



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

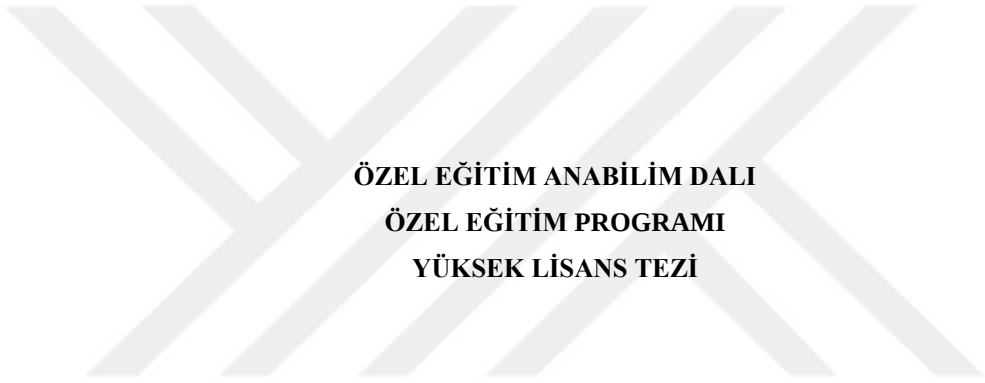


ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİ VE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK ÖĞRETMENLERİNİN
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI SÜRECİNE
İLİŞKİN DENEYİMLERİ

SEZGİN ÖZAN

İzmir
2019



**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİ VE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ
EĞİTİM PROGRAMI SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ**

SEZGİN ÖZAN

**İzmir
2019**

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİ VE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ
EĞİTİM PROGRAMI SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ**

SEZGİN ÖZAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri*” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/06/2019



Sezgin ÖZAN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 28/08/2019

Tez Başlığı:

Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 123 sayfalık kısmına ilişkin, 28/08/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 7** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Sezgin ÖZAN
Öğrenci No : 2015950135
Anabilim Dalı : Özel Eğitim
Programı : Özel Eğitim
Statüsü : Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Sezgin ÖZAN
28/08/2019

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA
28/08/2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Sezgin ÖZAN tarafından Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA yönetiminde hazırlanan Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Danışman

Doç. Dr. Alev GİRLİ

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu TANRIVERDİ

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden, geçirilen bir sürü uzun gün ve haftasonlarıyla, tezimi raporlaştırmayı tamamladığım güne kadar; görüş ve deneyimleriyle bana destek olan, alana ve insana ilişkin bakış açımı geliştiren, bir araştırmacı kimliği edinmemde emek harcayan ve bu uğurda her zaman yanımda olan değerli tez danışmanım *Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA*'ya

Lisans eğitimim süresince kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına ilgi duymamda büyük payı olan, beni bu alanda çalışmalar yürütmeye güdüleyen, kişiliği ile bana rol model olan ve önerileriyle tezime değerli katkılar sunan *Dr. Öğr. Üyesi Arzu TANRIVERDİ*'ye

Yüksek lisans eğitimim süresince mesleki gelişimimi destekleyen ve önerileriyle tezime değerli katkılar sunan *Doç. Dr. Alev GİRLİ*'ye

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca, bilgi ve becerilerini benimle paylaşan ve desteklerini sunan *arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma*

Araştırmama katılmayı kabul ederek yardımlarını benden esirgemeyen saygıdeğer *öğretmenlerime*

Araştırmamı yürüttüğüm süre zarfında destek ve sevgileriyle beni yalnız bırakmayan sevgili *öğrencilerim ve ebeveynlerine*

Eğitim yaşantımın tümündeki kararlarıma önem ve değer gösteren, beni yetiştiren ve hep yanımda olan değerli biricik *aileme*

Ve normalleştirme çabalarına karşın farklılıklarını korumak uğruna, mücadeleleri ile aynı olmaktan vazgeçebilme cesaretini gösteren *tüm bireylere*

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sezgin ÖZAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Amaç ve Önem.....	7
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	11
2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	15
BÖLÜM III	24
YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Katılımcılar	24
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	28
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	28
3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu.....	28
3.3.1.2. Odak Grup Görüşme Formları	28
3.3.1.3. Saha Notları	29
3.3.2. Süreç	29
3.4. Verilerin Analizi	32

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	32
3.6. Araştırmacının Rolü.....	33
BÖLÜM IV	34
BULGULAR VE YORUMLAR.....	34
4.1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular	35
4.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular	47
BÖLÜM V	64
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	93
EK 1. Araştırma Onay Formu.....	93
EK 2. Demografik Bilgi Formu.....	94
EK 3. Uzman Değerlendirme Formu.....	95
EK 4. Sınıf Öğretmenleri Odak Grup Görüşme Formu.....	103
EK 5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenleri Odak Grup Görüşme Formu	104
EK 6. Saha Notları Örnek Sayfa.....	105
EK 7. Araştırma İzinleri	106
EK 8. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri	26
Tablo 2 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin demografik özellikleri	27
Tablo 3 Odak grup görüşmeleri	31
Tablo 4 Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri	35
Tablo 5 Sınıf öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri	37
Tablo 6 Sınıf öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri	40
Tablo 7 Öğrencilerin aileleriyle yaşanan güçlükler	40
Tablo 8 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumları.....	41
Tablo 9 Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları	42
Tablo 10 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ve BEP sürecine ilişkin önerileri	43
Tablo 11 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri	47
Tablo 12 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri	50
Tablo 13 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri	54
Tablo 14 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin ailesine ilişkin deneyimleri	55
Tablo 15 Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar	56
Tablo 16 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin mesleki yeterlik algıları	57
Tablo 17 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerine ilişkin önerileri	59

ŞEKİLLERİ LİSTESİ

Şekil 1 Bulgular ve temalar.....	34
----------------------------------	----



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİ VE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

Özan, Sezgin

Yüksek Lisans, Özel Eğitim

Doç. Dr. Ayşe Dolunay Sarıca

Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek, ancak kendileri için birtakım uyarlamaların yapılmasını gerekli kılan BEP uygulamaları ile mümkün olabilmektedir. Dünya genelindeki ilgili araştırmalar, eğitimcilerin BEP uygulamalarında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilindeki ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile 11 rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların BEP sürecinde yaşananlara ilişkin görüş ve önerileri, iki katılımcı grupla ikişer olmak üzere toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden elde edilen bulgularla, yedişer tema oluşturulmuş ve bu 2 grup için oluşturulan temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlenmiştir.

İki grup katılımcıdan elde edilen bulgular; 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 sonuçlar ortaya koymuştur. Katılımcılar BEP sürecinin nitelikli yürütülmesi amacıyla ekip üyelerinin tamamının BEP sürecine etkin katılmalarını ve sürece destek vermelerini, BEP sürecinde yer alan paydaşların yeterliklerinin artırılmasını, kendilerine ve öğrencilere ise özel eğitim destek hizmetleri sunulmasını önermişlerdir.

Genel olarak okullarda yürütölen uygulamalarının bütünleştirme felsefesinden halen çok uzak olduğu ve bu nedenle BEP sürecinde bulunan paydaşların süreçte birçok güçlükle karşılaştığı saptanmıştır. Bu güçlüklerin, özel gereksinimli bireylere ilişkin birçok alanda bütünleştirme uygulamalarının uygulanmasıyla ve süreçte bulunan paydaşlara gerekli destek hizmetlerin sunulmasıyla çözüme kavuşturulabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma uygulamaları, eğitimde bütünleştirme, eğitimci görüşleri



ABSTRACT**THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PROGRAM EXPERIENCES
OF ELEMANTARY EDUCATION AND GUIDANCE AND
PSYCHOLOGICAL COUNSELING TEACHERS**

Özan, Sezgin

Master of Science, Special Education

Assoc. Prof. Ayşe Dolunay Sarıca

Meeting the educational needs of mainstreamed students can only be possible with the implementation of Individualized Education Plans. Worldwide literature points to the various difficulties faced by educators in IEP practices. This study aimed at identifying these difficulties experienced by general education and guidance and psychological teachers. The basic qualitative study was conducted with 12 general educators and 11 guidance and psychological teachers working in primary schools in Izmir, a metropolitan in the Western region of Turkey. The views of the participants regarding the research questions were collected via four focus group discussions. Data were analyzed using an inductive content analysis approach, yielding seven overlapping themes across both groups of participants.

