almaları gerekir (Bipath, Tebekana ve Venketsamy, 2021). Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim, son gelişmeleri takip etmelerini sağlayarak yeterliklerini artırır. Öğretmenlerin kaynaştırma ortamları ve BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecini olumlu yönde etkiler. Öğretmenlerin eğitim ilkelerini bilmeleri ve diğer eğitimcilerin alanda yaptığı çalışmaları takip etmeleri yeterlik düzeylerinin artmasını kolaylaştırmaktadır (Maria, 2013).

BEP'te ön görülen etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri önemlidir**.** Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterlikleri yüksek olduğunda istenmeyen davranışları azaltabilecek, öğrencilerin katılımını artırabilecek ve öğrenmeleri için onlara daha fazla zaman ayırabilecektir. Öğretmenlerin, BEP hedeflerini anlamak için zaman ayırması ve derste etkili stratejiler uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmak ve önlemek için tedbirler almalarını sağlayacaktır (Bildiren ve Akyol, 2020). Öğretmenin sınıf yönetiminde yetersiz kalması öfkeye, patlamaya, umutsuzluğa, yıkıma, strese ve meslekten soğumaya neden olabilir (Demirtaş, 2016). Öğretmenler öğrencilerini çok iyi gözlemleyerek onları yeteneklerine göre yönlendirmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin BEP'te yer alan hedeflere ulaşmaları için öğretmenlerin sınıf yönetiminin ilkeleri ve özellikleri konularında yeterli olması gereklidir (Sarpkaya, 2014).

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterliliği yüksek olan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere BEP uygulanırken eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler yapmaktadır. Öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin etkinlikleri, yazı tahtasını ve öğretmenini rahatça izleyeceği ve gönüllü, model olabileceği akranıyla oturabileceği oturma alanı belirlemesi gerekir (Arıkan, 2019). Sınıf ortamı öğretmenin sınıftaki her

öğrenciye üç veya dört adımda erişebileceği şekilde düzenlenmelidir (Marzano, Gaddy, Fosied, Fosied ve Marzano, 2005; Akt. Uyar, 2020).

Öğretmenler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için karmaşık öğretim, sınıf yönetimi, iletişim ve değerlendirme konularında yetkin olmalıdır (Peklaj, 2015). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci özelliklerine göre tercih edilecek pek çok yöntem bulunmaktadır. Seçilen yöntemin etkili şekilde kullanılması öğrenme- öğretme sürecini başarılı hale getirecektir. Öğretmenlik meslek bilgisi açısından iyi eğitim alan, öğretim konusunda yeterliliği yüksek olan öğretmen öğretimin düzenlenmesinde zorlanmayacaktır (Güven ve Alan, 2020). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırması için öğretim yöntemlerini somut yaşantı sunanlardan tercih etmelidir.

Özel gereksinimli öğrenciler BEP'te yer alan amaçlara ulaşmak için öğretimi destekleyici materyallere ihtiyaç duymaktadır. BEP' e ilişkin yeterliliği yüksek olan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak, zamandan tasarruf sağlayan, çoklu öğrenme ortamı sunan materyaller tasarlamalıdır. Materyal hazırlama konusunda yetersiz olan öğretmen konuyu sadece anlatarak işlediğinde özel gereksinimli öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki başarısı azalabilir (Gökalp, 2019). Etkili hazırlanan materyaller aracılığı ile ise özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmeleri kalıcı olmaktadır. Birden fazla duyu organına hitap eden etkili bir materyali tasarlarken öğretmen BEP'te yer alan kazanımlara uygun olmasına dikkat etmelidir.

Değerlendirme bir birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir. Öğretmenlerin BEP ile ilgili değerlendirme yapmasının amacı öğrencinin ilerlemesinin ve öğrenmenin değerlendirilmesidir. BEP'e ilişkin yeterliliğe sahip olan öğretmenler sınıf içinde öğrenmenin ve başarının değerlendirilmesine önem vermektedir. Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenler uyarlamalara yer vermeli, çeşitli değerlendirme araçları kullanmalı, portfolyo hazırlamalıdır. Ayrıca düzenli aralıklarla değerlendirme yapmalı, değerlendirmenin ne zaman ve nasıl yapılacağı öğrenci BEP'inde yazmalıdır (Gürsel ve Vuran, 2020). Öğrencilerin performanslarının, projelerinin ve ödevlerinin değerlendirilmesine önem verilmelidir (Nessipbayeva, 2012). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan BEP yılda en az bir kez gözden geçirilmelidir. BEP'in değerlendirilmesi öğrencilerin öğrenme- öğretme sürecinde en iyi faydayı sağlamalarına yardımcı olur (Aksoy ve Çakmak, 2020).

2.5. Tutum Kavramı ve Öğretmenlerin Tutumları

Öğretmenlerin tutumları kaynaştırma eğitiminin başarılı yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır. Tutum kavramı, bireylerin belirli bir şeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu, yaşadıkları tecrübeler sonucu tavır alışı, davranış biçimleri olarak tanımlanabilir (İlk, 2014). Tutumlar, kişilere, gruplara, fikir veya nesnelere karşı önceden şekillenmiş duygu, düşünce ve inançların tümüdür ve içseldir (Özyürek, 2009).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından model alınmaktadır ve eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Choate (2000), başlangıçta birçok öğretmenin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesi konusunda endişeli olduğunu ve öğrencileri kabul etmekte isteksiz olduğunu ifade etmektedir. Kaynaştırma uygulamasında olumsuz tutuma sahip olan öğretmenler, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi ile sosyal ve akademik yönden bir şey kazanamayacakları ve bu çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarının gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyeceğini savunmaktadır. Bu olumsuz tutumun nedeni öğretmenlere yeterince sağlanamayan destek eğitim, sınıf mevcudunun fazlalığı, daha önce özel gereksinimli çocuklarla yaşadıkları olumsuz eğitim yaşantıları ve BEP hazırlamada ve uygulamada yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanabilmektedir (Özgüneş, 2016).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları, mesleki konumlarıyla ve okuldaki rolleriyle yakından ilgilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel eğitime yönelik bilgi ve beceri eksikliğinin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Bildiren ve Akyol, 2020). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olmaları öğrenme-öğretme sürecindeki başarının artmasını ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden tam manasıyla faydalanmalarını sağlamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde olumlu tutuma sahip olmaları normal gelişim gösteren çocuklara iyi bir rol model olmalarına zemin hazırlamaktadır (Ünal, 2010). Öğretmenlerin tutumlarını; yaşı, tecrübesi, sınıfının düzeyi, özel gereksinimli olan öğrencinin sahip olduğu yetersizlik türü, yetersizlik derecesi, öğrenci ailesinin işbirlikçi yaklaşımı ve öğretmenin okul yönetiminden ve öğrenci ailesinden almış olduğu destek gibi faktörler etkilemektedir (MEB, 2013a).

Öğretmenler, diğer eğitim personeli, idareciler, kaynaştırma öğrencisi, normal gelişim gösteren öğrenci, bu öğrencilerin aileleri ve toplum genelinde kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumların bulunması sürecin başarısını attıracaktır (Demir, 2015).

Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin ailesinin kendileriyle iletişim kurma şekillerini değerlendirirken ön yargılayıcı olmamalıdır. Anne-babaların olumlu yaşantılar edinmesi ve yeniliklere açık olmaları için olumlu yaklaşım sergilemelidir. Öğretmen, anne-babaya saygı gösteren tutumu sayesinde ailenin güvenini kazanır. Öğretmenin hoşgörülü ve anlayışlı tutum içinde olması öğrenme- öğretme sürecine aile katılımının etkisini artırması açısından önemlidir (Özen, 2021). Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine çocuklarını dahil etme konusunda aileleri destekleyici ve yönlendirici bir rolde olması gerektiği söylenebilir (Gezer, 2017).

BEP uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine olumlu tutum sergilemeleridir. Öğretmenin BEP hazırlamaya istekli ve kabul edici tutum içinde olması, BEP'in başarı ile yürütülmesi için oldukça önemlidir (Aşçı, 2019; Gürkan, 2010). BEP'in başarısından söz etmek için sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini donanımlı hissetmeleri, öğrencileri tanımaları, farklı uzmanlardan yararlanmayı kabul edici tutum içinde olmaları gerekmektedir (Özan, 2019; Tike, 2007). McCoach (2002)'a göre BEP'e karşı olumlu tutuma sahip öğretmenler, olumsuz tutuma sahip öğretmenlere göre eğitsel uygulamalarda daha fazla başarı göstermektedir ve eğitim programından daha fazla verim elde etmektedirler.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yeterlik ve tutum üzerine yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.6.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan (2021) "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi Toplantılarının ve Toplantılara Aile Katılımının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yürüten ilkokul ve ortaokullarda yapılan BEP geliştirme birimi toplantılarının içeriklerinin aile tecrübeleri üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda BEP geliştirme birimi toplantıları öncesinde toplantılara katılım için yapılan çalışmaların anlamlı katılımı sağlama konusunda sınırlı kaldığı bulunmuştur. BEP toplantı içeriklerinin daha çok var olan durumun tartışılması ve tanı ve yerleştirme ile ilgili olduğu ve ileriye dönük planlamalar konusunda sınırlı bir içeriğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ise daha çok bilgi alarak toplantılara

katıldıkları, toplantılara ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

İlik ve Günay (2020) "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Tercih Edilen BEP Uygulamaları Üzerine Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin kullandığı Paket Program BEP ve öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin ne tür avantaj ve dezavantajlar sağladığını karşılaştırarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin birbirine yakın sayılarda hazır BEP ve kendi hazırladıkları BEP'leri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler BEP'lerin içeriğine davranış problemleri ile ilgili bölümün de eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Evyapan (2020) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri" başlıklı araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini tespit etmeyi ve BEP hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek için 335 okul öncesi öğretmenine Aksüt, Battal ve Yaldız (2005)'ın hazırladıkları "Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca BEP hakkında görüşleri tespit etmek amacıyla 9 okul öncesi öğretmenine görüşme formu aracılığıyla görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin BEP'in yararlı ve gerekli olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. BEP'in içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları ve BEP uygulamada yaşadıkları güçlüklerin altyapı yetersizliklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde kaynak kitaplardan daha çok faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar (2020) "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya olan tutum ve endişelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 97 sınıf öğretmeninin katıldığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak çoğunluğun (%60) kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alamadığı belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin fazladan iş yükü getirdikleri, öz bakım ve eğitim yetenekleri olmayan bireylerin normal sınıfta yer almamaları gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Özcan (2020) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları Ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen

Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği)" başlıklı araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi olmayan öğretmenlerin kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yer alma tecrübesi arttıkça kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin de pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Burunsuz ve İnce (2020), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin BEP'in uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmaya Zonguldak ili Devrek İlçesi'nde çalışan 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, kaynaştırma uygulaması ve BEP uygulama sürecine yönelik olarak süre sıkıntısı, velilerin bilinçsiz olması, uygulamada yaşanan aksaklıklar, verilen hizmet içi eğitim ve seminerlerin yetersiz olması, bilgi eksikliği, rapor verilme aşamasında yaşanan sıkıntılar gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin şuan ki haliyle faydalı olduğunu düşünmedikleri belirtilmiştir.

Özan (2019) "Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri" başlıklı araştırmasında sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında ekip üyeleri arasında iletişim ve işbirliğinin sınırlı olduğu, okul idarecileri ve öğretmenlerin BEP süreciyle ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları, ailelerin sürece etkin katılmadıkları, öğretmen ve öğrencilere yeterli özel eğitim destek hizmetlerin sağlanmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Sökmen, Yıldırım ve Kök (2019) "Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğrenme ortamlarına

ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Erzurum il merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri; kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkilerin genel anlamda olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin davranışını pekiştirme, olumlu dönüt alma, sınıf içerisinde öğrencilere eşit zaman ayırma, öğrencisinin gelişimini ve isteklerini göz önüne alma gibi uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ülger (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 300 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde kaynaştırma eğitimi yeterliliğine sahip oldukları ve kaynaştırma uygulamalarında yüksek düzeyde sorunlarla karşılaştıkları, ancak okul yönetimi kaynaklı sorunlarla, öğrenci ve aile kaynaklı sorunlara göre daha fazla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Gezer (2017) "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 19 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiş, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama, özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişimini destekleme, özel gereksinimli öğrenci hakkında sınıftaki arkadaşları ile ailelerini bilgilendirme ve özel gereksinimli bireyin ailesini bilgilendirme görevlerini kendi sorumlulukları olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Pamuk (2016) "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmasında kaynaştırma eğitiminde önemli bir rolü üstlenen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 13 resmi ilkokuldaki 308 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Anketi" kullanılmıştır Araştırmada elde edilen veriler t testi ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. Anketin sonunda bulunan açık uçlu sorunun çözümlenmesi için de içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Kaynaştırma konusunda eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenler aileden yeterince destek görülemediği, kaynaştırma eğitimi programının uygulamada yaşanan zorluklar nedeniyle amacına ulaşamadığı, kaynaştırma öğrencilerine yeterince gözlem yapılmadan rapor verildiğini vurgulamıştır.

Yılmaz ve Batu (2016) "Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri" başlıklı araştırmasında, Eskişehir'de bir ilkokuldaki öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede sorunların olması, süreç ile ilgili ekip üyelerinin yeterince bilgilendirilmemesi, ailelerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum içinde olmaları özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar olduğu belirtilmiştir. BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olunduğu, BEP geliştirme sürecinde sorumlulukların yerine getirildiği, rehberlik servisi ve okul idaresinden gerekli desteğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Camadan (2012) "Sınıf Öğretmenleri Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, Kaynaştırma Eğitimi Anketi ile BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecek Güçlükleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Çuhadar (2006) "İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan

Öğrenciler İçin BEP Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için BEP ile ilgili olarak süreçte yapılması gereken eğitsel tanılama ve değerlendirme, yöneltme, BEP'in hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili sınıf öğretmeni ve yöneticilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul idarecileri ve öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden dolayı kaynaştırma eğitimi ve BEP uygulamalarını sürece uygun şekilde yürütemedikleri, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramadıkları, öğretim sürecini öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alnahdi ve Ghaleb Hamad (2019) yapmış oldukları araştırmada Suudi öğrencilerin engelli akranlarına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilkokulda eğitim gören 357 erkek öğrencinin tutumları yaş, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gitme ve engelli bir akrabaya sahip olma ile ilişkisi incelenmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin engelli akranlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri, sınıf seviyesi büyük olan öğrencilerin küçük öğrencilere göre daha çok farkındalık geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin engelli akranlarına olumlu tutum geliştirmesi ile ailede engelli birey bulunması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okulları özel gereksinimli öğrencileri topluma kazandırmaya uygun olacak şekilde geliştirerek öğrencilerin çevresi tarafından kabul edilme olasılığını artırılacağı ifade edilmiştir.

Chung, Douglas, Walker ve Wells (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin engelli çocukların normal sınıflara dahil edilmesine verdikleri desteğin ölçüsü, program kalitesi, bağlam ve öğretmen özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada 52 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve eğitim ortamları gözlemlenmiştir. Bulgular; öğretmenlerin daha sık olarak engelli çocukların akademik ve sosyal sınıf etkinliklerine katılımını kısmen teşvik eden uygulamaları uyguladığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, bireysel hazırlanan programın kalitesinin özel eğitim modeli, grup büyüklüğü, engelli çocuk sayısı, öğretmenlerin özel eğitimde aldıkları eğitim veya öğretim deneyimlerinden etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Timothy ve Agbenyega (2018) yapmış oldukları araştırmada, okul yöneticilerinin bütünleştirmeye yönelik rollerini ve algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Victoria'daki iki okuldan beş ilkokul ve yedi ortaokul okul idarecileri

oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul idarecilerinin BEP'lerin geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında okul personeli arasında iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırdığı ve öğretmenleri destekledikleri durumlarda BEP sürecinin verimli geçtiği saptanmıştır. Ayrıca okul idarecileri, öğretmenlerin onlarla ilgili görüşlerinden farklı olarak süreçte kendilerini yeterli algılamaktadırlar.

Mereoiu, Abercrombie ve Murray (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve ailelerin BEP geliştirme sürecine katılım ve işbirliği boyutlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ailelere kıyasla BEP sürecini çoğunlukla ekip çalışması olarak düşündükleri ancak ailelerin BEP sürecinde görüş bildirme ve karar almada kendilerini diğer ekip üyeleriyle eşit düzeyde görmediklerini ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler için uygun amaçların belirlenmesinde ve öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilip kendilerine destek hizmetlerin sunulmasında ekip çalışmasının önemli rol oynadığını da belirtmişlerdir.

Tungaraza (2014) yapmış olduğu araştırmada, Tanzanya ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitiminin nasıl uygulandığını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmaya başöğretmen ve öğretmenlerden oluşan 52 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma okullarının, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen durumlarla karşı karşıya olduğu ortaya koyulmaktadır. Karşılaşılan engellerin erişilemeyen bir fiziksel altyapı, aynı müfredat, eğitimsiz öğretmenler ve öğretme ve öğrenme materyallerinin eksikliği olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimini uygulama konusunda eğitim almadıkları gerekçesiyle desteklemedikleri tespit edilmiştir.

Zeitlin ve Curcic (2014) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli çocukların anne babalarının BEP' le ilgili deneyimleri ve önerilerini belirlemek amacıyla ABD'de yaşayan 20 özel gereksinimli çocuğun ailesi ile çalışmıştır. Araştırma sonunda anne babalar, BEP'in gerekli olduğuna inanmalarına karşın BEP sürecinin değeri ve uzunluğu hakkında düşünceli olduklarını, BEP toplantılarının aile yanlısı olmadığını, resmi ve soğuk bir atmosferde yürütüldüğünü, BEP belgelerinin sıkıcı, anlaşılmaz ve kendilerinde gerginliğe neden olduğunu belirtmişlerdir. BEP sürecinde aileler ve ilgili personel arasında daha fazla iletişim ve işbirliği sağlanmasını, ailelere karşı olumlu bir dil kullanılmasını, BEP uygulamalarının yasal mevzuata uygun biçimde yürütülmesini ve BEP'te öğrencilerin yetersizliklerinden ziyade öğrenmelerine odaklanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Blecker ve Boakes (2010) yapmış oldukları araştırmada ABD'deki New Jersey eyaletinden 54 okuldan toplam 546 öğretmene, kaynaştırma eğitimi uygulamak için gerekli eğilimleri, bilgileri ve becerileri gösterip göstermediklerini belirlemek için anketler uygulamışlardır. Araştırmada özel ve genel eğitimciler arasında tutum ve beceri düzeylerinde önemli farklılıklar olup olmadığı ve öğretim yıllarının kaynaştırmaya hazır oluşları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; özel eğitimcilerin kaynaştırma uygulamaları konusunda daha bilgili görünseler de özel olarak ayrılmış bir ortamın faydasını görme olasılıklarının yüksek olduğu ortaya koyulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, analizi konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Erişti, 2011). İlişkisel tarama modeli ise; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Batman il merkezine bağlı ilkokullarda 1360 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Batman ili merkeze bağlı ilkokulların 1-4. sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 730 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bilgi açısından zengin durumları seçerek derinlemesine inceleme yapmasına fırsat veren bir yöntemdir. Belli ölçütleri karşılayan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmaya istenildiğinde kullanılır. (Büyüköztürk, 2014). Ölçüt örnekleme tekniği, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışmaya dahil edilmesidir (Charmaz, 2011). Çalışmaya katılacak bireyler araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ölçütlere göre belirlenir (McMillan ve Schumacher, 2006).

Bu araştırmadaki ölçütler katılımcıların 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Batman il merkezinde görev yapması, sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri bulunması ve çalışmaya gönüllü katılım göstermesidir. Bütün bu ölçütleri sağlayan Batman ili merkeze bağlı ilkokul 1-4.sınıflarda kaynaştırma eğitimi veren 277 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Niteliklerine İlişkin Dağılım

Demografik Nitelik	**Gruplar**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	113	40.8
	Erkek	164	59.2
	Toplam	**277**	**100.0**
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	39	14.1
	6-10 yıl arası	50	18.1
	11-15 yıl arası	58	20.9
	16-20 yıl arası	56	20.2
	21 yıl ve üzeri	74	26.7
	Toplam	**277**	**100.0**
Öğrenim durumu	Önlisans	8	2.9
	Lisans	260	93.9
	Lisansüstü	9	3.2
	Toplam	**277**	**100.0**
Hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	144	52.0
	Hayır	133	48.0
	Toplam	**277**	**100.0**
Kaynaştırma yoluyla eğitimde olan öğrenci sayısı	1öğrenci	183 sınıf	66.1
	2 öğrenci	69 sınıf	24.9
	3 öğrenci	25 sınıf	9.0
	Toplam	**277**	**100.0**

Tablo 4'te; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 113'ünün (%40.8) kadın, 164'ünün (%59.2) ise erkek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin 39'unun (%14.1) 1-5 yıl arası kıdeme, 50'sinin (%18.1) 6- 10 yıl arası kıdeme, 58'inin (%20.59) 11-15 yıl arası kıdeme, 56'sının (%20.2) 16-20 yıl arası kıdem, 74'ünün (%26.7) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre; öğretmenlerin 8'inin (%2.9) ön lisans, 260'ının (%93.9) lisans, 9'unun (%3.2) ise lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma değişkenine göre;

öğretmenlerin 144'ünün (%52.0) eğitim/kurs aldığı, 133'ünün (%48.0) ise eğitim/kurs almadığı görülmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitimde olan öğrenci sayısı değişkenine göre; öğretmenlerin 183'ünün (%66.1) sınıfında 1 kaynaştırma öğrencisi, 69'unun (%24.9) sınıfında 2 kaynaştırma öğrencisi, 25'inin (%9.0) sınıfında 3 kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği (BEPTÖ) ve Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği (ÖBEPYÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin kişisel niteliklerini belirleyebilmek amacıyla "cinsiyet", "mesleki kıdem", "öğrenim durumu", "kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu", "sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı", "kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türü" değişkenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarına, çalışmanın amacı ve katılımcılardan beklenen cevaplama esaslarını açıklayan bir yönerge eklenmiştir.

3.3.2. BEPTÖ

İkinci bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen BEPTÖ yer almaktadır. Veri toplama aracı geliştirilirken, ilk önce BEP konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın yer alan benzer konuda geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiştir. Ayrıca öğrenme sürecinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan, BEP'i uygulayan deneyimli 20 sınıf öğretmeninin BEP konusundaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda önce madde havuzu oluşturulmuş, ardından taslak bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Hazırlanan taslak veri toplama aracı, önce Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünden 3, Eğitim Bilimleri Bölümünden de 2 olmak üzere toplam 5 akademisyenin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Akademisyenlerden alınan görüş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan tutum ölçeği için ön deneme yapılmıştır.

BEPTÖ; geçerlilik ve güvenirlik analizleri için Batman'da görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 153 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonrası veri toplama araçları ölçekler gözden geçirilmiş eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilen 4 veri toplama aracı işleme alınmamış ve geriye kalan 149 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır.

BEPTÖ'ye ilişkin ilk analiz sonucunda, ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .922 (p>0.050) ve Bartlett's test değeri 3807.196 olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett's test sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2020)'e göre, KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett's testinin ise anlamlı çıkması ulaşılan verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu sonucunu vermektedir. Buna göre elde edilen değerlerin yüksek olması veri setinin faktör analizi yapmak için o oranda iyi olduğu anlamını taşır. Yapılan analiz sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda, işler durumda olan toplam 33 maddenin (bkz. EK 1) tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. 1 maddenin ise, işlemediği tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. BEPTÖ; 26'sı olumlu ve 7'si olumsuz olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. BEPTÖ, tek boyuttan oluşmaktadır. Aynı zamanda 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kaysayısı .855'tir. Ölçekte maddelere verilen yanıtlar "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" olarak değişmektedir.

Faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans % 46.47'dir. 33 maddenin faktör yük değerlerine (Component Matrix) bakıldığında oranların en düşük değer olan .424 ile en yüksek değer olan .836 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre BEPTÖ'ye ilişkin yük değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. *Faktör Matrisi (Component Matrix)*

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Maddeler	Faktör Yük Değeri
M1	.738	M19	.720
M2	.683	M20	.785
M3	.758	M21	.505
M4	.732	M22	.665
M5	.725	M23	.623
M6	.790	M24	.667
M7	.663	M25	.424
M8	.760	M26	.511

M9	.773	M27	.701
M10	.705	M28	.687
M11	.654	M29	.701
M12	.719	M30	.427
M13	.796	M31	.698
M14	.836	M32	.715
M15	.761	M33	.722
M16	.599	M34	.752
M18	.595		

Ölçeğin tamamının, Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .855 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üstü olması durumunda ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ, 2014). Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. ÖBEPYÖ

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise, İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilen ÖBEPYÖ kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

38 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Ölçekte maddelere verilen yanıtlar "oldukça yeterli", "yeterli", "kısmen yeterli", "yetersiz" ve "oldukça yetersiz" olarak değişmektedir. Ölçek, BEP Hazırlık Öncesi, BEP Hazırlama Aşaması, BEP'e Aile Katılımı, BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. ÖBEPYÖ'nün alt boyutlarına ait güvenirlik katsayılarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
BEP Hazırlık Öncesi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	.93
BEP Hazırlama Aşaması	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	.96
BEP'e Aile Katılımı	18, 19, 20, 21, 22	.93
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,	.97

	33, 34, 35, 36, 37, 38	
Toplam	**38 madde**	**.98**

Tablo 6. ÖBEPYÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bir bütün olarak güvenirlik hesaplamalarının yanı sıra, ölçekte yer alan 4 alt boyutun da ayrıca güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutların güvenirlik kat sayıları; ***BEP hazırlık öncesi*** .93, ***BEP hazırlama aşaması*** .96, ***BEP'e aile katılımı*** .93 ve ***BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi*** ise .97 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre uygulanan ölçek, hem bir bütün olarak hem de alt boyutların tamamında ayrı ayrı güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

3. 4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının uygulanması için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni yazısı gönderilmiştir (Bkz., Ek-3). Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde uygulanmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle okular uzaktan eğitime devam ettiği için veri toplama aracı araştırmacılara hem online hem de elden uygulanmıştır. Veri toplama aracı "Googleform" üzerinden hazırlanmış ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenler araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını içten ve dürüst bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla isim belirtmeden doldurmaları gerektiği açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatiksel yöntemleri belirlemek için öncelikli olarak verilerin dağılımı ve homojenlik durumu incelenmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması halinde Kolmogrov-Smirnov Z (KSZ) testinden

normal dağılıma uygunluğu incelemede yararlanılabilir (Büyüköztürk ve diğ, 2014). Araştırmada, örneklem büyüklüğü 50'den büyük olduğu için puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Kolmogorov-Smirnov Z (KSZ) testi uygulanmıştır. BEPTÖ ve ÖBEPYÖ verilerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Z (KSZ) test sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. KSZ - Normallik Testi Sonuçları

	n	**x̄**	**ss**	**KSZ**	**p**
Tutum Ölçeği (BEPTÖ)	277	3.61	.364	.081	.000*
Yeterlilik Ölçeği (ÖBEPYÖ) Alt Boyutları					
BEP Hazırlık Öncesi	277	3.83	.666	.120	.000*
BEP Hazırlama Aşaması	277	3.65	.702	.099	.000*
BEP'e Aile Katılımı	277	4.08	.606	.176	.000*
BEP'in Uygulanması Ve Değerlendirilmesi	277	3.75	.647	.110	.000*
Ölçeğin Geneli	277	3.79	.611	.081	.000*

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, BEPTÖ ve ÖBEPYÖ'nün geneli ile alt boyutlarına (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ilişkin verilerin normal dağılmadığı görülmektedir (*p<.05). P değerinin .05'ten büyük olması puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Ancak puanların dağılımının normal olandan fazla sapma göstermesi halinde ise, "normallik" varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması doğrudur. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen Mann Whitney-U (MWU) testi ve Kruskal Wallis-H (KWH) testi verilerin analizinde kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Buna göre, verilerin

analizinde non-parametrik testler olan MWU ve KWH testleri kullanılmıştır. Araştırmada gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığı etki büyüklüğü formülü ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumları ve yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi Spearman katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Spearman katsayısının, mutlak değer olarak, 0.00- 0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde ilişki, 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2020, s.32). Pallant (2007)'ye göre korelasyon katsayısı -1.00 ile 1.00 arasında değişebilir. Bu değerler ilişkiyi güçlendirmektedir.

Araştırmada, gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığı Cohen'in etki büyüklüğü (d) formülü (Coe, 2002) ile hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, anlamlı farklılığın ortaya konması için ilgilenilen sonuç değişkenine göre iki ortalama ya da iki oran arasındaki beklenen fark olarak tanımlanabilir (Dawson ve Trapp, 2001). Cohen, Manion ve Marrison'a (2007) göre etki büyüklüğü aralıkları Tablo 8'de görülmektedir.

Etki Büyüklüğü	Değerler	Aralık
	0.00 ile 0.09 arası	çok zayıf
	0.10 ile 0.29 arası	zayıf
d	0.30 ile 0.49 arası	orta düzey
	0.50 ile 0.79 arası	güçlü
	0.80 ile üzeri	çok güçlü

Tablo 8. Etki Büyüklüğü Aralıkları

BEPTÖ'ye ilişkin her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek üzere "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" derecelendirmeleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların

analizinde ise; 1.00-1.80 arasında yer alan değerlerin "**Kesinlikle Katılmıyorum**", 1.81-2.60 arasında yer alan değerlerin "**Katılmıyorum**", 2.61-3.40 arasında yer alan değerlerin **"Kararsızım"**, 3.41-4.20 arasında yer alan değerlerin **"Katılıyorum**" ve 4.21-5.00 arasında yer alan değerlerin ise "**Tamamen Katılıyorum"** derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Seviyelerin yer aldığı aralıklar, seçeneklere verilmiş olan en az değer olan "1" ile en fazla değer olan "5" arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi yoluyla bulunmuştur. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

ÖBEPYÖ'ye ilişkin her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek üzere "Oldukça Yeterli (5)", "Yeterli (4)", "Kısmen Yeterli (3)", "Yetersiz (2)" ve "Oldukça Yetersiz (1)" derecelendirmeleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların analizinde ise; 1.00-1.80 arasında yer alan değerlerin **"Oldukça Yetersiz",** 1.81-2.60 arasında yer alan değerlerin "**Yetersiz**", 2.61-3.40 arasında yer alan değerlerin **"Kısmen Yeterli",** 3.41-4.20 arasında yer alan değerlerin "**Yeterli**", ve 4.21-5.00 arasında yer alan değerlerin ise "**Oldukça Yeterli"** derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Seviyelerin yer aldığı aralıklar, seçeneklere verilmiş olan en az değer olan "1" ile en fazla değer olan "5" arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi yoluyla bulunmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişkin Mesleki Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır.

4.1.1. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Betimsel İstatistikler

		f	%
Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs aldınız mı?	Evet	144	52
	Hayır	133	48
	Toplam	277	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin %52'sinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim aldıkları, %48'inin ise, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Buna göre kaynaştırma veya özel eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin sayısının almayanlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.1.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Alan Öğrenci Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayılarına ilişkin bulgular Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Alan Öğrenci Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Öğrenci Sayısı	f	%
Kaynaştırma yoluyla eğitim alan kaç öğrenciniz var?	1	183	66.1
	2	69	24.9
	3	25	9.0
	Toplam	277	100

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 66.1'inin sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi bulunduğu, % 24.9'unun sınıfında iki kaynaştırma öğrencisi bulunduğu, % 9.0' unun sınıfında ise üç kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik çeşitlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	f
Otizm	13
Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	97
Dil ve Konuşma Güçlüğü	53
Gelişimsel Bozukluk	18
Fiziksel Yetersizlik	25

Kaynaştırma öğrencinizin ne çeşit yetersizliği var?	İşitme Yetersizliği	15
	Görme Bozukluğu	15
	Konuşma Bozukluğu	24
	Duygu ve Davranış Bozukluğu	27
	Öğrenme Güçlüğü	151
	Ortopedik Yetersizlik	10
	Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu	49
	Toplam	497

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türüne göre dağılımları incelendiğinde; 13'ünün otizm, 97'sinin zihinsel yetersizlik, 53'ünün dil ve konuşma güçlüğü, 18'inin gelişimsel bozukluk, 25'inin fiziksel yetersizlik, 15'inin işitme yetersizliği, 15'inin görme bozukluğu, 24'ünün konuşma bozukluğu, 27'sini duygusal ve davranışsal bozukluğu, 151'inin öğrenme güçlüğü, 10'unun ortopedik yetersizlik ve 49'unun duygu ve davranış bozukluğu yetersizliği olduğu görülmektedir. Buna göre yetersizlik çeşitleri arasında en fazla karşılaşılan grubun öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler olduğu söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular

4.2.1. BEPTÖ'ye İlişkin Bulgular

Tablo 12'de sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

		$\overline{X}$	ss
1	BEP'i uygulamayı severim	3.91	.94
2	BEP'i uygulamaktan nefret ederim	1.85	.86
3	BEP ilgimi çeker	3.79	.97
4	BEP'i uygulamak sıkıcıdır	2.22	1.01
5	BEP'in adını bile duymak istemiyorum	1.81	.88
6	BEP'in gereksiz olduğunu düşünüyorum	1.81	.91
7	BEP'te öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımları gerçekleştirmede kararlıyım	4.10	.74
8	BEP'te öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede istekliyim	4.08	.73
9	BEP kaynaştırma öğrencileri için yararlıdır	4.17	.85
10	BEP ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak isterim	3.99	.88
11	BEP öğretmenlerde fedakârlık davranışlarını artırır	4.14	.85
12	BEP öğrenciyi bağımsız yaşama hazırlar	3.95	.88