Themes derived from both groups of participants yielded limited communication and collaboration among the team members, limited administrator and educator professional skills, lack of parental involvement, as well as lack of special education support services within the IEP process. Participant recommendations regarding an effective IEP process included the active participation of all IEP team members, supporting their professional development and the provision of special education support services throughout the IEP process.

Taken together, it was believed that the major reason behind the difficulties faced by all parties in the IEP process may be due to a lack of developing an understanding within an inclusive framework of education. Therefore a thorough discussion was held involving a need for inclusive school practices including the provision of special education support services to all involved.

Key Words: Individualized education plan, mainstreaming practices, inclusive education, educator views.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Tüm öğrencilerin farklı alanlardaki gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerinin karşılanması ile öğrencilerin tam olarak öğrenmeye katılımlarının gerçekleştirilebileceğinin vurgulanmasıyla birlikte (UNESCO, 1994), çağdaş eğitim anlayışı, eğitsel etkinlikleri bireylerin farklılıklarına ve gereksinimlerine göre planlanmayı temel almaya başlamıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bireysel farklılıkların olabildiğince çeşitlendiği günümüzde, özel gereksinimli bireylerin de akranları gibi eğitim hizmetlerine erişimleri ve bu hizmetlerden nitelikli biçimde yararlanmaları gerektiği görüşü giderek benimsenmekte ve özel gereksinimli bireylerin geleceklerine ilişkin eğitim hedeflerinin, ülkelerin eğitim politikalarını etkilediği görülmektedir (Ereş ve Canaslan 2017; Fazlıoğlu, 2011). Bu yaklaşımla birlikte, pek çok ülke, eğitim politikalarını özel gereksinimli bireyleri genel eğitim sınıflarına dâhil etmeye yönelik geliştirmiştir (Chow ve Kasari, 1999). Eğitim politikalarındaki gelişmeler ve uygulamalar doğrultusunda her bireyin eşit hak ve fırsatlarla eğitime erişebilmesine önem verilmekte (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010), bu hak ve fırsatların sağlanması insanlığın bir gereği olarak kabul edilmekte ve buna yönelik gerekli düzenlemeler yapılmaktadır (Çankaya ve Korkmaz, 2012; Özyürek, 2009; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017). Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı hak ve fırsatlara sahip olabilmeleri ve akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim görmelerinin ancak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan *kaynaştırma* ve *bütünleştirme* uygulamalarıyla mümkün olabileceği görüşü de dünya genelinde kabul görmekte ve uygulanmaktadır (Çankaya ve Korkmaz, 2012; Diken ve Batu, 2010; Ereş ve Canaslan 2017; Kargın, 2004; Salend 2011; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004).

Ülkemizde ise özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı olarak aynı özel gereksinime sahip bireylerle birlikte ayrı özel eğitim kurumlarında ve özel eğitim sınıflarında veya normal gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim aldığı kaynaştırma uygulamaları adı altında sunulmaktadır (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine dayanarak resmi ve özel; bütün eğitim kademe ve türlerinde özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerektiği durumlarda destek özel eğitim hizmetleri de sağlanarak; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak aynı sınıfta eğitim alması anlamına gelmektedir (Batu, 2000; Batu

ve Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali- iftar, 1992; Gürgür, 2005). Özel gereksinimli bireylerin bazı dersleri normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında, bazı dersleri de kendisiyle aynı engel grubuna sahip olan bireylerle özel eğitim sınıfında almasına ise yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi denilmektedir (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004; Yatgın ve diğerleri, 2015). Bir diğer kaynaştırma eğitimi şekli ise, herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin, özellikle okul öncesi eğitim döneminde, kendi istekleri doğrultusunda, çevrelerinde bulunan ve kaynaştırma uygulamaları programlarını uygulayan özel eğitim ve kurumlarında özel gereksinimli bireylerle aynı sınıfta eğitim görmelerini ifade eden tersine kaynaştırma eğitimidir (Berkant ve Atılgan, 2017).

Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sınıf ortamından yararlanmalarını sağlamak ve her öğrencinin kendi öğrenme hızına ve yöntemine göre öğrenme ve öğretme ortamına anlamlı bir biçimde katılmasına olanak tanımaktır (Çankaya ve Korkmaz, 2012). Kaynaştırma yoluyla eğitim aynı zamanda öğrencinin sosyal gelişimini normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit olanaklar çerçevesinde doğal ortamında tamamlayabilmesine de hizmet etmektedir (Sart ve diğerleri, 2004). Buna ilişkin olarak Ulutaşdemir (2007), özel gereksinimli bireylerin ayrı özel eğitim uygulamalarına kıyasla kaynaştırma uygulamalarında sosyal ve akademik bakımdan daha fazla ilerlediklerini, normal gelişim gösteren diğerleriyle beraber olma olanağı bulduklarını ve bu yolla toplumun beklentilerine uygun davranışları edinme fırsatı yakaladıklarını ifade etmiştir.

Türkiye’de henüz yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan eğitimde bütünleştirme ise, her öğrencinin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri göz ardı edilmeksizin akranlarıyla birlikte eğitim alabileceği düşüncesine dayanan ve genel eğitim okullarında özel gereksinimli bireylerle birlikte bütün öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek uyarlamaların yapılmasını ve bu alanda sorumlu tüm bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları her ne olursa olsun her bireyin yaşamın tüm fırsatlarından toplumun diğer üyeleri gibi eşit oranda yararlanmasını öngören, içerik olarak birçok boyuta sahip dinamik bir anlayış ve süreci ifade etmekte (Mentis, Quinn ve Ryba, 2005; Mitchell, 2005; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖERHGM], 2013; Sanagi, 2016) ve öğrencilerin okula değil, okulların öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlendiği bir felsefeyi barındırmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011). Söz konusu farklı bakış, özel gereksinimli birey tanımının da, biyolojik (örneğin: erken doğum) ve sosyal dezavantajlı grupları (örneğin: yoksulluk,

etnik grup mensupluğu, anadil farklılığı) da içine alacak şekilde değişmesine önayak olmuştur (ÖERHGM, 2013; Paneri ve diğerleri, 2009). Bu nedenle günümüzde kaynaştırma kavramı yerine çoğunlukla kapsayıcı eğitim ya da bütünleştirme kavramı benimsenmeye başlanmıştır. Bu kavramlar tüm farklılıklarına rağmen bütün öğrenenlerin topluma ait olduklarını ve okul topluluğunun ayrılmaz birer parçaları olarak kabul edildiklerini vurgulamakta; özel gereksinimli bireylerin de normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaşmalarını, birlikte eğitim görmelerini ve sosyalleşmelerini ifade etmektedir (Nagy ve diğerleri, 2006; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Bahsedilen tüm bu fırsatlara erişimlerin sağlanması ve sunulması ise bütünleştirme kavramı içerisinde yer almakta (ÖERHGM, 2013) ancak günümüzde özellikle ülkemizde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları birlikte kullanılmakta, bütünleştirmenin belli noktalarda kaynaştırmadan farklılaştığı göz ardı edilmektedir. İki kavram arasındaki farklılıklara bakıldığında; kaynaştırma uygulamalarında eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda performansı belirlenmiş ve seçilmiş (özel gereksinim derecesi hafif olarak tanılanmış) öğrenciler genel eğitim sınıflarına tam veya yarı zamanlı olarak yerleştirilir ve öğrencilerin genel eğitim programına, öğretimsel ve sosyal etkinliklere erişim hakları sınırlıdır. Bununla birlikte genel ve özel eğitim hizmetleri birbirinden ayrı hizmetler olarak sunulurken destek hizmetler de genel eğitim içerisinde ya da dışarısında sağlanır. Bütünleştirme uygulamalarında ise, bütün öğrencilerin (orta ve ağır düzeyde özel gereksinimli öğrenciler de dahil) genel eğitim ortamlarında eğitim alma hakları vardır ve öğrenciler genel eğitim sınıflarına tam zamanlı olarak yerleştirilirler. Öğrenciler genel eğitim programından ve bütün öğretimsel ve sosyal etkinliklerden yararlanma hakkına sahiptirler. Bunun yanında genel ve özel eğitim hizmetleri birlikte sağlanır, destek hizmetler ise genel eğitim ortamlarında sunulur. Öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel, akademik ve davranışsal gelişimlerini destekleyerek topluma uyum sağlamalarını sağlamak ise her iki uygulamada da bulunmaktadır (Gürgür, 2005; ÖERHGM, 2013; Salend, 2011).

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte okulların ve genel eğitim sınıflarının öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi görüşü de sıklıkla benimsenmeye başlanmıştır (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008). Dolayısıyla etkili bir eğitim ve öğretim sürecinden söz edebilmek için öğrencilerin bireysel gereksinimleri, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda farklı eğitim programları hazırlama uygulamaları gündeme gelmiştir (Krishnakumar, Geeta ve Palat, 2006; Kutluca-Canbulat ve Tuncel, 2012; Özbek, 2005).

Gerçekten de, söz konusu bir yaklaşım içerisinde öğrenciye özgü öğrenme hedefleri ve bu hedeflere ulaşma sürecinde uygun öğretim yöntemleri, teknikleri ve materyallerinin belirlenmemesi durumunda, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda başarılı olmaları mümkün görünmemektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Krishnakumar ve diğerleri, 2006; O'Neil, 1995; ÖERHGM, 2013). Bu düzenlemelerin, sistematik bir planlama aşaması sonrasında uygun bir formata göre belgelendirilmesi esastır ve bu belge “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı - BEP” olarak adlandırılmaktadır (Antia ve Levine, 2001; Salend, 1998) ve BEP olmadan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek olası görünmemektedir (Ayrıl ve diğerleri, 2015; Vuran, 2007). Nitekim ülkelerin mevcut eğitim sistemlerinde toplumun genel yapısına uygun eğitim programları oluşturdukları ancak bazı bireylerin özel gereksinimleri dolayısıyla daha yoğun eğitim programlarına ihtiyaç duymalarından dolayı özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirme ve uygulama yoluna gittikleri gözlenmektedir (Paneri ve diğerleri, 2009; Söğüt ve Deniz, 2018).

BEP, özel gereksinimli bireyin, gelişimsel, bireysel ve eğitsel olarak hangi düzeyde olduğunu, hangi amaçların gerçekleştirilmesi gerektiğini, bu amaçların nasıl ve ne zaman gerçekleştirileceğini ve nasıl değerlendirileceğini içeren; aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanlar tarafından işbirliği içerisinde geliştirilen ve özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine yönelik gerekli hizmet ve uyarlamaları belgeleyen yazılı bir dökümandır (Avcıoğlu, 2009; Berkant ve Atılgan, 2017). Özyürek (2014) BEP’i, özel gereksinimli bireyin sosyal, duyuşsal, bilişsel, bedensel ve gelişimsel özelliklerinden yola çıkarak performansının belirlenmesi ve öğrenci için gerekli eğitsel yaşantıların ve ortamların sorumlu kişiler tarafından ne kadar süreyle çalışılacağını gösteren bir plan olarak tanımlamış ve bu planın, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, aileler, okul idarecileri ve konuyla ilgili uzmanlardan oluşan bir birimin sorumluluğunda yürütüldüğünü ifade etmiştir. Hâlihazırda özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel, bireysel ve eğitsel gereksinimlerini içeren BEP, ülke genelinde hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ilgili mevzuatça zorunlu tutulan yazılı bir belgedir (İdin, 2016). Bu belge eğitimcilerin, ailelerin ve ilgili uzmanların işbirliğiyle planlanmakta olup, öğrencinin ailesinin onayı ile uygulanmaktadır (Özyürek, 2014; Vuran, 2007). Smith (2000), ekip üyeleri tarafından paylaşılan bu sorumlulukla, BEP’te belirlenmiş amaçlara ulaşmanın çok daha olası olduğunu belirterek, BEP sürecindeki işbirliğinin önemini vurgulamaktadır.

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (IDEA), özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitim görmelerini ve bu uygulama bünyesinde özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim programlarının oluşturulmasını garanti altına almıştır (Brown ve Byrnes, 2014; Colgan, 2002; Gartin ve Murdick, 2005; Kreutzer, 2004; Vuran, 2007; Zeitlin ve Curcic, 2014). ABD'deki bu gelişmeyle birlikte, dünyanın çeşitli ülkelerinde özel gereksinimli bireylerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine göre BEP hazırlama zorunluluğu gündeme gelmeye başlamıştır (O'Connor ve Yasik, 2007; Vuran ve diğerleri, 2017). Türkiye'de ise, 1997 yılında çıkarılan ilk kaynaştırma yasası olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK) ile öğrencilerin eğitsel performansları ve gereksinimleri doğrultusunda eğitimlerini normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte sürdürecektir yeterliğe ulaştırmayı hedefleyen bir yaklaşımla eğitim programlarının uyarlanması kararlaştırılmıştır (573 sayılı ÖEHKHK, 1997). Geçmişten bugüne yapılan revizyonlarla MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nde güncel haliyle özel gereksinimli bireylerin gelişimi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı oluşturulması ve bu programın sorumlu kişi ve kurumlar tarafından geliştirilmesi açıkça ifade edilmiştir. Yönetmeliğin 47. maddesinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul ya da kurumlarda BEP geliştirme biriminin oluşturulmasının zorunlu olduğu ve bu birimin okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni, sınıf öğretmeni, öğrencinin ailesi, branş öğretmenleri, gerekli durumlarda görüşlerine başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin ve katılabilecek durumdaysa öğrencinin kendisiyle kurularak; bu birimdeki üyelerin öğrenciye BEP geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018; Vuran, 2007).

Eğitimcilerin, ailelerin ve ilgili destek hizmet sağlayıcıların bir ekip olarak geliştirdikleri, uyguladıkları, öğrencideki gelişmeleri izledikleri ve aynı zamanda gerektiğinde öğrenci için gerekli birtakım uyarlamaları yapabildikleri (Kasar, 2004; Lytle ve Bordin, 2001) BEP'te; özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre ne tür özel eğitim hizmetlerinin sunulacağı, bu hizmetlerin ne sıklıkla, nerede, kimler tarafından sağlanacağı ve öğrencinin gereksinimlerine göre hangi eğitsel amaçların uygulanacağı da karara bağlanır (Kargın, 2007; Sarı ve İlik, 2016; Smith, 2000). Buna ilişkin, Clark (2000) ve Smith ve Brownell (1995), okul personeli, aile ve ilgili diğer uzmanlar tarafından geliştirilen BEP'in, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik çeşitli destek hizmetleri içerdiğini ve bu hizmetlerin sunulmasına rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Söz

konusu Keser (2016) de, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretim yaşantılarını etkileyecek BEP'in uygulamalara etkili bir şekilde yansıtılmasının, ancak bireylerin gereksinimlerini karşılayacak özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması ve bu hizmetlerin sunulması ile mümkün olabileceğini idda etmiştir. Özel eğitim destek hizmetleri ise, tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılması yapılmış özel gereksinimli bireylere, eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla; kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline, gerekli danışmanlık, eğitim, uzman personel ve materyal hizmetlerinin sunulması olarak tanımlanmaktadır (ÖERHGM, 2013; Kış, 2013). Nitekim kaynaştırma eğitimi ve özellikle bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmenine gereksinim duydukları özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminin genel eğitim sınıfında yürütülmesi şeklinde kabul edilmektedir, aksi takdirde özel eğitim destek hizmetleri olmadan, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının niteliğinden ve bu uygulamaları başarıya ulaştıracak BEP'in etkililiğinden söz etmek güç olabilir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinin etkili olabilmesinde, bir diğer deyişle eğitsel hedeflere ulaşabilmesinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı arasındaki uyum büyük bir önem taşımaktadır. Öğretim süreçlerini planlayan, yürüten ve öğrencilerinin gidişatlarını değerlendiren öğretmenler, öğrenci ve eğitim programı bileşenlerine göre eğitim sürecini çok yoğun etkileme gücüne sahiptir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının verimli olabilmesi de, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyle sürekli etkileşimde olan, programı uygulayan ve değerlendiren öğretmenin, BEP sürecinde özel gereksinimli öğrencisini yeterince tanıyor ve bireysel gereksinimlerini biliyor olmasına, öğrencinin başarabileceğine dair olumlu tutum beslemesine, onun gereksinimlerini temel alan bir BEP geliştirmesine ve uygulama aşamasında öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliğinin olmasına, süreci uygun ölçme ve değerlendirme teknikleriyle değerlendirmesine ve okul personeli, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile özel gereksinimli çocuğa sahip diğer ailelerle iletişim ve işbirliği içinde olabilmesine bağlıdır (Avcıoğlu, 2011; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, 2000; Bubpha, Erawan ve Saihong, 2012; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Florian ve Linklater, 2010; Olçay-Gül ve Vuran, 2015; Kırcaali-İftar, 1998; McLaughlin ve Talbert, 2006; Sart ve diğerleri, 2004; Söğüt ve Deniz, 2018; Vuran ve diğerleri, 2017). Bunun yanında alanda çalışan ilgili uzmanların BEP sürecine yeterince hâkim olmadıklarında BEP'lerin geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında güçlükler yaşadıkları ancak BEP sürecine paydaş olan tüm katılımcıların

BEP'in gerekliliğini kavradıklarında ve ortak bir planlama ve uygulama fırsatı yakaladıklarında ise BEP'in yasal amacının yerine getirilmiş olacağı düşünülmektedir (Smith, 2000).