13	BEP öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar	4.05	.84
14	BEP eğitim ve öğretim kalitesini artırır	4.03	.81
15	BEP uygulama sürecinde meslektaşlarımla görüş alış verişinde bulunmak isterim	4.25	.67
16	BEP ile ilgili bilimsel toplantılara katılırım	3.61	.96
17	BEP ile ilgili bilimsel gelişmeleri yakından takip ederim	3.51	.94
18	BEP ile ilgili farkındalığı artırmak için çaba gösteririm	3.90	.78
19	BEP hazırlanması ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlanıyorum	3.74	.90
20	BEP çalışmalarında sorumluluk almak istemiyorum	2.53	1.09
21	BEP'e uygun öğrenme ortamını düzenleme konusunda istekliyim	3.90	.74
22	BEP ile ilgili bilimsel yazıları okurum	3.54	.91
23	BEP uygulama sürecinde aile ile iletişim halinde olurum	4.29	.57
24	BEP'e uygun materyal hazırlamak zordur	3.45	1.05
25	BEP ile kaynaştırma öğrencilerinin başarı süreçleri kolay takip edilir	3.60	1.03
26	BEP kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkilidir	3.85	.80
27	BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanır	3.79	.94
28	BEP'in gerektirdiği özveriyi gösteririm	4.12	.66
29	BEP ile kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesi sağlıklı bir şekilde yapılamaz	2.70	1.07
30	BEP öğretmen- öğrenci iletişimini artırır	4.18	.72
31	BEP, kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha sabırlı olmamı sağlar	4.13	.79
32	BEP kaynaştırma öğrencileri için hayati öneme sahiptir	3.91	.96
33	BEP konusunda üstüme düşen sorumlulukları yerine getirmeye istekliyim	4.16	.66
	Toplam	3.84	

Tablo 12'de, sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 1.81 ile "BEP'in adını bile duymak istemiyorum" ile "BEP'in gereksiz olduğunu düşünüyorum" ifadeleri olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "***katılmıyorum*"** düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise 4.29 ile "BEP uygulama sürecinde aile ile iletişim halinde olurum" ve "BEP uygulama sürecinde meslektaşlarımla görüş alış verişinde bulunmak isterim" ifadelerine ise ***"tamamen katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yani sınıf öğretmenleri BEP uygulama sürecinde aile ile iletişim halinde olduklarını, BEP uygulama sürecinde meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmak istediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin "BEP'i uygulamaktan nefret ederim", "BEP'i uygulamak sıkıcıdır", "BEP çalışmalarında sorumluluk almak istemiyorum" ifadelerine 2.2 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile "***katılmıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yani sınıf öğretmenleri BEP uygulamaktan nefret ettiklerini, BEP'i uygulamanın sıkıcı olduğunu, BEP çalışmalarında sorumluluk almak istemediklerini belirten ifadelere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin "BEP'i uygulamayı severim", "BEP ilgimi çeker", "BEP' te öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımları gerçekleştirmede kararlıyım", "BEP' te öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede istekliyim", "BEP kaynaştırma öğrencileri için yararlıdır", "BEP ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak isterim", "BEP öğretmenlerde fedakarlık davranışlarını artırır", "BEP öğrenciyi bağımsız yaşama hazırlar", "BEP öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar", "BEP eğitim ve öğretim kalitesini artırır", "BEP ile ilgili bilimsel toplantılara katılırım", "BEP ile ilgili bilimsel gelişmeleri yakından takip ederim", "BEP ile ilgili farkındalığı artırmak için çaba gösteririm", " BEP hazırlanması ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlanıyorum", " BEP'e uygun öğrenme ortamını düzenleme konusunda istekliyim", "BEP ile ilgili bilimsel yazıları okurum", "BEP'e uygun materyal hazırlamak zordur", "BEP ile kaynaştırma öğrencilerinin başarı süreçleri takip edilir", "BEP kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkilidir", "BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanır", "BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanır", " BEP'in gerektirdiği özveriyi gösteririm", "BEP öğretmen-öğrenci iletişimini artırır", "BEP, kaynaştırma öğrencilerime yönelik daha sabırlı olmamı sağlar", "BEP, kaynaştırma öğrencileri için hayati öneme sahiptir" ve "BEP konusunda üstüme düşen sorumlulukları yerine getirmeye istekliyim" ifadelerine "***katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yani sınıf öğretmenleri BEP'i uygulamayı sevdiklerini, BEP'in ilgilerini çektiğini, BEP' te öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımları gerçekleştirmede kararlı olduklarını, BEP' te öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede istekli olduklarını, BEP'in kaynaştırma öğrencileri için yararlı olduğunu, BEP ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istediklerini, BEP'in öğretmenlerde fedakarlığı artırdığını, BEP'in öğrenciyi bağımsız yaşama hazırladığını, BEP'in öğretmenlerin mesleki gelişimine
katkı sağladığını, BEP'in eğitim ve öğretim kalitesini artırdığını, BEP ile ilgili bilimsel toplantılara katıldıklarını, BEP ile ilgili bilimsel gelişmeleri yakından takip ettiklerini, BEP ile ilgili farkındalığı artırmak için çaba gösterdiklerini, BEP'in hazırlanması ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlandıklarını, BEP'e uygun öğrenme ortamını düzenleme konusunda istekli olduklarını, BEP ile ilgili bilimsel yazıları okuduklarını, BEP'e uygun materyal hazırlamanın zor olduğunu, BEP ile kaynaştırma öğrencilerinin başarı süreçlerinin kolay takip edildiğini, BEP'in kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkili olduğunu, BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağladığını, BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağlandığını, BEP'in gerektirdiği özveriyi

gösterdiklerini, BEP'in öğretmen- öğrenci iletişimini artırdığını, BEP'in, kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha sabırlı olmalarını sağladığını, BEP'in, kaynaştırma öğrencileri için hayati öneme sahip olduğunu, BEP konusunda üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmede istekli olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarının; cinsiyet değişkeni açısından MWU testi sonuçları Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p
BEPTÖ	Kadın	113	129.29	8169.0	.94
	Erkek	164	145.69		

Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
	1-5 yıl	39	165.88			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumlarının [U=8169.0, p>.05], "cinsiyet" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından değişmediği söylenebilir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ifade edilebilir.

4.2.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ ölçeğine ilişkin tutumlarının; kıdem değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 14'te görülmektedir.

BEPTÖ	6-10 yıl	50	138.71	4	7.355	.118
	11-15 yıl	58	129.81			
	16-20 yıl	56	124.04			
	21 yıl ve üzeri	74	143.55			

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ Ölçeğine İlişkin Tutumlarının Kıdem Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP'e [KWH=7.355, p>.05] ilişkin tutumları "kıdem" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin tutumları üzerinde kıdem değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem gruplarına göre BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.4.Öğrenim Durumuna Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarının; öğrenim durumu değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
BEPTÖ	Ön Lisans	8	176.25	2	4.739	0.94
	Lisans	260	136.33			
	Lisansüstü Eğitim	9	183.00			

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumları [KWH=4.739, p>.05] "öğrenim durumu" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisansüstü eğitim öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin diğer öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.5. Öğrenci Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ' ye ilişkin tutumlarının; öğrenci sayısı değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
BEPTÖ	1	183	139.46	2	.430	.807
	2	69	134.91			
	3	25	146.90			

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP'e [KWH=.430, p>.05] ilişkin tutumları "öğrenci sayısı" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumları üzerinde öğrenci sayısı değişkeninin bir etkisinin olmadığı ileri sürülebilir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, sınıfında 3 kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin daha az sayıda (1 ve 2) kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere göre BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.6. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarının; hizmetiçi eğitim değişkeni açısından MWU testi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin BEPTÖ'ye İlişkin Tutumlarının Hizmet içi Eğitim Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

Ölçek	Hizmet İçi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	U	p	d
BEPTÖ	Evet	144	153.47			
	Hayır	133	123.34	7493.000	.002*	.364

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEPTÖ'ye ilişkin tutumlarının [U=7493.000, p<.05] "hizmet içi eğitim" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamasından hareketle hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum gösterdikleri bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü hesaplanmış ve hizmet içi eğitim alma durumunun (d=0.364) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik yeterliklerine ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

4.3.1. ÖBEPYÖ' ye İlişkin Bulgular

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ'ye İlişkin Yeterliklerine Ait Betimsel İstatistikler

	BEP Hazırlık Öncesi	$\overline{X}$	**ss**
1	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim	3.90	.76
2	BEP hazırlanması gereken özel gereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum	3.83	.75
3	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim	3.66	.87
4	Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim	3.57	.88
5	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum	3.96	.76
6	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum	3.97	.79
7	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum	3.91	.87
8	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum	3.86	.85
	Toplam	3.83	
	BEP Hazırlama Aşaması		
9	BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum	3.74	.84
10	BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasını yapabilirim	3.62	.86
11	BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal (test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum	3.45	.92
12	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim	3.52	.85
13	BEP için gerekli olan eğitsel performansın belirlenmesinde katkı sağlayabilirim	3.65	.80
14	BEP'te yer alan performans düzeyini hangi gelişim alanlarında alacağımı biliyorum	3.63	.80
15	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum	3.76	.75
16	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum	3.74	.82
17	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum	3.78	.79
	Toplam	3.65	
	BEP'e Aile Katılımı		
18	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum	4.08	.73
19	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim	4.11	.68
20	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum	4.10	.69
21	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim	3.99	.74
22	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum	4.08	.75
	Toplam	4.07	
	BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi		
23	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum	3.82	.77
24	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum	3.73	.77

Tablo 18'in devamı

		$\overline{X}$	**ss**
25	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim	3.69	.80
26	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim	3.45	.91
27	Çocuğun BEP'ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım	3.74	.79

28	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim	3.77	.75
29	Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim	3.92	.72
30	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim	3.83	.80
31	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim	3.84	.80
32	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim	3.46	.94
33	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim	3.69	.85
34	BEP'in amaçlarının ulaşılıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum	3.82	.78
35	BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum	3.87	.77
36	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum	3.84	.82
37	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim	3.77	.83
38	BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim	3.73	.85
	Toplam	3.75	
	Genel Toplam	3.78	

Tablo 18'de, sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); ***BEP Hazırlık Öncesi*** alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.57 ile "Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise 3.97 ile "BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlık Öncesi alt boyutunda yer alan "BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim", "BEP hazırlanması gereken özel gereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum", "BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim", "BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum", "BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum", "BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum" ifadelerine de " ***katılıyorum"*** düzeyinde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenleri BEP hazırlık öncesi alt boyutunda yer alan 8 ifadeye 3.83 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yani sınıf öğretmenleri BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden

ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahip olduklarını, özel gereksinimli öğrencilerin temel özellikleri ve BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymaları gereken yasal kuralların neler olduğunu bildiklerini, kurallara uygun BEP hazırlayabildiklerini, ailenin sürece nasıl dahil edilmesi gerektiğini bildiklerini, BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiği, ekibin kimlerden oluştuğunu, ekibin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bildiklerini ifade etmişlerdir.

BEP Hazırlama Aşaması alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\overline{X}$) puanının 3.45 ile "BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal (test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\overline{X}$) puanının ise 3.78 ile "BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de "katılıyorum'' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama aşaması alt boyutunda yer alan "BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum", "BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasını yapabilirim" , "BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim", "BEP için gerekli olan eğitsel performansın belirlenmesinde katkı sağlayabilirim", "BEP'te yer alan performans düzeyini hangi gelişim alanlarında alacağımı biliyorum" , "BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum" , "BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum" ifadelerine ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenleri ***BEP hazırlama aşaması*** alt boyutunda yer alan 9 ifadeye 3.65 aritmetik ortalama ($\overline{X}$) puanı ile ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yani sınıf öğretmenleri, BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi bildiklerini, BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasını yapabildiklerini, öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal (test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini bildiklerini, öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabildiklerini, gerekli olan eğitsel performansın belirlenmesinde katkı sağlayabildiklerini, performans düzeyini hangi gelişim alanlarında alacağını bildiklerini, BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebildiklerini, uzun ve

kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini bildiklerini belirtmişlerdir.

BEP'e Aile Katılımı alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.99 ile "Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim" ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise 4.11 ile "BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin BEP'e aile katılımı alt boyutunda yer alan "BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum", "BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum", "BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum" ifadelerine ***"katılıyorum"*** düzeyinde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin BEP'e aile katılımı ***alt*** boyutunda yer alan 5 ifadeye 4.07 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yani sınıf öğretmenleri BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu, (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu, aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebildiklerini, ailenin sürece ne tür katkısı olabileceğini bildiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.45 ile "BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye ***"katılıyorum*** düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise 3.92 ile "Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de ***"katılıyorum''*** düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan "BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum", "BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum", "BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim", " Çocuğun BEP'ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım", "Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim", "BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli

düzeyde destek sağlayabilirim", "BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim", "BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim", "BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim", "BEP'in amaçlarının ulaşılıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum", "BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum", "Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum", "Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim", "BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim" ifadelerine ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan 16 ifadeye 3.75 22 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile ***"katılıyorum"*** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yani sınıf öğretmenleri, BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini, destek hizmetlerin nasıl sağlanması ve ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bildiklerini, destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibi olduklarını, çocuğa uygun öğretim etkinlikleri hazırladıklarını, BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yaptıklarını, BEP'i uygulama sürecinde belirlenen materyalleri kullanabildiklerini, öğrenciye ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabildiklerini, öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabildiklerini, kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabildiklerini, öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebildiklerini, BEP'in amaca ulaşıp ulaşmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini, BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini, değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini bildiklerini ifade etmişlerdir.

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ile ölçeğin

geneline ilişkin yeterliklerinin; cinsiyet değişkeni açısından MWU testi sonuçları Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p	d
BEP Hazırlık Öncesi	Kadın	113	132.27			
	Erkek	164	143.63	8506.000	.244	-
BEP Hazırlama Aşaması	Kadın	113	125.15	7701.000	.017	.299
	Erkek	164	148.54			
BEP'e Aile Katılımı	Kadın	113	139.81			
	Erkek	164	138.44	9174.000	.886	-
BEP'in Uygulanması ve	Kadın	113	132.60			
Değerlendirilmesi	Erkek	164	143.41	8542.500	.268	-
Ölçeğin Geneli	Kadın	113	131.28			
	Erkek	164	144.32	8393.500	.183	-

Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi [U=8506.000, p>.05], BEP'e aile katılımı [U=9174.000, p>.05], BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi [U=8542.000, p>.05] alt ölçekleri ile ölçeğin geneline [U=83963.500, p>.05] ilişkin yeterlik algılarının "cinsiyet" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yine Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde, BEP hazırlama aşaması [U=7701.000, p<.05] alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının "cinsiyet" değişkeni bakımından erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre BEP hazırlama Aşaması alt boyutunda kadın ve erkekler arasında (d=.299) düşük düzeyde etki büyüklüğünün olduğu ortaya çıkmıştır.

Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak BEP hazırlık aşaması alt ölçeğine ilişkin yeterlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre BEP'e ilişkin

yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, BEP'e aile katılımı alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre BEP'e ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ alt ölçekleri (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin

Alt Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı fark	d
BEP Hazırlık Öncesi	1-5 yıl	39	159,27	4	7.054	.133	-	-
	6-10 yıl	50	151,43					
	11-15 yıl	58	121,02					
	16-20 yıl	56	139,75					
	21 yıl ve üzeri	74	133,45					
	Toplam	277						
BEP Hazırlama Aşaması	1-5 yıl	39	153,62	4	5.298	.258	-	-
	6-10 yıl	50	152,76					
	11-15 yıl	58	128,39					
	16-20 yıl	56	142,02					
	21 yıl ve üzeri	74	128,03					
	Toplam	277						
BEP'e Aile Katılımı	1-5 yıl	39	172,13	4	13.361	.010*	1-5 yıl ile 11-15 yıl;	.774
	6-10 yıl	50	152,46					
	11-15 yıl	58	122,63				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri;	.708
	16-20 yıl	56	139,21					
	21 yıl ve üzeri	74	125,12				6-10 yıl ile 11-15 yıl	.727
	Toplam	277						
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	1-5 yıl	39	165,14	4	10.843	.028*	1-5 yıl ile 11-15 yıl;	.68
	6-10 yıl	50	156,41					
	11-15 yıl	58	120,83				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri;	.624
	16-20 yıl	56	138,02					
	21 yıl ve üzeri	74	128,45				6-10 yıl ile 11-15 yıl	.64
	Toplam	277						
Ölçeğin Geneli	1-5 yıl	39	161,73	4	8.823	.066	-	-
	6-10 yıl	50	155,23					
	11-15 yıl	58	123,46					
	16-20 yıl	56	139,54					
	21 yıl ve üzeri	74	127,82					
	Toplam	277						

Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi [$KWH_{(4)}$= 7.054, p>.05], BEP hazırlama aşaması [$KWH_{(4)}$= 5.298, p>.05] ile ölçeğin geneline ilişkin yeterliklerin [$KWH_{(4)}$= 8.823, p>.05] "kıdem" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yine Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP'e aile katılımı [$KWH_{(4)}$=13.361, *p<.05] alt ölçeği ile BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi [$KWH_{(4)}$=10.843, *p<.05] alt ölçeğine ilişkin yeterliklerinin "kıdem" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan MWU testi sonucunda, BEP'e aile katılımı alt ölçeğinde 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, BEP'e Aile Katılımı alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl (d=0.774) , 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri (d=.708), 6-10 yıl ile 11-15 yıl (d=0.727) arasında **güçlü** düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi alt boyutunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl (d=0.68) , 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri (d=0.624); 6-10 yıl ile 11-15 yıl (d=0.64) arasında **güçlü** bir etki büyüklüğünün olduğu tespit edilmiştir.

BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt ölçeğinde 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, boyutların tamamında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre BEP'e yönelik yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ alt ölçekleri (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin

Alt Ölçek	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
BEP Hazırlık Öncesi	Ön Lisans	8	177.25			
	Lisans	260	136.74	2	3.437	.179
	Lisansüstü Eğitim	9	170.28			
BEP Hazırlama Aşaması	Ön Lisans	8	169.88			
	Lisans	260	137.44	2	1.738	.419
	Lisansüstü Eğitim	9	156.67			
BEP'e Aile Katılımı	Ön Lisans	8	137.63			
	Lisans	260	138.48	2	.399	.819
	Lisansüstü Eğitim	9	155.17			
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Ön Lisans	8	170.81			
	Lisans	260	137.35	2	1.908	.385
	Lisansüstü Eğitim	9	158.39			
Ölçeğin Geneli	Ön Lisans	8	172.25			
	Lisans	260	137.34	2	1.971	.373
	Lisansüstü Eğitim	9	157.50			

*p<.05

Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlık Öncesi [$KWH_{(4)}$= 3.437, p>.05], BEP Hazırlama Aşaması [$KWH_{(4)}$= = 1.738, , p>.05], BEP'e Aile Katılımı [$KWH_{(4)}$= = .399, p>.05], BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi [$KWH_{(4)}$= = 1.908, p>.05], ile ölçeğin geneline ilişkin yeterliklerin [$KWH_{(4)}$= 1.971, p>.05] "öğrenim durumu" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin yeterlikleri üzerinde öğrenim durumu değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, BEP Hazırlık Öncesi, BEP Hazırlama Aşaması, BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi alt boyutlarında ve Ölçeğin Genelinde önlisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin diğer öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre BEP'e ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, BEP'e Aile Katılımı alt boyutunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin diğer öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre BEP'e ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.5. Öğrenci Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ alt ölçekleri (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının öğrenci sayısı değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
BEP Hazırlık Öncesi	1	183	142.92	2	1.682	.431
	2	69	128.33			
	3	25	139.78			
BEP Hazırlama Aşaması	1	183	143.23	2	1.527	.466
	2	69	130.25			
	3	25	132.16			
BEP'e Aile Katılımı	1	183	143.10	2	1.733	.420
	2	69	128.59			
	3	25	137.76			
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	1	183	141.53	2	.819	.664
	2	69	136.68			
	3	25	126.86			
Ölçeğin Geneli	1	183	142.96	2	1.346	.510
	2	69	132.16			
	3	25	128.92			

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi [$KWH_{(4)}$= 1.682, p>.05], BEP Hazırlama Aşaması [$KWH_{(4)}$= 1.527, p>.05], BEP'e Aile Katılımı [$KWH_{(4)}$= 1.733, p>.05], BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi [$KWH_{(4)}$= .819, p>.05], ile ölçeğin geneline ilişkin yeterliklerin [$KWH_{(4)}$= 1.346, p>.05] "öğrenci sayısı" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin yeterlikleri üzerinde öğrenci sayısı değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, sınıfında 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, diğer

gruplardaki öğrenci sayısına sahip öğretmenlere göre BEP'e yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.6. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ alt ölçekleri (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının hizmet içi eğitim değişkeni açısından MWU testi sonuçları Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin ÖBEPYÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Yeterlik Algılarının HizmetİIçi Eğitim Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	**N**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**p**	**d**
BEP Hazırlık Öncesi	Evet	144	156.30			
	Hayır	133	120.27	7084.500	.000*	.432
BEP Hazırlama Aşaması	Evet	144	156.14			
	Hayır	133	120.45	7108.500	.000*	.428
BEP'e Aile Katılım	Evet	144	153.23			
	Hayır	133	123.60	7527.500	.002*	.358
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Evet	144	153.85			
	Hayır	133	122.92	7438.000	.001*	.373
Ölçeğin Geneli	Evet	144	156.23			
	Hayır	133	120.35	7095.500	.000*	.43

*p<.05

Tablo 23'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlık Öncesi [U=7084.500, *p<.05], BEP Hazırlama Aşaması [U=7108.500, *p<.05], BEP'e Aile Katılımı [U=7527.500, *p<.05], BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi [U=7438.000, *p<.05] alt ölçekleri ile ölçeğin geneline [U=7095.500, *p<.05] ilişkin yeterliklerinin "hizmet içi eğitim" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre BEP Hazırlık Öncesi alt boyutunda (d=.432), BEP Hazırlama Aşaması alt boyutunda (d=.428), BEP'e Aile Katılımı alt boyutunda (d=.358), BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi alt boyutunda (d=.373) ve ölçeğin genelinde (d=.43) orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamasından hareketle BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt ölçekleri ile ölçeğin genelinde hizmet içi eğitimi alan

öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, BEP ile ilgili hizmetiçi eğitim alan

	BEP'e İlişkin Yeterlikler			
BEP'e İlişkin Tutumlar	**n**	**r**	**p**	**r^2**
	277	.41	.000	.167

öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişki
*p<.05

Tablo 24'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumları ve yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (r=.41; p<.05). Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .70-.30 arasında olması, orta; .30-.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin tutumları ve yeterlikleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, r^2 değeri (.167) ise değişkenlerden birindeki toplam varyansın %16.7 sinin diğer değişkenle açıklanabildiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin yeterliklerindeki değişimin (toplam varyansın) %16.7 si öğretmenlerin tutumları ile ilgilidir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde araştırma bulguları, alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile tartışılmış ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişkin Mesleki Durumlarına Ait Tartışma ve Sonuç

Eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmenlerden, bulundukları topluma ve çağın gereklerine uyum sağlamaları için kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi ve beceri kazanmaları, hızlı değişimlere ayak uydurabilmeleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlanmaları hizmet içi eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu amaçla, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü her yıl öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlemektedir (Tekin, 2020). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını belirten araştırma sonuçlarıyla (Kurt ve Tomul, 2020; Metin ve Altunay, 2020; Özaydın ve Çolak, 2011; Yılmaz ve Batu, 2016) benzerlik göstermektedir. Öğretmenler için kaynaştırma veya özel eğitime yönelik alınan hizmetiçi eğitimin önemi oldukça büyüktür. Örneğin Kurt ve Tomul (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kendilerini geliştirmek için seminerlere, çalıştaylara katıldığı ve bireysel olarak kendilerini bu konuda daha donanımlı hale getirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde verimin artması bakımından özel eğitim hakkında daha fazla hizmet içi eğitim almalarının önemli olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırmaya yönelik eğitim almadıklarına dair araştırma sonuçlarına (Akalın, 2015; Babaoğlan ve Yılmaz,

2010; İzci, 2005; Önder, 2007; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018; Vural ve Yıkmış, 2008) da rastlamak mümkündür. Nitekim Babaoğlan ve Yılmaz (2010) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili düzenlenen konferans, seminer veya projelere katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik aldıkları hizmet içi eğitimlerin sınırlı olması, BEP yeterlikleri üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının sınıfında bir kaynaştırma öğrencisinin eğitim aldığı görülse de, bazı sınıflarda iki veya üç kaynaştırma öğrencisinin yer aldığı da görülmektedir. Özel Eğitim Yönetmeliği'nin 23. maddesinde ilköğretim kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıfların 25, bir bireyin bulunduğu sınıfların 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006). Buna göre sınıflara kaynaştırma öğrencilerinin yönetmeliğe uygun sayıda yerleştirilmesi gerekmektedir. Bir sınıfta fazla sayıda kaynaştırma öğrencisinin bulunmasının öğrenme-öğretme sürecinin başarısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazında benzer araştırma bulgularına (Battal, 2007; Batu, 2000; Ünal 2010) rastlanmaktadır. Örneğin, Ünal (2010) yapmış olduğu araştırmada, sınıfların çok kalabalık olduğunu ve her sınıfta 1-3 arası kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu ifade etmektedir. Battal (2007), sınıfların kalabalık olmasının ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında birden fazla kaynaştırma öğrencisi bulunmasının kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, sınıfta bulunması gereken kaynaştırma öğrenci sayısının az olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türleri de incelenmiştir. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin en çok öğrenme güçlüğü tanısı bulunduğu, daha sonra sırasıyla zihinsel öğrenme yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu tanılarına sahip öğrencilerin olduğu belirlenmiştir. Ortopedik yetersizliğe sahip öğrencilerinin ise kaynaştırma öğrencileri arasında en az orana sahip olduğu görülmüştür. Yetersizlik türlerinin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını, okul kültürüne uyumunu, akranları ile sosyalleşmesini, öğretmenlerin ise tutumunu etkilediği söylenebilir. Cankaya ve Korkmaz (2012) yapmş oldukları araştırmada, öğrencilerin özür durumlarının farklılık göstermesinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını zorlayan bir etmen olduğunu, en zorlayıcı olanların ise zihinsel engeli olan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Sanır (2009) ise araştırmasında, sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının öğrencilerin engel türlerinden

kaynaklandığını tespit etmiştir. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) öğretmenlerin tutumlarının ve desteklerinin özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türüne göre değiştiğini belirtmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, yetersizlik türlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmen tutumlarını etkilediğini göstermektedir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Tutumlarına Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili genel tutumlarının "katılıyorum" düzeyinde olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla (Ryan ve Rucker, 1986; Talas, Kaya ve Yıldırım, 2016) paralellik göstermektedir. Talas, Kaya ve Yıldırım (2016) öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda olumlu bir tutum içerisinde olduklarını belirtmektedir. Kuz (2001) ise öğretmen tutumlarının; eğitim faaliyetlerini, öğrencilerden beklentileri, öğrenci benlik algısını ve akademik performansı etkilediğini ifade etmektedir. BEP'in başarılı olması bir anlamda, öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanımaları ve farklı uzmanlardan yararlanmayı kabul edici tutum içinde olmalarına bağlıdır (Özan, 2019; Tike, 2007).

Araştırma sonucunda BEP'in hayati öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla (Dolapçı, 2013; Evyapan, 2020; İlik ve Günay, 2020; Öztürk, 2009; Öztürk ve Eratay, 2010; Yıkmış 2006) paralellik göstermektedir. Örneğin Öztürk ve Eratay (2010) öğretmenlerin BEP'in gerekli olduğuna inandıklarını ileri sürmüştür. Evyapan (2020) ise yapmış olduğu araştırmada, öğrenme sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin farklı özelliklerinin dikkate alınması nedeniyle BEP'in öğretmenler tarafından gerekli görüldüğünü ifade etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından BEP'e uygun materyal hazırlamanın zor olduğu ifade edilmiştir**.** Bu sonuç, konuya ilişkin araştırma sonuçlarıyla (Camadan, 2012; Öztürk ve Eratay, 2010; Ersoy, Sancar ve Şener, 2021; Yaman, 2017) benzerlik göstermektedir. Örneğin Yaman (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için okulda gerekli materyallerin bulunmadığını ve okul idaresi tarafından yeterince desteklenmediklerini ifade etmişlerdir. Ersoy, Sancar ve Şener (2021) yapmış oldukları araştırmada, materyal eksikliğinin BEP'in uygulanmasını

zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarını destekleyen bu bulgular, öğrencinin ihtiyacına yönelik mateyal hazırlamanın BEP için önemli olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Camadan (2012) yaptığı araştırmada, MEB tarafından BEP'in hazırlanıp uygulanmasını kolaylaştıracak gerekli araç-gereç desteğini sağlamasının kaynaştırma eğitimine katkı sağlayacağını ileri sürmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yapılan araştırma sonuçları (Özan, 2019; Özsırkıntı, 2018) ile benzerlik göstermektedir. Özan (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma ve BEP süreciyle ilgili gerçek anlamda eğitim almayı istediklerini vurgulamıştır. Öğretmen tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısına olan etkileri dikkate alındığında öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında verimli çalışmalar yapmaya istekli oldukları görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Öğretmenlerin BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kilit rolde olduğu bilinmektedir. Bu nedenle mesleki gelişimlerine katkı sağlayan hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun BEP uygulama sürecinde meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonucun, konuyla ilgili alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla (Özsırkıntı, 2018; Yılmaz ve Batu, 2016) paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Yılmaz ve Batu (2016) yapmış oldukları araştırmada BEP uygulanırken bütün paydaşların görüşlerinin alınıp işbirliği içerisinde çalışılmaları gerektiğini ifade etmiştir. Özsırkıntı (2018) ise, öğretmenlerin diğer personeller ile işbirliği yapmalarının, kaynaştırma eğitimi sürecinin başarısına katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenler arasında yeterli işbirliği olmadığına ilişkin araştırmalar (Ersan ve Ata, 2017; Yener ve Dayı, 2021) da mevcuttur. Örneğin Yener ve Dayı (2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin okuldaki öğretmenlerle ve idarecilerle BEP toplantısı dışında aralarında iş birliği olmadığını, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğine yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Ersan ve Ata (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin bir kısmının rehber öğretmenlerle bu süreçte iyi bir iletişim kuramadıkları ve onlardan gerekli desteği alamadıkları yönünde bulguya ulaşmıştır. Bu durum BEP uygulama sürecinde programın hazırlanmasında ve uygulanmasında görevli öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemine işaret etmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının BEP'in kaynaştırma öğrencileri için yararlı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını (Ersan ve Ata, 2017; Ersoy, Sancar ve Şener, 2021; Evyapan, 2020; Fiscus ve Mandell, 2002; Öztürk ve Eratay 2010; Sevim, Kayman ve Kaya, 2021) desteklemektedir. Örneğin Evyapan (2020) yapmış olduğu araştırmada, BEP'in özel gereksinimli çocukların her yönden gelişimini desteklediği, zaman kazandırdığı, öğretmene kılavuz olduğu ve tüm öğrencilere fayda sağladığı için yararlı olduğu yönünde öğretmenlerin görüş bildirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ersan ve Ata (2017), BEP'i öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak alanyazında farklı yönde araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Örneğin Burunsuz ve İnce (2020) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin BEP uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurdukları araştırmada mevcut haliyle bu programın faydalı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Faydalı olmadığına inanmamalarının nedenleri arasında, sınıf içerisinde öğrenci ile fazla ilgilenmenin mümkün olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziksel ortamın yetersiz olması, ders saatinin öğrenci ile özel olarak ilgilenilmesini zorlaştırması, bilgi ve donanım eksikliği yer almaktadır.

Öğretmenlerin günden güne değişen dünyaya uyum sağlamaları için sahip oldukları bilgileri artırmaları ve kendilerini geliştirmeye devam etmeleri gereklidir. Bu açıdan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkında bilimsel yazıları takip etmeleri oldukça önemlidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilimsel gelişmeleri yakından takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında araştırma sonucu ile ilgili benzer araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır. Nitekim Babaoğlan ve Yılmaz (2010) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilenmek için kitap, dergi, makale, vb. okumadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kalitenin düşmesine neden olabileceği söylenebilir.

Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020)'e göre özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli olması için çocuğa özel eğitim hizmetlerini sunan bireylerin işbirliği içerisinde fikir alışverişi yaparak çalışmaları gerekir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin BEP uygulama sürecinde aile ile iletişim halinde oldukları saptanmıştır. Konuya ilişkin Toprak (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin BEP sürecinde aile ile olumlu bir işbirliği yaptığını ve kurulan iletişimin de olumlu yönde olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla

Toprak (2018)'ın yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulgu, araştımada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP konusunda üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Batu ve Yılmaz (2016) farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Batu ve Yılmaz (2016)'ın ileri sürdüğü yargıyı desteklemektedir. Diğer taraftan Demirbilek ve Levent (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yeterli desteği sağlamadıkları, BEP'lerin uygulamasında çok fazla çaba harcamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonucun araştırma bulgusu ile çelişmesi dikkat çekmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın nedeni olarak sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması, müfredatı yetiştirme baskısı ve öğretmen yetersizlikleri gösterilmektedir.