Friend ve Bursuck (2019), ekipteki bireylerin görev ve sorumluluklarını bilmemelerinden, ekip çalışması yapma becerilerine sahip olmamalarından ve ekipteki uzman sayısının yetersiz olmasından dolayı ekip çalışmalarının çok sınırlı kaldığını belirtmektedirler. Dempsey (2012) ise, BEP sürecinde yaşanan güçlüklerin ele alınmadan özel veya ek gereksinimi olan öğrencilerin eğitim hizmetlerinden nitelikli şekilde yararlanamayacaklarını ifade etmiştir. Fiscus ve Mandell (1997) de, öğrencilerin var olan mevcut programdan yararlanabilmeleri için bu programın sistematik olarak bir ekip bünyesinde geliştirilmesinin, uygulanmasının ve sonuçlarının değerlendirilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Yurt dışı alanyazında BEP sürecinin başarısını olumsuz etkilediği ifade edilen bu etmenlerin yanında, ulusal alanyazın da BEP sürecinde söz konusu sorunların olduğuna ve sürecin sistematik ve yasal mevzuata uygun şekilde yürütülemediğine dair sonuçlara işaret etmektedir (Akalın, 2014; Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011, 2012; Berkant ve Atılğan, 2017; Can, 2015; Coşkun, 2010; Çuhadar, 2006; Debbağ, 2017; Ersan ve Ata, 2017; Güzel, 2014; İlik ve Sarı, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010; Pektaş, 2008; Rakap, 2015; Sart ve diğerleri, 2004; Söğüt ve Deniz, 2018; Şahin ve Gürlü, 2018; Tike-Bafra ve Kargın, 2009; Toprak, 2018; Yaman, 2017; Yılmaz, 2013; Yılmaz ve Batu, 2016).

Türkiye alanyazınında BEP sürecine ilişkin önemli araştırmaların olmasının yanında, süreçte belki de en yoğun sorumluluk almakta olan sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin, BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında söz konusu olumlu ve olumsuz deneyimleri ile olumsuz deneyimlerine getirebilecekleri çözümleri, bir grup bağlamında tartışarak ortaya koymaları da, diğer araştırmalardan farklı olarak yeni ve ilginç fikirlerin gün ışığına çıkması bakımından alanyazına farklı bir katkı getirme potansiyeline sahip olabilir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Grup içi bireyselleştirme, başarılı kaynaştırma uygulamalarının temel noktasını oluşturmakta ve öğrencinin bireysel, gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerine yönelik bu bireyselleştirmenin sistemli sunumu ise BEP ile mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla BEP sürecinde yer alan gerçek bireylerin, gerçek koşullar ve ortamlarda neler yaşadıklarını belirlemenin, kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesinde, bir diğer deyişle kaynaştırma öğrencilerinin grup içi bireyselleştirmeyi temel alan eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasında bir anlamda başlangıç noktası oluşturabileceği düşünülebilir (Cook ve Friend, 2010; Hartmann, 2016). Yurt içi alanyazın incelendiğinde, bu konuya ilişkin araştırmaların önemli sonuçlar ortaya koymakla birlikte sayıca az olmaları dikkat çekmekte, dolayısıyla Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda görev yapan BEP geliştirme birimi üyelerinin, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine yönelik BEP geliştirmelerine, yürütmelerine, izleyip değerlendirmelerine ve bu aşamalarda üyelerin ne şekilde işbirliğine girdiklerine ilişkin derinlemesine araştırmaların yapılması gereği ortadadır.

Bu araştırmada da BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında kilit rol alan sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik öğretmenlerinin, BEP sürecindeki deneyimlerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmayla, ailelere ve ilgili diğerlerine en kapsamlı bilgileri aktaran, öğrencinin eğitim sürecine ilişkin birçok uyarlamayı geliştirip yürüten ve BEP sürecinde aktif rol alan öğretmenlerden (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012; Bayar ve Üstün, 2017; Şahin ve Gürler, 2018) sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin, süreçte karşılaştıkları güçlükler ile bu güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına öne sürecekleri önerilerin, BEP sürecinin yeniden yapılandırılması ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından kritik olduğuna inanılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer güçlü yönü, verilerin toplanmasında tercih edilen odak grup görüşmesi tekniğidir. Odak grup görüşmeleri, benzer deneyimlerle karşı karşıya olan bireylerin, bu deneyimlerini iletişim ve etkileşimde bulunarak birbirleriyle paylaşımlarına, olaylara birbirlerinin perspektifinden bakarak tartışmalarına ve bu doğrultuda yeni/farklı/özgün sonuçlar oluşturmalarına olanak veren bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2012; Kırcaali-İftar, 2004; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu araştırmada da, katılımcılar için bu tür bir sosyal bağlam yaratılmış ve ilgili alanyazına paralel sonuçların yanında BEP sürecine ilişkin farklı bulgu ve tartışma noktaları belirlenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?
2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
4. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 yılında İzmir ili Torbalı ilçesinde özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim sağlayan devlet ilkokullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve 11 rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada katılımcıların görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Farklı bireysel ve gelişimsel özelliklere sahip özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak ve takip ettikleri mevcut eğitim programından yararlanmalarını sağlamak amacıyla birtakım uyarlamaların ve değişikliklerin yapılmasını gerekli kılan ve sunulacak ilgili tüm hizmetlerin tarih, yer ve sorumlularını içeren ve bu hizmetleri sunmakla sorumlu tüm kişiler arasındaki iletişim ve işbirliğini örgütleyen esnek bir çalışma programıdır (Avcıoğlu, 2009; Lytle ve Bordin, 2001; Smith, 2000).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi: Özel gereksinimli bireylere BEP geliştirmek amacıyla okullarda okul müdürü veya müdür yardımcısı başkanlığında; özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeni ve velisi, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni, öğrencinin dersine giren alan öğretmenleri, öğrencinin kendisi ve gerektiğinde özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımıyla kurulan birimdir (ÖEHY, 2018).

Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları: Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi ve bireysel farklılığı her ne olursa olsun farklı gereksinimlerine sahip bütün öğrencilerin bir arada eğitim görmesini ve gereksinimlerine yanıt verecek uyarlamaların yapılmasını savunan bir yaklaşımdır (ERG, 2011; Salend, 2011).

Destek hizmetler; yurt içi ve yurt dışı alanyazında, sosyal ve ekonomik hizmetler, sağlık hizmetleri ve özel eğitim destek hizmetleri vb. olarak tanımlanır (Keser, 2016)

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları: Özel gereksinimli bireylerin gerekli destek hizmetler sağlanarak eğitsel amaçlarını en üst derecede gerçekleştirebilmeleri amacıyla; eğitim hizmetlerinin her tür ve kademesinde akranlarıyla birlikte tam ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak etkileşim halinde olmalarını ifade eder (ÖEHY, 2018).

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel farklılıkları, gelişimsel ve eğitsel özellikleri ve gereksinimleri açısından akranlarına göre farklılık gösteren bireyi tanımlar (ÖEHY, 2018).