Araştırmada, BEP'in öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Karakurt (2020) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının BEP'in öğrenci, öğretmen ve aile iletişimini güçlendireceği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Ancak Demirbilek ve Levent (2020) öğretmenlerin, sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrencileri göz ardı ettiklerini, yokmuş gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı bu şekilde olumsuz bir tavır ve tutum içinde olmalarının BEP'in başarısını olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırmada, BEP'in kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yavuz (2005), özel gereksinimi olan çocukların çoğunun destek hizmetler almadığı ve bu çocukların çoğunlukla sınıf kurallarına uyma ve normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından kabullenme sorunları yaşadıklarını ifade etmektedir. Yaşanan sorunların çözüme ulaşmasında öğretmenlerin hazırladığı BEP önem taşımaktadır. Ersan ve Ata (2016)'ya göre BEP uygulamalarının sınıfın ve okulun öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesinin öğrenci davranışlarına nasıl müdahale edilmesi gerektiği ve etkili bir davranış yönetiminin nasıl yaratılabileceği gibi konularda olumlu etkisi bulunmaktadır.

Araştırmada, BEP'in sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkı sağladığı, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini artırdığı, kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde etkili olduğu, BEP ile kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının kolay takip edildiği saptanmıştır. Bu sonuçlar alanyazında yer alan araştırma

sonuçlarıyla (Dubkovetska, Budnyk ve Sydoriv, 2016; Ersoy, Sancar ve Şener, 2021; Evyapan, 2020; Öztürk ve Eratay, 2010) benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin BEP'e yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Tike (2007)'nin araştırmasında da BEP hazırlamaya ilişkin öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Tike (2007)'nin yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumlarında kıdem değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum tüm kıdem gruplarında öğretmenlerin BEP'e ilişkin tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada, öğrenim durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutumları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin BEP'e yönelik daha olumlu bir tutum gösterdikleri bulunmuştur. Yapılan araştırmalar (Erüstün Bulutoğlu, 2019; Gözün ve Yıkmış, 2004; Özdemir, 2010; Özsırkıntı, 2018) öğretmenlerin hizmet içi eğitim programına katılmalarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerine Ait Tartışma ve Sonuç

Çocukların yetiştirilmesinde önemli rolü bulunan öğretmenlerin sahip olması gereken özel bilgi, beceri ve yeterlikler bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2014). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da niteliklerin tamamını kapsamaktadır (Şişman, 2009). Özel gereksinimli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin yeterlikleri de belirtilen özellikleri içermelidir. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020)'e göre, öğretmenlerin BEP ile ilgili yeterliklerinin düşük olması, kaynaştırma uygulamasının verimini ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitiminden en yüksek yararı elde etmesini engelleyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, BEP'e ilişkin yeterlikleri BEP sürecinin başarısı açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin yeterlikleri BEP hazırlık öncesi,

BEP hazırlama aşaması, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört boyutta ele alınarak tartışılmıştır.

5.1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Yönelik Yeterliklerinin BEP Hazırlık Öncesi Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, BEP hazırlık öncesi alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterliklerin "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçYüksel, Oğur ve İşbilir (2020)'in araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla (Karakurt, 2020; Kurt ve Tomul, 2021) benzerlik göstermektedir. Örneğin Karakurt (2020) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının BEP hazırlanırken gerekli katkıyı verebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kurt ve Tomul (2021) ise araştırmalarında, öğretmenlerin uyum sorunu ve algılama güçlüğü çeken öğrencileri kaynaştırma öğrencisi olarak tespit ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Ancak Demirbilek ve Levent (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ayırt etmede ve fark etmede zorlandıklarını belirtmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi yetersizliği bulunduğunu, eğitim almaları gerektiğini işaret etmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının BEP hazırlanması gereken özel gereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini yeterli düzeyde bildikleri söylenebilir. Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018)'ın yapmış oldukları araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi konusunda yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunun, Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018)'ın araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının BEP hazırlanma, uygulama ve değerlendirme sürecinde uymaları gereken yasal kuralların neler olduğunu bildikleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Ersoy, Sancar ve Şener (2021) yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin BEP hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Alanyazında BEP hakkında bilgi

düzeyinin düşük olduğu yönünde araştırma sonuçlarına (Akkoyunoğlu, 2019; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; İlik ve Günay, 2020; Kreutzer, 2004 Kuyumcu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010) rastlamak mümüküdür. Örneğin İlik ve Günay (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin BEP'in yasal süreci hakkındaki bilgilerinde eksiklikler olduğunu saptamışlardır.

BEP'in uygulanması bir ekip çalışması anlayışı ile mümkün olur. Ekip çalışması öğrencinin gelişimini takip etme ve öğrenme-öğretme sürecinin işleyişi için son derece önemlidir (Söğüt ve Deniz, 2018). Araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini bildikleri ortaya çıkmıştır. BEP ekibinin kurulması özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar ve destek hizmetlerin sağlanacağı anlamına gelmektedir. Aynı şekilde Gezer (2017) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin BEP'in bir ekip tarafından hazırlanması gerektiğini dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Özan (2020) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin çoğunun görev yaptıkları okullarda BEP Geliştirme Birimi'nin kurulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin BEP'i uygulamada güçlük yaşayacaklarını göstermektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre BEP ekibinde; okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehberlik öğretmeni (okul psikolojik danışmanı), öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi, öğrenci yer almalıdır (MEB, 2020a). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu bildikleri saptanmıştır. Avcıoğlu (2011)'nun araştırmasında öğretmenler; BEP'i hazırlayan kişiler arasında sınıf öğretmeninin, okul idaresinin, rehber öğretmenlerinin, ailelerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla Avcıoğlu (2011)'nun yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuç, araştırma sonucunu desteklemektedir. Ancak Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin BEP biriminin kimlerden oluştuğu konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Hatta okulöncesi öğretmenlerinin kendi okullarında BEP birimi olup olmadığıyla ilgili çelişkili ifadelerde bulunduklarını tespit etmiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin BEP ekibi ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu gösterir.

BEP ekibi, BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi süreçlerde iş birliğini sağlamak ile ilgili çalışmaları yürütür. Ayrıca BEP ekibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve materyal geliştirilmesinden

sorumludur (MEB, 2020a). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu bildiği ortaya çıkmıştır. Hedeen, Peter, Moses ve Engiles (2013) yapmış oldukları araştırmada, BEP toplantılarında öğretmenlerin, öğrenciler için önemli öğrenme çıktılarını sağlayan bir plan geliştirdiklerini ve katılımcıların uzmanlıklarından faydalandıklarını belirtmiştir. Ulaşılan sonuç, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak araştırma sonucu Ersoy, Sancar ve Şener (2021), Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) ve Toprak (2018)'ın yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulgular ile örtüşmemektedir. Ersoy, Sancar ve Şener (2021) araştırmasında, okul idaresinin ve öğretmenlerin BEP ve BEP birimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının BEP'in uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca Toprak (2018) araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun BEP hazırlama sürecine ilişkin yasal anlamda ekibin görevlerini bilmediklerini ortaya koymuştur. Bunun nedeninin araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları ve hizmet içi eğitim alma durumları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kurallarına uygun BEP hazırlama konusunda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla (Avcıoğlu, 2011; Batu ve Yılmaz, 2016; Metin ve Altunay, 2020; Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020) benzerlik göstermektedir. Altunay ve Metin (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine BEP hazırladıklarını ifade etmektedir. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) ise yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin BEP'in hazırlanması ile ilgili genel teorik bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. MEB (2018)'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim gerektiren bireylere BEP hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin BEP'i öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlayarak etkili bir biçimde uygulamaları gerekmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bir kısmının BEP hazırlamakta zorlandıklarını (Söğüt ve Deniz, 2018; Saraç ve Çolak, 2012), BEP hazırlama konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu (Altun ve Gülben, 2009; Berkant ve Atılgan, 2017; Burunsuz, 2019; Gök ve Erbaş, 2011; Koçyiğit, 2015; Öztürk ve Eratay, 2010; Tuna, 2015; Şahin, 2017; Zeybek, 2015), gerekli özeni göstermediklerini (Demirbilek ve Levent, 2020) ve bir kısmının da BEP'i kendilerinin hazırlamadıklarını ortaya koymuştur (Kot, Sönmez, Çifçi-Tekinarslan ve Yıkmış, 2015; Pektaş, 2008). Deniz (2018) ve Şahin (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin BEP sürecine yönelik bilgilerinin eksikliğinden dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini

belirtmişlerdir. Ayrıca Burunsuz (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ve çeşitli yönlerden desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada, BEP Hazırlık Öncesi alt boyutunda öğretmenlerin yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri açısından değişmediği ortaya çıkmıştır.

5.1.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP Hazırlama Aşaması Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, BEP hazırlama aşaması alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Konuya ilişkin Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yapmış oldukları araştırmada, BEP Hazırlama alt boyutunda öğretmenlerin ortalamanın üstünde puanlar aldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan sonucun, Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020)'in araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının BEP kapsamında yer alan öğrencilerin performansının belirlenmesinde formal/informal (test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini bilme konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını (Altun ve Uzuner, 2016; Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020) desteklemektedir. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin performans değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin en çok gözlem yöntemini tercih ettiklerini ve sadece üç öğretmenin gelişim/performans değerlendirme formlarını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Altun ve Uzuner (2016) ise yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sadece gözlem yöntemi kullandıklarını, ek olarak başka bir yöntem/teknik kullanmadıklarını belirlemişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı olması lisans programında özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin yetersiz olması ile açıklanabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'te yer alan uzun ve kısa dönemli amaçları nasıl ifade edeceklerini bildikleri saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını (Avcıoğlu, 2011; Evyapan, 2020; Sütçü, 2007) desteklemektedir. Örneğin Evyapan (2020) yapmış olduğu araştırmada, BEP'in

içeriği hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin kısa ve uzun dönemli amaçları açıklarken zorlandıklarını bulmuşlardır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının BEP için gerekli olan eğitsel performansın belirlenmesine katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Avcıoğlu (2011) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin BEP hazırlamadan önce öğrencilerin sahip oldukları performanslarını tespit ederek ihtiyaçlarını belirlediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Alanyazında farklı yönde araştırma bulgularına (Demirbilek ve Levent, 2020; Ersan ve Ata, 2017) da rastlanmıştır. Örneğin Demirbilek ve Levent (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin performans düzeyini dikkate almadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ettiklerini göstermektedir.

Araştırmada, BEP hazırlama aşaması alt boyutunda öğretmenlerin yeterliklerinin kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri açısından değişmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca BEP ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmen yeterliklerinin "cinsiyet" değişkeni bakımından erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu Camadan (2012), Karakurt (2020) ve Tike (2007)'nin yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulgular ile farklılık göstermektedir.

5.1.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP'e Aile Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, BEP aile katılımı alt boyutuna ilişkin sınıf öğretemenlerinin yeterliklerin "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç Yüksel, Oğul ve İşbilir (2020)'in araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Kaynaştırma ve BEP sürecinin etkili şekilde yürütülmesinde özel gereksinimli öğrenci ailelerinin sürece ilişkin bilgileri, katılımları ve yeterlikleri önemli rol oynamaktadır. (Fish, 2008; Lo, 2014; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, ve Silveira-Maia, 2013). Araştırmada, öğretmenlerin BEP'in her aşamasına aile katılımının gerekli olduğunu bildiklerine ulaşılmıştır. Toprak (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde ailenin de olması gerektiğini ve bu

durumun onlar için bir hak olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Zhang (2011) araştırmasında kaynaştırma uygulamasında aile katılımına yönelik öğretmenlerin yeterli desteği sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak İlik ve Günay (2020) araştırmasında öğretmenlerin büyük bölümünün BEP sürecine ebeveyn katılımını gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Konu ile ilgili olarak alanyazında BEP hazırlarken ailelerin ilgisiz davrandıklarını gösteren araştırma sonuçlarına (Berkant ve Atılgan, 2017; Öztürk ve Eratay, 2010; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Özan, 2019) da rastlanmıştır. Örneğin Özan (2019) araştırmasında BEP geliştirme sürecinde ailelerin katılım ve işbirliği yapmada yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Erüstün Bulutoğlu (2019) araştırmasında BEP toplantılarına istenilen düzeyde veli katılımının sağlanamaması nedeniyle öğretmen-veli arasında etkili ve yeterli iletişim kurulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ailenin BEP geliştirme sürecinde yetersiz olmasının kaynaştırma uygulamasının verimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü aile katılımı, okulların daha yüksek standartlara ulaşmasını sağlar, çocukların alternatif fırsatlarla tanışmasına imkan bulur (Keçeli ve Kaysılı, 2008) ve aile katılımı özel eğitimde geçirilen süreyi azaltır (Miedel ve Reynolds, 1999). BEP uygulama aşamasında okul-aile arasında etkili iletişim sağlanması, ailelerin çocuklarının eğitimi sürecinde karar alma sürecine dahil olması sürecin niteliği açısından önemlidir.

Araştırmada, öğretmenlerin BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil ettikleri ortaya çıkmıştır**.** Toprak (2018)'a göre aileyi BEP sürecinde iş birliğine dâhil etmek için uzmanların ailelere anlayışlı ve hoşgörülü bir biçimde yaklaşmaları gerekmektedir. Ersoy, Sancar ve Şener (2021) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenler ile aile arasında iş birliği yapılmasının BEP'in uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Alanyazında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmakta ve iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçlarına (Altun ve Filiz, 2020; Ersan ve Ata, 2017; Şahin ve Gürler, 2018) da rastlanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların aileleri ile iş birliği içerisinde hareket etme, aileyi eğitime dahil etme konularında problem yaşayabileceği söylenebilir.

Aile, BEP hazırlamada, hazırlanan eğitimlerin evde uygulanmasında rol oynar (Söğüt ve Deniz, 2018). Araştırmada, öğretmenlerin BEP sürecine ailenin ne tür katkılarının olacağını bildikleri bulunmuştur. Timothy ve Agbenyega (2022) yapmış oldukları araştırmada, veli katılımının özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını

karşılayan BEP'lerin geliştirilmesini ve uygulanmasını desteklediğini bulmuşlardır. Yener ve Dayı (2021) yapmış oldukları araştırmada, ailelerin BEP sürecinde görüşlerinin dikkate alınması ve öğretmen-aile işbirliği sağlanmasının, öğrencilerin sosyal yaşamı içinde işlevsel olmasına ve belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayabileceği belirtilmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgu ile elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, ailelerin BEP sürecine katılımının sağladığı yararları bilmeleri, ailelerin sürece katılımının artmasını ve hazırlanan BEP'in başarılı şekilde yürütülmesini sağlayabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Toprak (2018) yapmış olduğu araştırmada, ailelerden bazılarının BEP sürecine ilk kez katıldıkları için deneyimsiz olduklarını ve bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durum ailelerin öğretmenler tarafından bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını göstermektedir. Özsırkıntı (2018) yapmış olduğu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine yönelik eğitim verilmesinin öğrencilerin gelişimini takip etmede önemli olduğunu ifade etmiştir. İlik ve Sarı (2017) ise yapmış oldukları araştırmada, öğretmenler tarafından bilgilendirilen ailelerin BEP sürecine katılımlarının anlamlı düzeyde arttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, ailelerin kendilerine imkân ve seçenekler sunulması halinde BEP sürecine katılmaya istekli olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yarısından fazlası BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu düşünmektedir. Ancak Argan ve Hughes (2008) yapmış oldukları araştırmada, çok az öğrencinin BEP sürecinde aktif olmaları ile ilgili görev aldıklarını belirtmişlerdir. Argan ve Hughes (2008)'in yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bu sonuç, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumundan kaynaklamış olabilir.

BEP aile katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim durumu, öğrenci sayısı değişkenleri açısından değişmediği ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tüm kıdem gruplarına göre ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre BEP yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum genç öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre BEP'e ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca BEP ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e Ait Yeterliklerinin BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin "katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç Yüksel, Oğul ve İşbilir (2020)'in araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini bildikleri ortaya çıkmıştır. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, rehber öğretmen ya da RAM'dan gelen uzmanlardan destek hizmet aldığını ifade etmektedir. Bu durum araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Diğer taraftan Özan (2019) yapmış olduğu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerine herhangi bir destek hizmetin sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çoğunun destek hizmetlerin neler olduğunu bilmedikleri de bulgular arasındadır. Özel eğitim destek hizmetlerinin yeterince sunulmaması, destek hizmetler hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklar için uygun öğretim etkinlikleri hazırladıkları belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Karakurt (2020) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan BEP'e uygun öğretim etkinlikleri hazırlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Yılmaz ve Batu (2016) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlarken çocukların seviyelerine uygun davranış sergilemeleri ve kazanımları basite indirgemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Karakurt (2020) ile Yılmaz ve Batu (2016)'nun ulaştığı sonuçlar, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. BEP hazırlarken çocuğun düzeyinin dikkate alınması gerektiği açığa çıkmaktadır.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bek/lenen verimi alabilmeleri için uygun sınıflar hazırlama, aktivite temelli öğretim stratejileri belirleme, BEP tasarlama, uygulama ve değerlendirme gibi öğretimsel uyarmalar yapmaları gerekmektedir (Philpott, Furey ve Penney, 2010). Araştırmada, öğretmenlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını (Gürgür, 2005; Vuran, Bozkuş- Genç, Sani-Bozkurt, 2017; Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020) desteklemektedir. Vuran, Bozkuş-Genç,

Sani-Bozkurt (2017)'un yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir öğrencinin gereksinimlerine uygun BEP hazırlayabildikleri ve bireysel olarak da öğretim uyarlamaları yapabildikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. BEP uygulama sürecinde yapılan uyarlamaların, özel gereksinimli öğrenciler için hedeflenen amaçların gerçekleşmesini kolaylaştıracağı öngörülebilir. Ancak alanyazında aksi yönde araştırma sonuçlarına (Ersan ve Ata, 2016; Demirbilek ve Levent, 2020; Gül ve Vuran, 2015; Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Saraç ve Çolak, 2012) da rastlanmaktadır. Gül ve Vuran (2015) araştırmasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler için okullarında öğretimsel uyarlamalara yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Demirbilek ve Levent (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğretimlerini farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlamadıklarını belirlemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sınıfların kalabalık olması ile açıklanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cramerotti, Rospocher, Serafini, Cardillo ve Donadello (2015) yapmış oldukları araştırmada, uygun yöntemlerle kullanılan destek araçların, özel eğitim ekibinin kendini daha rahat hissetmesine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır. Ulaşılan bu sonuç, materyal kullanımının BEP sürecinde sağladığı kolaylıkları destekler niteliktedir. Ersan ve Ata (2017) yapmış oldukları araştırmada, BEP sürecinde öğretmenlerin kaynaklara ulaşma (kitap ve materyal gibi) da desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun gerekli materyallerin öğretmenlere sağlanmasıyla BEP uygulamalarında olumlu etkinin artacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan Khan, Hashmi ve Khanum (2017) ve Sevim, Kayman ve Kaya (2021) yapmış oldukları araştırmada, BEP'i uygularken okullarında yeterli öğretim materyalleri bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenlerin BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirmesini yapabildikleri bulunmuştur. Karakurt (2020) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının BEP'in değerlendirme sürecini uygun bir şekilde gerçekleştirebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Düşünür (2018) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini BEP doğrultusunda, çoğunlukla öğrencilerin kendi gelişim seviyesine uygun olarak gerçekleştirebildiği etkinlikler düzeyinde değerlendiklerini belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar (Düşünür, 2018; Karakurt,

2020), araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Demirbilek ve Levent (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine uygun değerlendirme yapıp not vermediklerini belirlemiştir. Güven (2009) ise yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin değerlendirilmesinde zorlandıkları, özel eğitim yönetmeliğinde yer alan yöntemlerde yetersiz kaldıkları ve sorunları kendi çabalarıyla aşmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme yöntemi olarak yalnızca gözlem yöntemini kullandıkları bunun dışında farklı değerlendirme yöntemlerine başvurmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Hâlbuki özel gereksinimli öğrencinin öğretim ve değerlendirmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenerek öğrencinin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi gerekir (MEB, 2020a; Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020). Bu sonuçlar, öğretmenlerin BEP sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ancak farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına yönelik bilgi eksiklerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin BEP'in amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini bildikleri ortaya çıkmıştır**.** Bu sonuç, konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla (Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020; Karakurt, 2020) benzerlik göstermektedir. Karakurt (2020) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının yıl sonunda BEP'in değerlendirme raporlarının yazılması gerektiğini bildiklerini ifade etmiştir. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) ise araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının günlük, bazılarının aylık, bazılarının ise dönem sonunda BEP amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuç, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan Özan (2019) araştırmasında, yıl içinde ve sonunda BEP'i değerlendirmenin nadiren ya da yalnızca çeşitli kurul toplantılarında üstünkörü ele alındığını belirtmiştir. BEP'i değerlendirmede sorunlar yaşayan öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacına uygun, nitelikli BEP geliştirip uygulamada zorlanabilecekleri söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin BEP'in doğru hazırlanmadığını düşündükleri durumlarda BEP'in yeniden hazırlaması gerektiğini bildikleri ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili olarak Demirbilek ve Levent (2020) araştırmasında tüm özel gereksinimi olan öğrencilere aynı BEP'in hazırlanıp uygulandığını ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin internetten hazır olarak indirdikleri BEP'leri kullandıkları (Burunsuz, 2019; Şahin ve Gürbüz, 2016) ve BEP'lerde yer alan kazanımlarda ve programın genelinde

değişiklik yaptıkları (Burunsuz, 2019) yönünde araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Öğrencinin ihtiyacına uygun şekilde süreç içinde BEP'te gerekli değişikliklerin yapılmasının kaynaştırma eğitiminin niteliğini artıracağı düşünülmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenledikleri ortaya çıkmıştır. Avcıoğlu (2011) yapmış olduğu araştırmada, yapılan değerlendirmeyle öğrenciye yönelik belirlenen amaçlara öğrencinin ulaşıp ulaşmadığının belirlendiği ve BEP'te öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre değişiklik yapılabildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Avcıoğlu'nun (2011) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin yeterliklerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Camadan (2012) ve Tike (2007) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından değişmediğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla Camadan (2012) ve Tike (2007)'nin yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri sonuç ile araştırma sonucunun paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesinde ve BEP hazırlama aşamasında BEP'e yönelik yeterlik düzeylerinde mesleki kıdem yılı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak BEP'e aile katılımı ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterlik düzeylerinde mesleki kıdem yılı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre, BEP'e aile katılımına ilişkin yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre BEP'e aile katılımına ilişkin yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, genç öğretmenlerin BEP aile katılımına yönelik yeterlik algılarının, kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin olarak Toy ve Duru (2016) yapmış oldukları araştırmada, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarında yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kıdeme bağlı olarak yeterlik inançlarında herhangi bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer (2011) öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerini incelediği araştırmasında ise 16-20 yıl ve

daha çok kıdem yılına sahip öğretmenlerin, bütün yeterlik alanlarında diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin mesleki deneyime bağlı olarak yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, BEP'e ilişkin yeterliklerinde hizmetiçi eğitim değişkeninin bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin BEP'e ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Camadan (2012) yapmış olduğu araştırmada, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere kıyasla BEP hazırlama konusunda öyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Camadan'ın (2012) araştırmasında elde ettiği bulguyu desteklemektedir. BEP'in daha verimli olabilmesi için öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin faydalı olacağını öne süren araştırmacılar (Avcıoğlu 2011; Battal 2007; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Saraç ve Çolak, 2012), öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve donanımının artacağını belirtmektedir. Diğer taraftan Özsırkıntı (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine düzenlenen hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin yeterliklerine katkı sağladığı, fakat anlamlı farklılığa yol açmadığını bulmuştur.

BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretmenlerin yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri açısından değişmediği ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tüm kıdem gruplarına göre ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, BEP yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca BEP ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin BEP'e yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin BEP'e İlişin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin BEP'e ilişkin tutum ve yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. BEP'e ilişkin öğretmenlerin yeterliklerindeki değişimin (toplam varyansın) %16.7 sinin öğretmenlerin tutumları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan BEP'e yönelik tutumlarının, BEP'e ilişkin yeterliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin BEP'e ilişkin tutumlarının yüksek olması, BEP'e ilişkin yeterliklerinin artmasına neden olmaktadır. Bloom'un tam öğrenme modeli tutum gibi duyuşsal

davranışların öğrenme ürünlerini %25 üzerinde etkilediğini açıklar (Bloom, 1998). Buna göre bireylerin tutumları, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Öztürk ve Kalyoncu, 2018). Emam ve Mohamed (2011)'in araştırmasında mesleki yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ortaya çıkan sonuç öğretmen yeterlikleri ve tutumları arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. BEP'in özel gereksinimli öğrencilere göre uygulanabilmesi için okulların fiziki yapısındaki mevcut eksiklikler giderilmelidir. Sınıf içinde, okul bahçesinde, koridorlarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini artıran uyarlamalar yapılabilir.

2. Ailelere BEP ve bu süreçteki yasal haklarına ilişkin RAM ve okul personeli tarafından bilgilendirilmeleri için toplantı, seminer, kurs düzenlenebilir. Ailelerin kendilerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması bir zorunluluk haline getirilmelidir. Bu şekilde, ailelerin özel gereksinimli öğrencileri kabul edip gerekli çalışmalara katılım sağlamaları eğitimin kalitesini artırabilir. Öğretmenlerin ve velilerin işbirliği içinde olmaları, fikir alışverişi yapabilmeleri sağlanabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde gerekli öğretimsel uyarlamaları yapabilmesi, sınıf yönetimi becerilerini arttırabilmesi, yaşanabilecek olumsuzluklara yönelik gerekli önlemleri alabilmesi, motivasyonlarının artması, kararlılıklarının devam etmesi gerekmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenleri özel

eğitim hakkında mesleki anlamda yeterliklerini geliştirebilmek için hizmetiçi eğitimler, kurslar, çalıştaylar vb. gibi eğitimlere dahil edilmelidir.

4. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciyi sınıfa kabul etme, arkadaşları ile sosyalleşmesini sağlama, olumsuz davranışlarını yönetme sürecinde etkin rol alır. Okul idaresi ve rehber öğretmenleri, bu süreçte sınıf öğretmenlerine psikolojik destek vermelidir.

5. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin BEP'e ilişkin bilgi paylaşımlarında bulunulbileceği ortak platformların arttırılması sağlanabilir. Bu platformlarda öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği, BEP hazırlanması, uygulanması, değerlendirmesi ve aile katılımı ile ilgili görüş alışverişinde bulunabileceği imkanlar sağlanabilir.

6. BEP'in uygulanmasını etkili hale getirmek amacıyla okullarda destek odalarının açılması için okul idaresi ve öğretmenler işbirliği yapmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin BEP'e yönelik tutum ve yeterliklerini belirlemek amacıyla konuya ilişkin farklı bölge ve illerde de araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmada veriler ölçek yoluyla elde edilmiş olup bundan sonraki araştırmalarda görüşme formları vb. gibi farklı veri toplama araçları da kullanılabilir. Nicel olarak yapılan bu araştırma ek olarak görüşmeler yoluyla nitel çalışmalar şeklinde de desteklenebilir.

3. BEP hazırlama sürecine öğretmenlerin aktif katılımlarının sağlanması amacıyla uygulamalı nitel yaklaşımlardan eylem araştırmaları düzenlenebilir.

4. Diğer branşlardaki öğretmenlerinin "BEP'e ilişkin tutumları" ile "BEP'e ilişkin yeterlikleri" arasındaki fark incelenebilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamak için diğer uzmanlarla işbirliğini geliştirebilmeleri ve bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik gerekli destek hizmetleri alabilmeleri için RAM, üniversitelerin özel eğitim bölümleri, Milli Eğitim Müdürlükleri gibi kurumlarla ortak çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Acedo, C. (2013). İnterview with the UNESCO-IBE Director. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf adlı web adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

AÇSHB (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. https://www.aile.gov.tr/media/78170/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_2021.pdf adlı web adresinden 18.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A bourdieuian theorisation. *International Journal of Whole Schooling.13*(1), 5-16.

Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(1). 115-142.

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(03), 215-236.

Akcan, E. (2013). Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), Özel eğitim ve Kaynaştırma İçinde (s. 2-28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akkoyun, K.A. (2007). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

Akkoyunoğlu, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aksoy. V, ve Çakmak. Z, (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri değerlendirme. H.İ. Diken (Ed.) Özel eğitim ve kaynaştırma içinde (s. 144-169) Ankara: Pegem Akademi.

Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *International Journal of Social Science, 44*, 33-49.

Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 253-272.

Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities, 85*, 1-7.

Altun, T. (2016). Kaynaştırma eğitimine giriş. Şahin, M. ve Altun, T. (Ed.). Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde (s.3-103), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Altun, T. ve Filiz, T. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-22.

Andrews. J. F., Shaw, P. C. ve Lomas, G.(2011). Deaf and hard of hearing students. In J. M. Kauffiman ve D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (s.247-261). New York: Routledge.

Antia, S. D., ve Levine, L. M. (2001). Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion. In. M. J. Guralnick (Ed.), Early childhood inclusion: Focus on change (s. 365-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma- bütünleştirme. Ü. Şahbaz(Ed.). Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde (s. 392- 415). Ankara: Anı Yayıncılık.

Argan ve Hughes (2008). Students' Opinion Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2). 69-76.

Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(1).

Aslan, M. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi Toplantılarının Ve Toplantılara Aile Katılımının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Aşçı, O.(2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi..Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan

Ataman A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A.(2013). *Özel eğitim* (1. Baskı) , Ankara: Vize Yayınları.

Ataman, A. (Ed.). (2015). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık

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. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(2),

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Babaoğlan, Y., ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.

Bafra Tike, L., ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(4), 1933-1972.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

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

Batu, S. (2005) Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim İçinde (s.15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.) Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi içinde (s.21-47). Ankara: Eğiten Kitap.

Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), Genel Eğitim Okullaında Olan Öğrenciler ve Özel eğitim içinde (s. 113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.

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

Beard, K. Y. ve Sugai, G. (2004). First Step to Success: An Early Intervention for Elementary Children at Risk for Antisocial Behavior. *Behavioral Disorders, 29* (4), 396–409.

Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere E. (2015). Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 121*(23), 159-175.

Berker, A. N., ve Yalçın, M. S. (2008). Cerebral palsy: orthopedic aspects and rehabilitation. *Pediatric Clinics of North America*, *55*(5), 1209-1225.

Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections, 1*(1), 13-25

Bicard, S. C., ve Heward, W. (2010). Educational equality for students with disabilities. A. J. Banks ve C.A. McGee Banks (Eds). Multicultural education: Issues and perspectives (s. 315-341). NJ: John Wiley and Sons Inc.

Bipath, K., Tebekana, J., ve Venketsamy, R. (2021). Leadership in Implementing Inclusive Education Policy in Early Childhood Education and Care Playrooms in South Africa. *Education Sciences, 11(12),* 815.

Bildiren, A. ve Akyol. B. (Ed.) (2020). *Özel eğitimde bütünleştirme ve sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Blackman, S. (2016). Barbadian students' attitudes towards including peers with disabilities in regular education. *International Journal of Special Education, 31*(1), 135-143.

Blecker S. ve Boakes J.(2008) .Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing?. *International Journal of Incusive Education, 14*(5), 435-447.

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

Bolat, O. İ. (2011). *Öz yeterlilik ve lider üye etkileşimi ilişkisi: göze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Bolat, E. Y. (2018). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Hastane Okulları. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(218), 163-186.

Bubpha, S., Erawan, P., ve Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice, 3*(8), 223-233.

Burunsuz, E. (2019). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleşirilmiş Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Ankara.

Burunsuz, E., ve İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen

görüşleri. *Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi*, *14*(31), 530-544.

Büyükikiz, K. K. (2011). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Ankara

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (28. Baskı*)*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve Bep Hazırlamaya İlişkin Öz- Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Rize Üniversitesi, Rize.

Can, B. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.

Cancio, E. J. ve Johnson, J.W. (2013). Designing effective class wide motivation systems for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57* (1), 49–57.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ.(2012). İlköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 1-16.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H.(2007). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2012). *Özel eğitim uygulamaları*. Ankara:Vize Yayıncılık.

Cavkaytar, A.(2021). Özel Eğitimde temel kavramlar. H. F.Odabaş (Ed.), Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi içinde (s. 1- 17). Ankara: Pegem A.

Cemaloğlu, N. (2014). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 249-274.

Charmaz, K. (2011). *Grounded theory methods in social justice research*. The Sage Handbook Of Qualitative Research, 4, 363.

Choate, J.S. (2000). *Successful Inclusive Teaching.* (3.Baskı). Needham: Allyn ve Bacon.

Christle, C. A., ve Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal

requirements and research findings. *Exceptionality, 18*(3), 109-123.

Chung, Y. C., Douglas, K. H., Walker, V. L. ve Wells, R. L. (2019). Interactions of high school students with intellectual and developmental disabilities in inclusive classrooms. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 54*(4), 307-322.

Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid what effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th Edition). New York: Routledge

Coşkun, Y. D. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. ProcediaSocial and Behavioral Sciences, 9, 1629-1633.

Cramerotti, S., ve Ianes, D. (2016). An ontology-based system for building Individualized Education Plans for students with Special Educational Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 192-200.

Cramerotti, S., Rospocher, M., Serafini, L., Cardillo, E., & Donadello, I. (2015). ePlanning: An ontology-based system for building individualized education plans for students with special educational needs. *Media Education, 6*(1), 101-110.

Çakıroğlu, O.(2019).Özel Eğitimde Temel Kavramlar. V. Aksoy(Ed.), Özel Eğitim içinde (s.2-18). Ankara: Pegem A.

Cankaya, Ö., ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 1-16.