Özel eğitim destek hizmetleri: Tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılmış özel gereksinimli bireylere, eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla; kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline, gerekli danışmanlık, eğitim, uzman personel ve materyal hizmetlerinin sunulması olarak tanımlanmaktadır (ÖERHGM, 2013; Kış, 2013).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yalnızca özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi ve akranlarıyla fiziksel olarak bir araya getirilmesi anlamına gelmeyip, özel gereksinimli öğrencinin bireysel özelliklerine göre birtakım ek düzenlemeleri içerdiği kabul edilmektedir (Gökdere, 2012; Salend, 1998). Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin ilgili tüm bireylere yarar sağlaması, nitelikli bir planlama ve hazırlık süreciyle mümkün görünmektedir (Koçyiğit, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin mevcut eğitim programlarından yararlanabilmeleri ise, gereksinimlerine ve özelliklerine uygun planlamaları ve uyarlamaları içeren BEP ile mümkün olabilmektedir (Avcıoğlu, 2009, 2012). İzleyen bu bölümde de, BEP uygulamalarını çeşitli yönleriyle konu alan yurt dışı ve yurt içi alanyazın gözden geçirilmiştir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışı alanyazında, BEP sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çok sayıda araştırma olduğu dikkat çekmekte ve bu araştırmaların genel olarak eğitimci yeterlikleri ve gereksinimleri yönünde bulgulara işaret ettiği görülmektedir. Konuya ilişkin sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan Menlove, Hudson ve Suter (2001), öğretmenlerin BEP sürecine yeteri kadar katılmadıkları ve ekip içerisinde görev ve sorumlulukları itibarıyla önemli bir yer tutmalarına karşın kendilerini BEP geliştirme biriminin aktif birer üyesi olarak hissetmediklerini saptamışlardır. Öğretmenler nitelikli BEP hazırlayamamalarını ve BEP toplantılarına katılamamalarını zaman sıkıntısına bağlamış ve uğraştırıcı olmasından dolayı BEP'i yazıya dökmeye isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Johns, Crowley ve Guetzloe (2002), öğretmenlerin BEP sürecine ilişkin yeterli materyal, zaman ve mesleki donanımına sahip olmadıklarını, BEP'i planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını sürece uygun bir şekilde yürütemediklerini ve bunun önemli bir gerekçesi olarak da okul idaresinin öğretmenlere destek sağlamamasını göstermişlerdir.

Lytle ve Bordin (2001), BEP sürecine ilişkin sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada; öğretmenlerin, BEP geliştirme sürecindeki rollerinin ne olduğunu bilmedikleri ve yaşadıkları bu rol karmaşasının tüm ekip üyelerini ve çalışmalarını olumsuz etkilediği, bu nedenle de öğretmenlere BEP geliştirme

sürecindeki görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgilendirmelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin BEP'in içeriği, işlevi, geliştirilmesi ve uygulanması konularında da eğitime gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996) de, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu nedenle kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu süreçte kendilerini yetersiz hissetmelerinden dolayı BEP uygulamada isteksizlik yaşadıkları da görülmüştür.

Kreutzer (2004), farklı eğitim kademelerinde çalışan 60 sınıf öğretmeni ve 27 özel eğitim öğretmenin BEP uygulamalarının işlevselliğine yönelik görüşlerini incelediği çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla BEP'in uygulanabilirliğine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını, ayrıca ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ortaöğretimde çalışanlara kıyasla BEP hazırlama ve uygulama konusunda daha olumlu görüşler sergilediklerini bulgulamıştır. Bu bulgularla birlikte, sınıf öğretmenleriyle ortaöğretimde çalışan eğitimcilerin BEP mevzuatını benimsemeyip buna paralel olarak planlama ve uygulamalarına yansıtmadıkları da görülmüştür. Lee-Tarver (2006), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin BEP uygulamalarına ilişkin algılarını incelediği bir çalışmada ise, katılımcıların çoğunun BEP geliştirmenin yararlı olduğuna inandıkları, BEP geliştirme ve uygulama sürecinde aktif rol aldıkları ancak BEP geliştirme sürecinde öğrenciye uygun amaçları belirlemede eğitime gereksinim duyduklarını belirlemiştir.

BEP geliştirme birimi üyelerinden öğretmenlerin ve ailelerin BEP geliştirme sürecine katılım ve işbirliği boyutlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Mereoiu, Abercrombie ve Murray (2016), 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 çıkarmışlardır. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygun amaçların belirlenmesinde ve öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilip kendilerine ilgili hizmetlerin sunulmasında ekip çalışmasının önemli rol oynadığını da belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle birlikte süreçte önemli rolleri olan okul yöneticileriyle de yürütülen bir çalışmaya örnek vermek uygun olacaktır. Örneğin Timothy ve Agbenyega (2018), okul yöneticilerinin bütünleştirmeye yönelik rollerini ve algılarını inceledikleri çalışmalarında, okul idarecilerinin BEP'lerin geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında okul personeli arasında iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırdığı ve öğretmenleri destekledikleri durumlarda

BEP sürecinin verimli geçtiğini saptamışlardır. Görüldüğü üzere, idareciler, öğretmenlerin onlarla ilgili görüşlerinden farklı olarak süreçte kendilerini yeterli algılamaktadırlar.

Bilindiği gibi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri kaynaştırma uygulamalarının merkezinde yer alan BEP sürecinin başrol oyuncularındandır ve süreçteki deneyimleri ile önerilerinin irdelendiği araştırmaların değeri yüksektir. Bunlardan biri olan Zeitlin ve Curcic'in (2014) çalışmasında, ABD'de yaşayan 20 özel gereksinimli çocuk anne babasının bir süreç ve bir ürün olarak BEP'le ilgili deneyimleri ve önerileri belirlenmiştir. Katılımcılar BEP toplantılarının aile odaklı yürütülmediğini ve BEP'in kâğıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. 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, anlaşılmasız ve kendilerinde gerginliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir. BEP sürecinde aileler ve ilgili personel arasında daha fazla iletişim ve işbirliği sağlanmasını, ailelere karşı dost canlısı bir dil kullanılmasını, BEP uygulamalarının yasal mevzuata uygun biçimde yürütülmesini ve BEP'te öğrencilerin yetersizliklerinden ziyade öğrenmelerine odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yine ABD'de yürütülen bir araştırmada, Latin-Amerikalı ailelerin BEP toplantılarındaki deneyimleri ele alınmış, annelerin BEP toplantılarında seslerini duyurmaya çalışırken özellikle iletişim ve saygı görmeye sorun yaşadıkları, anadil farklılıklarından kaynaklı BEP sürecine yeterince dâhil olamadıkları ve bu nedenlerle toplantılara katılmayı tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır (Salas, 2004). Salas'ın bulgularının aksine Fish'in (2008) araştırmasında, özel gereksinimli çocuk anne babaları, eğitimcilerin kendilerine olumlu ve sıcak bir ortam yarattıklarını, BEP sürecindeki kararların alınmasında ise eğitimcilerin kendilerini eşit ortaklar olarak kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu çelişkili sonuçların, ABD gibi çok kültürlü uluslarda bölgeler arası farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Lo (2014), özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla bir yıl içerisinde çalışılacak hedef becerileri bilmeleri, bu becerileri evde destekleyebilmeleri, çocuklarına sağlanacak hizmetleri kavrayabilmeleri ve gerektiğinde yasal savunuculuk yapabilmelerinin, okunabilirlik düzeyi yüksek bir BEP'ten geçtiğini savunmuş ve bu doğrultuda ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş 28 BEP dosyasının okunabilirliğini incelemiştir. Analizler, BEP'lerin çoğunun okunabilirlik açısından lise düzeyinde yazıldığını, küçük baskı boyutu ve yazım hataları gibi metnin okunabilirliğini güçleştiren değişkenleri

içerdiğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bulgulardan, ebeveynlerin çocuklarının BEP'lerini okumakta ve kavramakta zorlanabilecekleri görülmüştür. BEP içeriklerinin uygunluğuna ilişkin gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos ve Silveira-Maia (2013), 8-18 yaş aralığındaki destek hizmetlere gereksinimi olan Portekizli çocukların BEP'lerini analiz etmişlerdir. Öğrenciler için belirlenmiş BEP hedeflerinin, öğrencileri bağımsız yaşama hazırlayacak ve yaşamın birçok alanında destekleyecek gerekli tüm becerileri içermediği, amaçların ölçülebilir yazılmadığı, öğrenciler için bireyselleştirilmiş hedefleri içermediği ve BEP'lerin genel olarak zayıf nitelikli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, BEP geliştirme sürecinde özel eğitim öğretmenine gereksinim duyulması da ortaya çıkan diğer çarpıcı bulgular arasındadır.

BEP uygulamalarının iyileştirilmesini hedefleyen müdahale çalışmaları yüz güldürücü sonuçlara işaret etmektedir. Buna yönelik olarak Hartmann (2016) tarafından yürütülen bir durum çalışmasında, yazar bir okuldaki BEP biriminin çalışmalarını bir akademik yıl boyunca izlemiş ve etkili iletişim ve işbirliği yoluyla gerçekleştirilen çalışmaların şu olumlu sonuçlarını rapor etmiştir: (1) üyelerin birlikte çalışma sürecinde birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulundukları, (2) üyelerin uygulamalarını birbirleriyle paylaştıkları ve BEP sürecinde özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine göre geliştirdikleri uygulamaları diğer üyelerin uygulamalarıyla kıyaslama ve onların uygulamalarına entegre etme fırsatı buldukları, (3) BEP toplantılarının sık yapılmasının, öğrencilerin eğitsel yaşantılarında gelişmelerle sonuçlandığı. Diğer bir müdahale çalışmasında, Pretti-Frontczak ve Bricker (2000), erken çocuk özel eğitimi uzmanlarına BEP hedefleri yazma becerisi kazandırma amacıyla yürüttükleri müdahale çalışmalarında etkili sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmalar BEP üyelerinin alacakları eğitimlerden önemli ölçüde yararlanabileceklerini ispatlar niteliktedir.

BEP ile ilgili yabancı alanyazın incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarındaki deneyimlerinde birtakım olumsuzlukların olduğu, eğitimcilerin ve ailelerin BEP sürecine yeterli düzeyde katılmadıkları ve işbirliği yapmadıkları görülmektedir. İlginç olan ise, gelişmiş ülkelerde dahi, BEP ile ilgili sorunların günümüzde de süregidiyor olmasıdır.

2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yurt içi alanyazın, yabancı alanyazında olduğu gibi, benzer katılımcılardan benzer araştırma desenleri yoluyla sonuçlar elde edilen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar izleyen paragraflarda, Türkiye’deki durumu yansıtımları bakımından, yabancı alanyazına kıyasla daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Yaman (2017), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve BEP süreciyle ilgili mesleki olarak yeterli olmadıklarını, öğretmenlerin bir kısmının ise kaynaştırmayla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmış olduklarını ancak bu eğitimleri yeterli bulmadıklarını bulgulamıştır. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisinin RAM’dan gelen eğitsel tanısını kavramada zorlandıklarını ve bazı öğrenciler için belirlenen eğitsel tanının gerçeği yansıtmadığını, bu yüzden de kaynaştırma uygulamalarının ve BEP sürecinin amacına ulaşamadığını savunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında BEP ekibinden destek alamadıklarından yakınmış ve sürecin verimli olabilmesi adına okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesini ve destek personel sağlanmasını önermişlerdir. Benzer şekilde Güzel (2014), kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit olarak dağıtılmadığı, sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda mesleki olarak yeterli olmadıklarıyla ilgili bulgulara ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı yürütülen bu çalışmada katılımcılar, ailelerle iletişim, okul idaresinin desteği ve fiziksel koşullar bağlamında güçlükler vurgu yapmışlardır. Berkant ve Atılgan (2017), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi ve davranış kontrolü konularında güçlük yaşadıklarını, kaynaştırma eğitimiyle ilgili uzman desteğine gereksinim duyduklarını ve BEP hazırlama konusunda da yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmeleriyle de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun yanında öğretmenler, kaynaştırma sınıfları yerine özel eğitim sınıflarının kaynaştırma öğrencileri için daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Yazarlar bu bulgular çerçevesinde, sınıf öğretmenlerine hizmet öncesinde ve hizmet içinde kaynaştırma uygulamalarıyla, ailelere ise özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili nitelikli eğitimlerinin verilmesini önermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin BEP sürecinde karşılaştıkları güçlükleri çeşitli değişkenler bağlamında inceleyen Söğüt ve Deniz (2018), öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde güçlükler yaşadıklarını ve ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin büyük olasılıkla farklı bir duyarlılık geliştirmiş olmalarından kaynaklı BEP sürecinde daha fazla zorlandıklarını ortaya koymuştur. Yazarlar, köylerde görev yapan katılımcıların ise merkez ilçelerde görev yapanlara kıyasla, BEP sürecindeki fiziksel ve öğretimsel düzenlemeleri daha

önemli gördükleri ve öğrencisi destek eğitim alan sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme bilgi düzeylerinin, öğrencisi destek eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olduğuna ilişkin sonuçlara da ulaşmışlardır.

Debbağ (2017), sınıf öğretmenliği adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin performanslarını ve amaçlarını belirlemede, öğrenciler için gerekli öğretimsel uyarlamaları düzenlemede, okul idaresi ve çocukların aileleri ile işbirliği kurmada yeterli olmadıklarını, kalabalık sınıf mevcutları ve ortaya çıkabilecek diğer güçlükler hakkında kaygılı olduklarını belirlemiştir. Katılımcılar ayrıca özel eğitim ve BEP'e ilişkin daha fazla kursa katılabilirlerse BEP sürecine daha fazla katkıda bulunabileceklerine dair görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği programı adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerini belirlemeyi hedefleyen Camadan (2012) da, sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlama konularında öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu, kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlamaya ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre de kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri, süreçteki önemli rolleri itibarıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin de yaşadıklarına ilişkin araştırmalara ulaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak Coşkun (2010), rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve BEP sürecinde öğretmenlere destek olmada kendilerini yetersiz hissettiklerini ve MEB tarafından önerilen kaynakların BEP sürecine ilişkin uygun ve geçerli bilgileri içermediğini saptamıştır. Bununla birlikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri, BEP'lerin dezavantaja sahip öğrenciler için çok önemli olduğunu ve okullarda BEP sürecini yürütmede özel eğitim uzmanlarından daha fazla destek alınmasını önermişlerdir. BEP hedeflerine ulaşabilmede okul yöneticilerinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin ve ilgili diğer öğretmenlerle personelin bir ekip olarak birlikte daha duyarlı çalışmalarının ve işbirliğine açık olmalarının gerektiği de vurgulanmıştır. Akalın (2014) ise, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğunu ancak okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinden, okul idarecileri, okul öncesi öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutum ve mesleki bilgi ve beceri sınırlılıklarından dolayı kaynaştırma uygulamalarının başarısız olduğuna ilişkin

öğretmen görüşlerine ulaşmıştır. Bununla birlikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında, okul öncesi öğrencilerin eğitsel değerlendirmesini yapma, davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini belirleme, BEP geliştirme ve okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi ve destek sunma konularında daha fazla bilgi ve beceriye gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Kuyumcu (2011), BEP sürecine ilişkin hem sınıf hem de rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, okulların yalnızca altısında BEP geliştirme ve uygulama sürecinin yürütüldüğünü ancak bu okullarda da BEP geliştirme biriminin kurulmadığını, BEP geliştirme ve uygulama sürecinin de sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri tarafından koordine edildiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin genel olarak BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde zorlandıkları ve sürece ilişkin yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin; destek hizmetlerin ne olduğuna ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve süreçte kendilerine herhangi bir destek hizmet sağlanmadığı, ailelerin ise çocuklarının özel gereksinimlerini kabul etmedikleri için eğitim sürecine destekte bulunmadıkları, okul personeliyle iletişim ve işbirliği kurmadıkları, akranların ise özel gereksinimli öğrenciye karşı olumsuz tutum besledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tüm bu süreçte yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin, bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesini ve BEP uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik destek eğitim odalarının oluşturulmasını önermişlerdir.

Benzer şekilde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme birimine ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan Kuru-Habiboğlu (2018), öğretmenlerin genel olarak BEP'leri yararlı buldukları, BEP'lerin birçok okulda rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri tarafından hazırlandığı ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP uygulama aşamasında sınıf öğretmenlerine destek olduklarını ortaya koymuştur. Katılımcılardan sınıf öğretmenlerinin ise BEP'lerin raporlaştırılması basamağında rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden destek aldıkları ve BEP'leri sistematik olmayan kanaat görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri, ailelerin ise çocuklarının eğitim sürecine etkin katılmadıkları gözlenmiştir. BEP geliştirme birimi başkanının, BEP hazırlama sürecinde öğretmenlere her türlü desteği ve materyali sağladığı ancak BEP geliştirme birimi toplantılarına katılmasında aksaklıklar olduğu ve bu yüzden birimdeki diğer üyelerin toplantıları kendilerinin organize ettiği ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır. Bununla

birlikte bazı okullardaki BEP geliştirme birimi başkanının öğretmenlere BEP uygulama izleme ve değerlendirme aşamalarında yardımcı olduğu, bazı okullardaki başkanların ise BEP sürecinin tümünde öğretmenlere herhangi bir destekte bulunmadığı gözlenmiştir.