Çay, Şaziye. E. (2016). Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Ebeveynleri İle Özel Eğitim Gereksinimi Olmayan Çocukların Ebeveynlerinin Bedensel Duyumları Abartma Düzeyleri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çelik, Z. Bozgeyikli, H.ve Yurdakul, S.(2019). Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi

Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek

lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çınar, S. (2020).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çitil, M. (Ed.). (2018), *Özel eğitimde bütünleştirme,* Ankara: Vize Akademik

Çolak, A. (2013). Kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları. S. Batu, (Ed.), Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde (s. 53-82). 2. Baskı. Ankara: Vize.

Çondur, F., Yenipazarlı, A., ve Cömertler, N. (2020). Engelli İstihdamının Dünya'da ve Türkiye'deki Görünümü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 347-362.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak.

Dawson, B. Trapp, R.G. (2001). *Reading the medical literature: In Basic&Clinical Biostatistics.* Third Ed. New York. Lange Medical Books/McGraw Hill. 250-1.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(186), 72-84.

Demir, C. (2015). Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi. Gaziantep.

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

Demirbilek, M., ve Levent, F., (2020). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergis*i, 1-33

Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri (12. Baskı). Kıran, H. ve Çelik, K. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, E. (2018). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Diken, İ. H. (Ed.). (2020).*İlköğretimde kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ. H., ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 3-8). Ankara: Pegem Akademi.

Dmitrieva N.S., Nartova-Bochaver S.K. (2014). The opportunities of physical environment in the context of inclusive education. *Psychological Science and Education, 19*(1),74–81.

Dodge, N. N. (2008). Cerebral palsy: medical aspects. *Pediatric Clinics of North America*, *55*(5), 1189-1207.

Doğangün, B., ve Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Turkish Archives of Pediatrics,46.*, 6-10.

Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dubkovetska, I. , Budnyk, O. ve Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: problems and perspectives, *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian Natinal University. Series of social and human sciences,* 3, 2-3.

Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 76-86.

Düşünür, A. (2018). İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Emam, M. M., ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers "attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 976-985.

Epstein, J. L., ve Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. 7, In C. F. Conrad ve R. Serlin (Eds.) SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry (pp.117–138), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Eren, E. (2021), Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları Ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Ereş, F. ve Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Engelli öğrencilerin okul sorunları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 6* (1), 553-570.

Eripek, S.(2005) *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erişti, S. D. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Kurt (Ed.),Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersan, D. T., ve Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.

Ersoy, A. F., Sancar, E., ve Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *7*(4), 337-352.

Erüstün Bulutoğlu, H. (2019.) İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(4), 1601-1618.

Evyapan, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.

Fazlıoğlu, Y. (2011). Zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin hakları. A. Kulaksızoğlu (Ed.) Engelli çocuk ve ergenlerin hakları içinde (s. 223-234). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Feeney, R., Desha, L., Ziviani, J., ve Nicholson, J. M. (2012). Health-related quality-of-life of children with speech and language difficulties: A review of the literature. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *14*(1), 59-72.

Florian, L., ve Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge journal of education, 40(4), 369-386.

Fıscus, E. D. ve Mandell, C. J. (2002). *Developing ındividualized education programs.* G. Akçamete (Ed.), İstanbul: Seçkin Dağıtım.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53(1), 8-14. doi: 10.3200/PSFL.53.1.8-14

Florian, L., ve Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education, 40*(4), 369-386.

Friend, M., ve Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th ed).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson

Gezer, M. S. (2017). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Girgin, B. A., ve Balcı, S. (2015). Fiziksel engelli çocuk ve ailesinin evde bakım gereksinimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4*(2), 305-317.

Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., ve Neve, L. (2010). Teaching primary special educational needs. Trowbridge: Cromwell Press Group.

Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.

Gökalp, M. (2019). Ö*ğretim ilke ve yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, N, (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,5* (2) 79-8.

Gül, S. O.,ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim, 40*(180).

Güldü, B. (2010). Sivas İli Örneğinde Kaynaştırma Eğitimi. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Sivas.

Gülnur, İ. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, İstanbul üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, İstanbul.

Gültekin M. ve Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(19), 185-201.

Gümüş, M., ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,* 90-110.

Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede İşbirliği: Tanımı, Önemi, Türleri. Mahmut Ç. (Ed.) Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (s.75-101.) Ankara: Vize Akademi.

Gündoğdu, K.(2016). Tüm öğrenciler için etkili farklılaştırılmış öğretim. Şahin, M. ve Altun, T. (Ed.). Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde (s.123-151), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürel, İ., (2017), Kuantum öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik ve iletişim becerilerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir

Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürgür, H. (2008). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Anadolu Üniversitesi.

Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. H. Diken (Ed.) Özel eğitim ve kaynaştırma içinde (s.124- 140). Ankara: Pegem Akademi

Gürgür, H., ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix, 5*(2), 15-27.

Gürgür. H. ve Rakap. S, (Ed.), (2021). *Kapsayıcı eğitim- özel eğitimde bütünleştirme.* Ankara: Pegem A.

Gürlen, E. (2021). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Gürsel, O. (2021). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 31-57). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. ve Vuran, S. (2020) Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme, İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde Kaynaştırma içinde (s. 194- 221). Ankara: Pegem Akademi.

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.

Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 557-573.

Güven, M. ve Alan, B. (2020). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Ed.) Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde (s. 338- 362). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, Y.(2016). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), Farklı Gelişen Çocuklar içinde (s.45- 81). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Özmen, R.(2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s.89-107). Ankara: Pegem Akademi.

Habiboğlu, N.(2018). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri, Yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 119-158.

Hall, L. J.(2013). *Autism spectrum disorders: From theory to practice* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

Hedeen, T., Peter, M., Moses, P., ve Engiles, A. (2013). Individualized Education Program (IEP)/Individualized Family Service Plan (IFSP) Facilitation: Practical Insights and Programmatic Considerations. Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).

Howard, V., Williams, B.,ve Lepper, C. (2010). Very Young Children With Special Needs: A Foundation for Educators, Families and Service Providers (4th Ed.) Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.

İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *Süleyman Demirel University International Journal of Education Studies,3*(1), 1-7.

İlik, Ş. Ş., ve Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen bep uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 347-362.

İlik, Ş. Ş. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin

bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(2), 485-495.

İlik, Ş. Ş. ve Sarı, H., (2018). Öğretmenler için bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik ölçeği (ÖBEPYÖ): Ölçek geliştirme çalışması. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1467-1483.

İlik, Ş.Ş., ve Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(5), 1547–1572.

İlk, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Ve Deneyimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İmrak, Ç, İ. (2009). Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(15), 106-114.

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

Kale, M.; Dikici Sığırtmaç, A.; Nur, İ. ve Abbak, B. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 35-45.

Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karakurt, N. (2020). Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik öz yeterliklerini belirleme ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Karasar, N. (2015) . *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kargın, (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri Ankara

Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kargın, T. (2003). Cumhuriyeti 80. Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi,160*,106-116.

Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları (1. Baskı). (Ed.: Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.) Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde (s.60-87). Ankara: PegemA.

Kargın, T.(2007). Baş Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1) ,1-13.

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.

Karkaç, N.N. (2013). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.

Kaya, Ö. (2013) Özel eğitimde roller ve sorumluluklar, S. Vuran (Ed.) Özel eğitim içinde Ankara: Maya Akademi.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. Ankara *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(*01), 69-83.

Keleş, O. ve Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları. Sığırtmaç, D.A. (Ed.) Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde (s.22-34). Ankara: Pegem Akademi.

Khan, I. K., Hashmi, S. H., ve Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development, 1*(4), 32-47.

Kıran, H. (2012). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırcaali İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri.* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Kirk, A. S., Gallagher, J.J.; Anastasiow, J.N. ve Coleman, R.M. (2006). Educating exceptional children. (12. baskı). Boston: Houghton Mifflin.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen- rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslarası Türkçe Edebiyatı Dergisi. (4*)1. 391- 415.

Kosko, K. W., ve Wilkins, J. L. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students with IEPs. *Professional Educator, 33*(2), 2.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A., ve Tekinarslan, İ. Ç., (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (USBES Özel Sayısı I), 231-246

Kreutzer, R. C. (2004). Teachers' perceptions of the usefulness of individual education plans (IEP). Doktora tezi.

Kulaksızoğlu, A. (2015). Farklı Gelişen Çocuklar. (2.Baskı). Ankara: Nobel.

Kumaş, Ö. A., ve Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28), 1076-1101.

Kurt, A. D., ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 144-154.

Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuz, T. (2001). Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(4).263-272.

Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, *58*(2), 96-102.

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... ve Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. MMWR Surveillance

Summaries, 70(11), 1.

Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1237-1241.

McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and evaluation in counseling and development, 35*(2), 66-77.

McLaughlin, M. W., ve Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement (Vol. 45). Teachers College Press.

McLean, H. (2016). Engaging and Inclusive Education: A Case Study. Yüksek Lisans Tezi. Liberty University. Virginia.

McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2006). Research in education: evidence based inquiry (6 bs.). Boston, MA. Pearson Education. Inc. P.126.

Miedel, W. T., ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children. *Journal of School Psychology, 37* (4), 379-401.

MEB, (1961). İlköğretim ve eğitim kanunu. Resmi gazete. Sayı: 222.

MEB, (1983).Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu. Resmi gazete. Sayı:18192.

MEB, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 18.01. 2000 tarihli, 23937 sayılı Resmi Gazete.

MEB, (2005). Özel, özel eğitim kursları yönetmeliği. Resmi gazete. Sayı: 25883.

MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarihli, 26184 sayılı Resmi Gazete.

MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik. 21 Temmuz 2012 tarihli, 28360 sayılı Resmi Gazete

MEB (2013a*) Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı,* MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB.

MEB, (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.

MEB, (2014) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü

İstanbul.https://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/11/867641/dosyalar/2015_01/22030444_bep_uygulama_programi.pdf?CHK=29e5212a13988817307d15171e227208?CHK=1b4adeb1fd4c0a9b5d2f4b9e74be5605 web adresinden 02.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2015). Milli Eğitim Bakanlığı. Çocuk Gelişimi / Zihinsel Engelliler. Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 7 Temmuz 2018 tarihli, 30471 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2020a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı:31152. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_s on_hali.pdf adlı web adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2020b). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim.Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adlı web adresinden 07.08.2021 tarihinde erişilmiştir.

Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49* (1), 413-437.

Menlove, R. R., Hudson, P. J., ve 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.

Mercik, V. (2015). Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Mereoiu, M., Abercrombie, S., ve Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent–professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International, 26*(1).

Metin N. (2018). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması, N. Metin (Ed.) Özel Gereksinimli Çocuklar içinde (s.373-408). Ankara: Maya akademi.

Mitiku, W., Alemu, Y., ve Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature, 1*(2), 118-135.

Metin, H., ve Altunay, B. (2020). Kaynaştırma Öğrencileriyle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 15*(5).

Metin, N. (Ed.). (2018). *Özel gereksinimli çocuklar*. Ankara: Maya akademi.

Metin, N.(2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.

Metin, N.(2011). *Kaynaştırma-özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim.*(1.Baskı), Ankara: Ertem Matbaası.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. ve Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.

Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. Learning Environments Research,17(1), 113-126.

Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. Bulgarian Comparative Education Society.

Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ., ve Kapan, A. (2015). Otizmli Çocuklara Doğrudan ve Video Modelle Birlikte Sunulan Pecs Uygulamasının Etkilerinin Karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2).

Olson, J.L., ve Platt, C.J. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs in inclusive settins.* New Jersey, Prentice Hall.

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

Öz, A. Ş. (2010). Kaynaştırmada aile katılımı. Diken, H. İ. (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (ss.31-53). Ankara: Pegem Akademi.

Özan, S.(2019). Sınıf Öğretmenleri Ve Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.

Özcan, İ (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özdemir, S. (2010) Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ.H.Diken (Ed.) İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 292-325). Ankara: Pegem Akademi.

Özen, A. (2021). Aile eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 115-139). Ankara: Pegem Akademi.

Özgüneş, A. (2016). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan üniversitesi, Girne.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitapevi.

Öztürk, Ö., ve Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan 'Tam Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1-25.

Özokçu, O.(2013a). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma içinde* (s.56- 86). Ankara: Pegem Akademi.

Özokçu, O. (2013b). *Özel eğitim* (1. Baskı). (Ed: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.

Özsırkıntı, D. (2018). Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

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.

Öztürk, C.Ç. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özyürek, M. (2009). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi.* (2.Baskı). Ankara: Kök

Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri* (9. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pallant, J. (2007). *A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows Third Edition*. Newyork: Open University Press.

Parrilla, Á. (2008). Inclusive Education in Spain: a view from inside. In Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education (s. 19-36). Springer, Dordrecht.

Pamuk, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Peklaj, C. (2015). Teacher competencies through the prism of educational research. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *5*(3), 183-204.

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

Phtiaka, H.(2008). Educating the Other: A Journey in Cyprus Time and Space. In Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education (s.147-163). Springer, Dordrecht.

Philpott, D. E., Furey, E., ve Penney, S. C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. Exceptionality Education International, 20(2), 38-54.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Sümer, S. ve Delimehmet Dada, Ş. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Genel Özellikleri, H.M. Sümer ve Ş. Seçkin Yılmaz (Ed.). Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale içinde (s.8-27). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ryan, L. B., ve Rucker, C. N. (1986). Computerized vs. noncomputerized individualized education programs: Teachers' attitudes, time, and cost. *Journal of Special Education Technology*, *8*(1), 5-12.

Salend, S. J. (2011). Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices. New Jersey: Pearson.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. ve Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of*

Special Needs Education, 28(4), 507-520.

Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 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.

Sarı, H., ve İlik, Ş. Ş. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Sarpkaya, R. (2014*). Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Say, M.,(2005), Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Schoger, K. D., (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special eduvation classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus, 2(*6) 1- 10.

Sevim, O., Kayman, F., ve Kaya, M.(2021). Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *İnternational Journal of Language Academy, 9*(1), 159-174.

Söğüt, D. A., ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2).423-433.

Sökmen, Y., Yıldırım, G., ve Kök, M. (2019). Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Temel Eğitim, 1*(2), 30-39.

Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2270-2297.

Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. University of Birmingham

Sucoğlu, B., ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2010). *Zihinsel engellilerin eğitimi: Zihin engelliler ve eğitimleri* (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler.* İstanbul : Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* Ankara. Kök Yayınevi.

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

Sülün, K. (2012). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sütçü, Z. (2007). Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Egitim Dergisi*, 15,19.

Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29),* 594-625.

Şahin, M. ve Altun, T. (Ed.) (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, S. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), N. Metin (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar içinde (s. 255-291). Ankara: Maya akademi.

Şahin, Z. G., ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 6(*1), 138-160.

Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademede branş öğretmenlerinin, kaynaştırma

uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Talas, S., Kaya, F., ve Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education, 6*(3), 31-42.

TDK (2021). Yeterliğin tanımı. https://sozluk.gov.tr/ adlı web adresinden 18.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(1), 20-35.

Temiz, Z., ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama Çalışmaları ile Kaynaştırma için Hazırlanmak. *Ilkogretim Online, 17*(3). 1738-1750.

Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (52),* 593-614.

Thurlow, M. (2007). Classification of students with disabilities implications for assessment participation, accommodations, and reporting. www.ccsso.orgSession127ThurlowDisabilitiesClassification.ppt web adresinden 14.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Tilton, A. H. (2004). Management of spasticity in children with cerebral palsy. In *Seminars in Pediatric neurology ,11*(1), 8-65.

Tike, L. (2007). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve R.A.M. çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tike-Bafra, L. ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi, 9*(4), 1933-1972.

Timothy, S., ve Agbenyega, J. S. (2022). Insider perspectives on catalysing the development and use of individualised education plans. *International Journal of Inclusive Education, 26*(2), 160-174.

Tod, J., Castle, F., ve Blamires, M. (1996). Implementing effective practice. London: David Fulton Publishers.

Tohum Otizm Vakfı. (2020). Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu özeti. https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2021/02/TBMM_Komisyon_Raporu_yonetici-ozeti.pdf adlı web adresinden 25.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal Of Education, 3*(3), 48-81.

Toprak, Ö. F. (2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri: Bir Ortaokul Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Toy, S. N., ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 146-173.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.

Tuna, M., D. (2015). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.) Özel Eğitime Giriş içinde (s.291-309). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tungaraza, F. D. (2014). The arduous march toward inclusive education in Tanzania: Head teachers' and teachers' perspectives. *Africa Today, 61*(2), 109-123.

Turnbull, A.; Turnbull, R. ve Wehmeyer, M. L. (2007) . *Exceptional Lives: Special Education in today's schools.* New Jersey: Prentice Hall.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., ve Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools.* Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tutal, O. ve Çolak, A. (2013). Yasal Düzenlemeler Yönetim Yapısı ve Denetim. Engelli

ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Ed.), *Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP) içinde* (s. 21- 69). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

TÜİK (2020), https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109 adlı web adresinden 07.12.2021 adresinden ulaşılmıştır.

Ulutaşdemir, N (2007). Engelli çocukların eğitimi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5) ,125-126.