Tike-Bafra ve Kargın (2009), sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri ile RAM çalışanlarının da BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumlarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre BEP hazırlamada daha olumlu tutumlara sahip oldukları, RAM çalışanları tutumlarının ise sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumsuz olduğu ve hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin tutumlarının katılmayan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve RAM çalışanlarının BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin ortaya çıkan bulgulara ise, sınıf öğretmenlerinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerine ve RAM çalışanlarına göre süreçte daha fazla güçlüklerle karşılaştıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim programlarına katılan katılımcıların BEP hazırlama sürecinde daha az güçlük yaşadıkları, hizmet içi eğitim programlarının süresi arttıkça da BEP geliştirme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Güven ve Uyanık-Balat (2006) ise, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin, RAM çalışanlarına göre kaynaştırma uygulamalarında kendilerini mesleki olarak daha yetersiz gördüklerini ve her iki grubun da okullardaki yönetici ve öğretmenleri yeterli düzeyde bilgilendirmediklerini gözlemişlerdir. RAM çalışanları ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin, kalabalık sınıflardan, kaynaştırma sınıflarında tek öğretmen olmasından, okullarda yeterli materyal ve destek eğitim odası bulunmamasından ve öğrenci takiplerinin yapılamamasından dolayı sorunlar yaşadıklarını bulgulamışlardır. RAM çalışanları ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarının yetersiz ve sürece uygun olmadığını da belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularla, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin ve RAM çalışanlarının hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterince bilgilendirilmeleri önerilmiştir. Avcıoğlu (2012) ise, BEP geliştirme sürecinde RAM'larda öğrencinin gereksinimlerine göre BEP geliştirme ve uygulama aşamalarında ilgili personelin mesleki olarak yetersiz olduğu, BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterince kaynak bulunamadığı, öğrencilerin gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetlerini belirlemede çoklu disiplinler yaklaşımıyla bir birim oluşturulmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bununla birlikte BEP hazırlanırken ailenin gereksinimlerinin göz ardı edildiğine,

ailenin bilgilendirilmediğine ve ailenin bu nedenle sürece katılmadığına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır.

Çuhadar (2006), sınıf öğretmenleri ve okul idarecileriyle yaptığı araştırmada, okul idarecileri ve öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden dolayı kaynaştırma eğitimi ve BEP uygulamalarını sürece uygun şekilde yürütemediklerini, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramadıklarını, öğretim sürecini öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştiremediklerini ortaya koymuştur. Okul idarecileri ve öğretmenlerin süreçte yaşadıkları güçlüklerin, kaynaştırma ve BEP süreçlerinde görev alan personele hizmet içi eğitimlerin sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin yer alması, gezici öğretmen uygulamasının başlatılması ve okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ile çözüme kavuşturulabileceğini belirtilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, BEP uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Yılmaz (2013) da, Çuhadar'ın çalışmasıyla benzer şekilde, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin BEP'in ne olduğuna ve nasıl hazırlanıp uygulandığına ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını ve buna konularda eğitimlere gereksinim duyduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin BEP uygulama sürecine dâhil olmaya direnç gösterdikleri, ailelerin ise çocuklarının yetersizliklerinden utandıkları ve çocuklarının eğitimiyle ilgili umutsuzluğa kapıldıkları için de BEP sürecine katılmadıkları gözlenmiştir. Bunun yanında BEP uygulama sürecinde yeterli materyallerin olmadığı ve temin edilemediği, BEP sürecine ilişkin ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin nitelikli ve yeterli danışmanlık hizmeti alamadıkları ve bu süreçte öğretmenlere ve öğrencilere destek olacak personelin bulunmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Okulların BEP'e gereksinim duyan öğrencilere göre tasarlanmadığı ve BEP uygulama sürecini kolaylaştıracak ve işlevsel kılacak mevzuatın yeterli olmadığı da ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortaöğretim okullarında, destek eğitim sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin BEP geliştirme ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirleyen Can (2015), özel eğitim öğretmenlerinden, BEP geliştirme ve uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin bilgisizliğine, ailelerin sürece karşı ilgisiz ve fazla beklenti içerisinde olduklarına ve tüm bu süreçle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmadığına ilişkin görüşler elde etmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin genel olarak BEP'in içeriği ve basamaklarıyla (performans ve amaç belirleme) ilgili bilgi eksiklikleri olduğu, BEP'i ortaöğretim müfredatına uygun hazırlamada ve uygulamada

güçlükler yaşadıkları ve bu süreçte kendilerine destek hizmetlerin sağlanmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Hâlihazırda öğretmenlerin çoğu okullarında BEP geliştirme biriminin olmadığını da ifade etmişlerdir. Süreçte yaşanan sorunlarına çözüm olarak ise, öğretmenler; sınıf öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri ve okul idarecilerine hizmet içi eğitimler verilmesini ve BEP biriminin aileleri düzenli olarak bilgilendirmesini önermişlerdir. Son olarak, özel eğitim öğretmenlerinin, okul idaresinden BEP sürecine yönelik ilgi, duyarlılık, materyal, ailelerden çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmelerini ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden süreçteki diğer öğretmenleri bilgilendirilmeleri ve öğrencilerin detaylı bir şekilde tanımlanmasını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Şahin ve Gürler (2018) ise, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı BEP geliştirmede zorlandıkları, sınıf koşullarının yetersizliği ve materyal desteklerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı da BEP uygulamada güçlük yaşadıkları, destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin ise BEP geliştirme sürecinde, materyal yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve velilerin sürece katılımı konularında güçlüklerle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin, destek eğitim odasında görev alan öğretmenlere kıyasla BEP geliştirme sürecinde daha fazla güçlük yaşadıkları ancak destek eğitim odasında görev alabilmek amacıyla gerekli eğitimleri alan öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

BEP sürecine ilişkin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okulların yanında, ayrı özel eğitim kurumlarında da konuya ilişkin bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Avcıoğlu (2011), eğitim ve uygulama okullarında görev yapan zihin engelliler sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, bazı öğretmenlerin BEP yazımını üniversitede ya da hizmet içi eğitimlerde, bazılarının ise kendi çabalarıyla öğrendiklerine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde öğrencinin performans düzeyine oldukça önem verdikleri, buna göre öğrencinin gereksinimlerini belirleyip ön hazırlık yaptıkları ve BEP'i kullandıkları görülmüştür. Buna karşın öğretmenler, BEP geliştirme ve uygulama sürecinde aile katılımı ve işbirliğinin yetersiz olması, yeterince kaynak kişi ve eserlerden yararlanamamaları, gereksiz evrakların talep edilmesi, öğrencilere uygun amaç seçiminin çok fazla zaman alması ve BEP'te belirlenen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca okul idaresinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin, ailelerin ve RAM personelinin de BEP ekibinde yer almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öztürk ve Eratay (2010) ise, eğitim ve uygulama okulu ve iş eğitimi merkezinde görev yapan sekizi sınıf biri

ise zihin engelliler öğretmenliği programı mezunu dokuz öğretmenin BEP'e ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, BEP'in öğretmen, öğrenci ve veliler için yararlı olduğu, BEP birçok kurum ve kişiden yararlanıldığı ancak öğretmenlerin BEP geliştirmede yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür.