Uyar, Ö. (2020).Sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi. A.Dikici Sığırtmaç (Ed.). Erken Çocuklukta Özel Eğitim Ve Kaynaştırma içinde (s.358-379). Ankara: Pegem Akademi.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.

Uysal, H. ve Uysal Ç. (2021). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı Eğitim- Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (s.133-150). Ankara: Pegem A.

Üçüncü, M. ve Kütükçü, Ş. (2017). *Özel eğitimde araç ve materyal geliştirme.* (4.Baskı). Ankara: İzge

Ülger, Y.(2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneklemi). . Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Ünal, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünay. E. ve Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı Eğitim- Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (s.57-76). Ankara: Pegem A.

Ünlü. E. (2021). Özel gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. H. İ. Diken (2021). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s.3-17). Ankara: Pegem A.

Varol, Ç.(2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.

Vural, M., ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin

uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 141-159.

Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). Gürsel, O. (Ed.). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi içinde (s. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., ve Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 165-184.

Wessendorp, M., Houwen, S., Hartman, E. ve Vissher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1147- 1153.

Wing, L. (2005). Otizm el rehberi. Çeviri: Semra Kunt, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, İstanbul.

Wu-Tien, W. (2007). *Inclusive education in Taiwan*. Chinese Education & Society, 40(4), 76-96.

Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24,* 59-76.

Yaman, A. (2017). Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yavuz, C. (2005), Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yazıcıoğlu, T. (2018a). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8*(1), 92-110.

Yazıcıoğlu, T. (2018b). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4*(1), 39-48.

Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5) , 223-234.

Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*.*11*(1). 76-93.

Yıkmış, N. (2006). İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 247-268

Yılmaz, E. ve Melekoğlu M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research, 5*(1), 1-17.

Yılmaz, E., ve Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 247.

Yılmaz, M. (2020). Özel eğitim. A.D. Sığırtmaç, (Ed.) Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde (s.2-18). Ankara: Pegem A.

Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2021) Kapsayıcı eğitimde öğretmen aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı Eğitim- Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde(s. 111- 127). Ankara: Pegem A.

Yorulmaz, A. (2015). Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler Batman il örneği. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Yüksel, B.,Oğur, Ö. ve İşbilir, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Bep) Yeterlikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Asya studies, 4*(14), 1-17.

Zhang, K. C. (2011). Early childhood education and special education: How well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 683-69.

Zee, M., ve Koomen, H. M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes student academic adjustment and teacher well- being: A synthesis ot years of research. *Review of Educational Research, 86*(4),981-1015.

Zeitlin, V. M., ve Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs:'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society, 29*(3), 373-387.

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki ingilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri, Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

EKLER

EK 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini araştırmak amacıyla yapılmaktadır. Ölçeklere vereceğiniz samimi cevaplar ölçeklerin güvenirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen işaretlenmemiş ifade bırakmayınız ve size en yakın gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçek aracılığı ile elde edilecek bilgiler, yapılmakta olan bilimsel bir araştırma dışında hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, ölçekte yer alan ifadeleri dikkatlice okumanıza ve içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Aslı YÜCETÜRK

BÖLÜM I- Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Meslekteki kıdeminiz

a. 1-5 yıl( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri ( )

3.Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü Eğitim ( )

4. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/ kurs aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

5. Kaynaştırma yoluyla eğitimde olan kaç öğrenciniz var? (Lütfen yazınız.) …….

6. Kaynaştırma öğrencinizin ne çeşit yetersizlikleri var?

a.Otizm ( ) b.Zihinsel Öğrenme Yetersizliği ( )
c. Dil ve Konuşma Güçlüğü ( ) ç.Gelişimsel bozukluk ( )
d.Fiziksel yetersizlik ( ) e.İşitme Yetersizliği ( )
f.Görme bozukluğu ( ) g.Konuşma bozukluğu ( )
ğ.Duygusal ve Davranış bozukluğu ( ) h.Öğrenme Güçlüğü ( )
ı.Ortopedik yetersizlik ( ) i.Dikkat eksikliği- Hiperaktivite bozukluğu( )

BÖLÜM 2 : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tutum Ölçeği

No	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'e İlişkin Maddeler	TAMAMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	BEP'i uygulamayı severim.					
2	BEP'i uygulamaktan nefret ederim.					
3	BEP ilgimi çeker.					
4	BEP'i uygulamak sıkıcıdır.					
5	BEP'in adını bile duymak istemiyorum.					
6	BEP'in gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
7	BEP'te öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımları gerçekleştirmede kararlıyım.					
8	BEP'te öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede istekliyim.					
9	BEP kaynaştırma öğrencileri için yararlıdır.					
10	BEP ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak isterim.					
11	BEP öğretmenlerde fedakarlık davranışlarını artırır.					
12	BEP öğrenciyi bağımsız yaşama hazırlar.					
13	BEP öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar.					
14	BEP eğitim ve öğretimin kalitesini artırır.					
15	BEP uygulama sürecinde meslektaşlarımla görüş alışverişinde bulunmak isterim.					
16	BEP ile ilgili bilimsel toplantılara katılırım.					
17	BEP ile ilgili bilimsel gelişmeleri yakından takip ederim.					
18	BEP ile ilgili farkındalığı artırmak için çaba gösteririm.					
19	BEP hazırlanması ile ilgili çalışmalara katılmaktan hoşlanıyorum.					
20	BEP çalışmalarında sorumluluk almak istemiyorum.					
21	BEP'e uygun öğrenme ortamını düzenleme konusunda istekliyim.					
22	BEP ile ilgili bilimsel yazıları okurum.					
23	BEP uygulama sürecinde aile ile iletişim halinde olurum.					
24	BEP'e uygun materyal hazırlamak zordur.					
25	BEP ile kaynaştırma öğrencilerinin başarı süreçleri kolay takip edilir.					
26	BEP kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek sorunların					

	çözümünde etkilidir.					
27	BEP ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanır.					
28	BEP'in gerektirdiği özveriyi gösteririm.					
29	BEP ile kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesi sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
30	BEP öğretmen-öğrenci iletişimini artırır.					
31	BEP, kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha sabırlı olmamı sağlar.					
32	BEP kaynaştırma öğrencileri için hayati öneme sahiptir.					
33	BEP konusunda üstüme düşen sorumlulukları yerine getirmeye istekliyim.					

EK 2. Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği

Soru No	Sorular	OLDUKÇA YETERLİ	YETERLİ	KISMEN YETRELİ	YETERSİZ	OLDUKÇA YETERSİZ
1	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.					
2	BEP hazırlanması gereken özelgereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.					
3	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim.					
4	Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim.					
5	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum					
6	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.					
7	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum					
8	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.					
9	BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum					
10	BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabilirim.					
11	BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesindeformal/informal(test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum.					
12	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim.					
13	BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.					
14	BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağımı biliyorum.					
15	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum.					
16	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.					
17	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.					
18	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.					
19	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.					

20	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum.					
21	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.					
22	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum					
23	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.					
24	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.					
25	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.					
26	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.					
27	Çocuğun BEP' ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.					
28	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.					
29	Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.					
30	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.					
31	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.					
32	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim.					
33	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.					
34	BEP'in amaçlarının ulaşılıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum.					
35	BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.					
36	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.					
37	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.					
38	BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.					

EK 3. MEB Araştırma İzni

T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-24630479
Konu : Aslı YÜCETÜRK'ün
Araştırma İzni

26.04.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/04/2021 tarihli ve 59506 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi (a) yazılarında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Aslı YÜCETÜRK'ün **"Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlilikleri ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tez çalışmasını 24/03/2021 - 30/06/2021 tarihleri arasında ilimiz ve ilçemize bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlemek istediğine dair yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇIN
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Aymelek KAYAPINAR

Adres :
Gap mah.2502 sok No:10 B/Blok Kat:2 MERKEZ/BATMAN
Telefon No : 0 (488) 280 72 25
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Internet Adresi: batmanmem@meb.gov.tr
Unvan : Şef
Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden df68-36b5-3bee-84a7-ccbd kodu ile teyit edilebilir.

EK 4.Üniversite Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/04/2021-53170

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-14679147-663.05-53170
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

Sayın Aslı YÜCETÜRK
BELDE MAH. 3257 SOKAK TRC PARK SİT.NO:19/4 BATMAN/MERKEZ

"Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlilikleri ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 01.04.2021 tarih ve 51906 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BEND6STCC Pin Kodu :78122 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/dicle-universitesi-ebys
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon :+90 412 241 10 00 Faks :+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 2237

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

(Hukuk Müşavirliğine)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 19977009 Nolu yüksek lisans öğrencisi olan Aslı YÜCETÜRK'ün, Prof. Dr. İlhami BULUT danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlilikleri ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI **(Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)**	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	25.03.2021/48117
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	31.03.2021-- 62
☒Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. *Açıklama:*	
☐Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. *Açıklama:*	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rüstem ERKAN
ÜYE

Prof. Dr. Seyfettin ASLAN
ÜYE

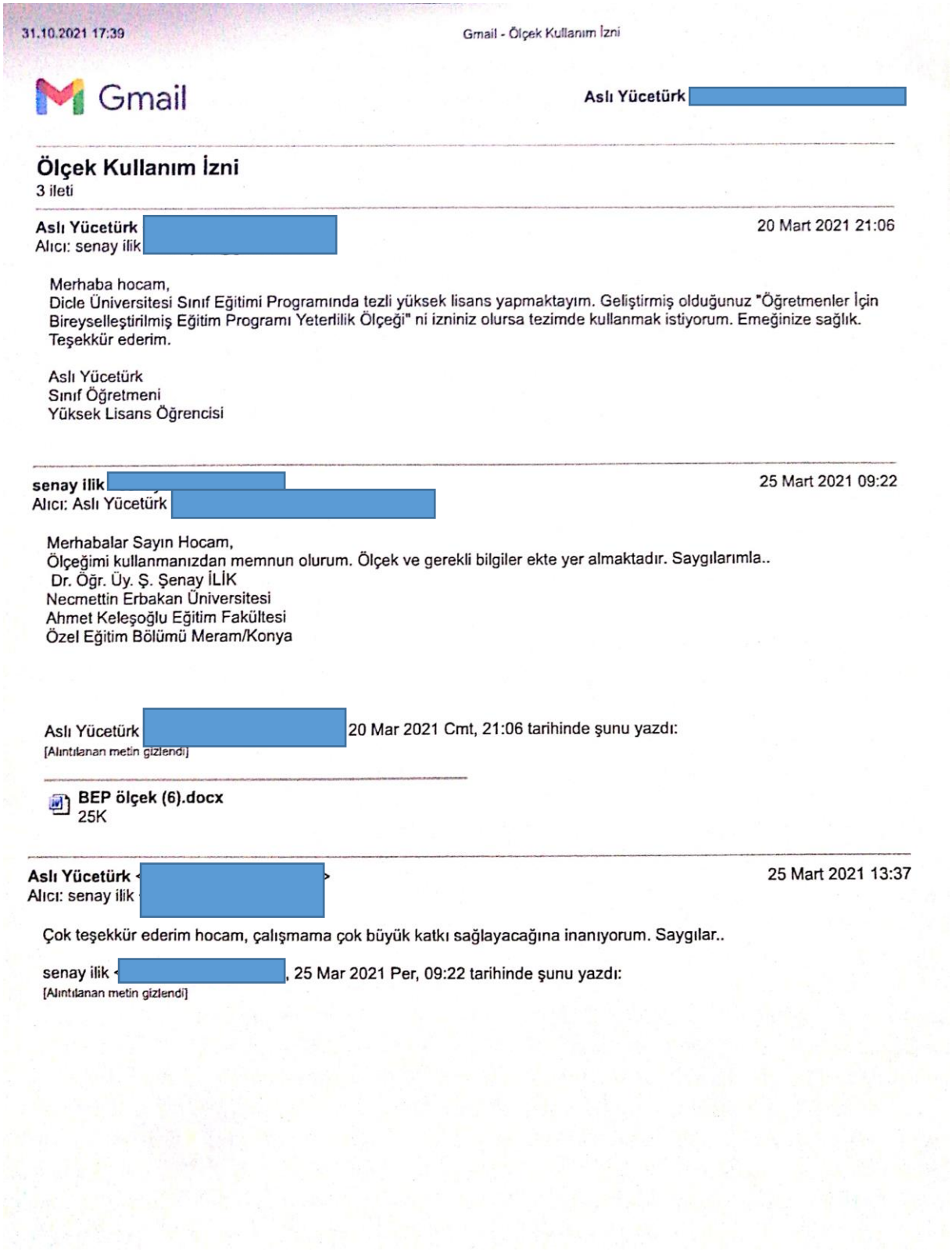
Prof. Dr. İlhami BULUT
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

EK 5. Ölçek Kullanım İzni



31.10.2021 17:39 Gmail - Ölçek Kullanım İzni

Gmail Aslı Yücetürk [redacted]

Ölçek Kullanım İzni
3 ileti

Aslı Yücetürk [redacted] 20 Mart 2021 21:06
Alıcı: senay ilik [redacted]

Merhaba hocam,
Dicle Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği" ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Emeğinize sağlık. Teşekkür ederim.

Aslı Yücetürk
Sınıf Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

senay ilik [redacted] 25 Mart 2021 09:22
Alıcı: Aslı Yücetürk [redacted]

Merhabalar Sayın Hocam,
Ölçeğimi kullanmanızdan memnun olurum. Ölçek ve gerekli bilgiler ekte yer almaktadır. Saygılarımla..
Dr. Öğr. Üy. Ş. Şenay İLİK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü Meram/Konya

Aslı Yücetürk [redacted] 20 Mar 2021 Cmt, 21:06 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

BEP ölçek (6).docx
25K

Aslı Yücetürk [redacted] 25 Mart 2021 13:37
Alıcı: senay ilik [redacted]

Çok teşekkür ederim hocam, çalışmama çok büyük katkı sağlayacağına inanıyorum. Saygılar..

senay ilik [redacted], 25 Mar 2021 Per, 09:22 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 6. Veri Toplama Aracının Uygulandığı Okulların Listesi

İL	İLÇE	OKUL
BATMAN	Merkez	Kültür İkokulu
BATMAN	Merkez	Cemil Meriç İlkokulu
BATMAN	Merkez	Adem İlkkılıç İlkokulu
BATMAN	Merkez	Fatih İlkokulu
BATMAN	Merkez	Mehmet Emin Şimşek İlkokulu
BATMAN	Merkez	Adınkonak İlkokulu
BATMAN	Merkez	Sakarya İlkokulu
BATMAN	Merkez	Atatürk İlkokulu
BATMAN	Merkez	Petrol Ofisi İlkokulu
BATMAN	Merkez	Çamlıtepe İlkokulu
BATMAN	Merkez	Evliya Çelebi İlkokulu
BATMAN	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu
BATMAN	Merkez	Akoba İlkokulu
BATMAN	Merkez	Artuklu İlkokulu
BATMAN	Merkez	Bağlar İlkokulu
BATMAN	Merkez	Karatay İlkokulu
BATMAN	Merkez	Metin Bostancıoğlu İlkokulu
BATMAN	Merkez	Tüpraş İlkokulu
BATMAN	Merkez	TOBB İlkokulu
BATMAN	Merkez	15 Temmuz Şehitleri İlkokulu
BATMAN	Merkez	Binatlı İlkokulu
BATMAN	Merkez	Esentepe İlkokulu
BATMAN	Merkez	Kanuni İlkokulu
BATMAN	Merkez	Necat Nasıroğlu İlkokulu
BATMAN	Merkez	Karayün İlkokulu
BATMAN	Merkez	Cahit Zarifoğlu İlkokulu
BATMAN	Merkez	Ömer Seyfettin İlkokulu
BATMAN	Merkez	Toki Dumlupınar İlkokulu
BATMAN	Merkez	Toki Kazım Karabekir İlkokulu
BATMAN	Merkez	Yavuz Selim İlkokulu
BATMAN	Merkez	Zübeyde Hanım İlkokulu
BATMAN	Merkez	Vakıfbank İlkokulu
BATMAN	Merkez	Ziya Gökalp İlkokulu
BATMAN	Merkez	Mehmet Akif İnan İlkokulu
BATMAN	Merkez	Gültepe İlkokulu
BATMAN	Merkez	Hüseyin Özay İlkokulu
BATMAN	Merkez	Petrol İlkokulu
BATMAN	Merkez	Sabri Ülker İlkokulu
BATMAN	Merkez	16 Mayıs İlkokulu
BATMAN	Merkez	Vali Zeki Şanal İlkokulu
BATMAN	Merkez	Yunusemre İlkokulu
BATMAN	Merkez	Borsa İstanbul İlkokulu
BATMAN	Merkez	Borsa İstanbul Belde İlkokulu
BATMAN	Merkez	GAP ilkokulu

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Aslı YÜCETÜRK

Kişisel Bilgiler:

Yabancı Dil: İngilizce

Cinsiyet: Kadın

Öğrenim Bilgileri:

2011-2015, Anadolu Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

2012-2016, Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı (Çift anadal)

2019-2022, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi:

2017-2022: Batman/ Borsa İstanbul Belde İlkokulu, Sınıf Öğretmeni