Pektaş (2008) da, özel eğitim ile farklı programlardan mezun öğretmenlerin çoğunun, BEP kullanmadıklarını ancak özel eğitim programı mezunu öğretmenlerin BEP'i kullanmada farklı programlardan mezun öğretmenlere göre daha yeterli olduklarını saptamıştır. Bununla birlikte özel eğitim programından mezun öğretmenlerin BEP sürecini yürütmekte yeterli mesleki beceriye sahip oldukları ancak BEP'i kullanmayı çok gerekli görmedikleri, farklı programlardan mezun olup BEP kullanan öğretmenlerin ise okullarında BEP'e ilişkin ortak kontrol listeleri kullandıkları ve buna göre BEP geliştirdikleri görülmüştür. Bu durum farklı programlardan mezun olan öğretmenlerin BEP sürecine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan mezun olduklarını göstermektedir. Ersan ve Ata (2017) ise, okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin bir kısmının sınıfın fiziksel koşulları ve sınıf mevcudunun fazlalığı etmenlerine bağlı olarak BEP uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade ederken, bir kısmı da kaynaştırma sınıflarında yardımcı personel bulunmamasının BEP'in uygulanmasına engel oluşturduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin bir bölümü ise okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden gerekli desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin BEP sürecini uygulamadığı, öğretmenlerin bu sürece ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları bunun yanında BEP ekibini ve bu ekipteki görev ve sorumluluklarını bilmedikleri ve kaynaştırma öğrencisinin aileleriyle yeterli iletişim ve işbirliğini sağlayamadıkları görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artması amacıyla öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere gerekli destek hizmetlerin sağlanması ve öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel eğitim ve BEP ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Ateş (2017), Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin özel yetenekli çocukların öğretim süreçlerinde BEP kullanma durumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci sayısı ve zaman bakımından BEP hazırlamada güçlük yaşadıkları, bazı katılımcıların hazırladıkları planların şekil ve ayrıntı yönünden BEP'ten farklı olduğu, bir kısım öğretmenin de planları bireye özgü değil, gruba yönelik hazırladıkları sonuçlarına varmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamının BEP ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları da çarpıcı bulgular arasındadır. Benzer şekilde Rakap (2015),

BEP hedeflerinin nitelik bakımından genel olarak düşük olduğunu ve belirlenen hedeflerin öğrencilerin yaşlarına, özel gereksinimlerine ve gelişim alanlarına göre bireyselleştirilmediğine ilişkin bulgular elde etmiştir. Yazar bu sonuçlar ışığında, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında her çocuğun bireysel farklılık ve gereksinimlerine uygun öğretim, müdahale ve diğer ilgili hizmetlerin bireyselleştirilmesi konularına odaklanılmasını önermiştir.

BEP sürecinde en sık yer alan paydaşların bulunduğu araştırmalar gibi, diğer paydaşların da görüşlerinin incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Yılmaz ve Batu (2016), okul öncesi, sınıf, özel eğitim, İngilizce ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları, BEP ve yasal düzenlemeler hakkında görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel yöntemle yürüttükleri çalışmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin engel türleri ve derecelerine göre sınıflara yerleştirilmedikleri, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilerin sayısına göre düzenlenmediği, özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin, çocuklarının özel durumlarını kabul etmedikleri ve normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulundukları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin BEP'e ilişkin bilgi sahibi oldukları, BEP geliştirme sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri, okul idaresi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin ise özel gereksinimli bireylere gerekli desteği sağladıkları sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenler, BEP geliştirme aşamasında öğrencilerin seviyelerine uygun davranış ve kazanımların belirlenmesini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, kendilerine destek hizmetler sağlanmasını ve BEP sürecinde sorumlu tüm paydaşların görüşlerinin alınarak işbirliğine teşvik edilmesini önermişlerdir.

Toprak (2018), BEP geliştirme birimi üyelerinden aileler ve öğretmenlerin BEP geliştirme süreciyle ilgili yetersiz bilgiye ve deneyime sahip olduklarını tespit etmiştir. Okul personelinin BEP geliştirme sürecinde aileyle daha çok bilgi alma amacıyla iletişim kurdukları da ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır. Bununla birlikte BEP geliştirme üyeleri, BEP sürecinde ailelerin aktif rol alabilmesinde, aile eğitimlerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Son olarak, BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin kendi durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarıyla bunu kötüye kullanabilecekleri, sürece katılımlarının kendileri üzerinde olumsuz bir psikolojik etki yaratabileceği, süreçte bulunabilmeleri için ise sürecin farkında olabilme ve bunu yönetebilme becerisine sahip olabilmeleri gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri dikkat çekmiştir. BEP geliştirme birimiyle ilgili olarak Sart ve diğerleri (2004), İstanbul'un farklı okul bölgelerinde BEP geliştirme

biriminin kurulmadığını ve bu birimlerde özel eğitim öğretmenlerinin yer almadığını gözlemlemişlerdir. BEP geliştirme ve uygulama sürecinde okul yönetimi, öğretmen, aile ve RAM'ın işbirliği içinde olması gerekirken Türkiye'nin en kalabalık şehri ve kaynaklara ulaşım bakımından avantajlı olabilecek İstanbul'da dahi kaynaştırma uygulamalarında işbirliğinin eksik olduğu vurgulanmıştır.

BEP süreçlerinde yer alan öğretmenlerin süreçte ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını saptamak şüphesiz ki çok önemlidir ancak öğretmenlere süreçte yaşadıkları güçlükleri çözebilmek için bazı müdahaleler ve eğitimler sunmak, sürecin nitelikli yürütülmesi açısından da oldukça kritiktir. Buna ilişkin olarak İlik ve Sarı (2017), yukarıda anılan çalışmaların bulgularıyla paralel olarak sınıf öğretmenlerinin BEP sürecinde yaşadıkları güçlükleri belirleme sonrasında bir grupta bir müdahale programı yürütmüşler ve katılımcıların mesleki yeterliklerine ilişkin olumlu ve manidar sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer şekilde Vuran ve diğerleri (2017), zihin engelliler öğretmenliği programı adaylarıyla yürüttükleri işbirliğine dayalı grup çalışmalarında *birlikte çalışma becerileri* kazandıkları, özel gereksinimli öğrencilere uygun BEP hazırlayabildikleri ve öğretimde düzenlemeler yapabildikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte yazarlar, öğretmen adaylarının işbirliği içinde çalışmalarıyla motivasyonlarının ve ödevlerinin niteliğinin de arttığını gözlemlemişlerdir.

Türkiye'de gerçekleştirilen BEP araştırmalarına genel olarak bakıldığında, BEP sürecinin olması gerektiğinden oldukça farklı bir boyutta, istenmeyen bir noktada işletiliyor olduğuna dair bir genelleme yapmak yanlış olmayacaktır. Bu olumsuz tablonun oluşmasında hemen hemen tüm çalışmalar eğitimcilerin yetersiz mesleki donanımları, ailelerin sürece katılmaya direnç göstermeleri ve özel eğitim destek hizmetlerin sağlanmaması gibi etmenlerin rol oynadığını vurgular niteliktedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel ve alt amaçlarına ulaşabilmek adına, katılımcılardan derinlemesine bilgi toplamayı hedeflemiş ve buna uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden temel (betimsel) nitel araştırma şeklinde desenlenmiştir. Temel nitel araştırmalarda araştırmacı, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ve bunlara ne anlam yükledikleriyle ilgilenir. Bir diğer deyişle amaç, bireylerin yaşam ve deneyimlerini nasıl kavramsallaştırdıklarını öğrenebilmektir (Glesne ve Peshkin, 1992; Merriam, 2009).

Tüm disiplin ve uygulama alanlarında kullanılabilen temel nitel araştırma, eğitimde en yaygın karşılaşılan nitel araştırma türlerindendir. Bu araştırma türünde veriler genellikle gözlem, görüşme ya da belgelere ulaşma yoluyla toplanır. Çalışmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak hangi soruların sorulacağı, neyin gözlemlendiği, hangi belgelerin araştırma konusuyla ilişkili kabul edildiği belirlenir. Veri analizi, tekrar eden örüntülerin belirlenip verinin karakterize edilmesiyle yapılır. Bu tekrarlayan kalıplar ya da türetildikleri veriler tarafından desteklenen temalar ise bulguları oluşturur (Glesne ve Peshkin, 1992; Merriam, 2009; Somekh, 2006).

Bu araştırmada da, temel nitel araştırma modeliyle paralel bir süreç izlenmiş, sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin deneyimleri ve önerileri görüşme yoluyla toplanmış ve veriler yukarıda açıklandığı gibi analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı Torbalı ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılardan sınıf öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılara ulaşmada olası güçlükleri danışmanıyla tartışan araştırmacı, ilkokul kademesinde görev yapması durumundan yararlanmasının mantıklı olacağına karar vermiş ve sınıf öğretmenleriyle bire bir iletişime geçmiştir. Araştırmacı bu bağlantılar yoluyla diğer okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle iletişime geçerek sınıf

öğretmeni katılımcı havuzunu oluşturmuştur. Ulaşılan 30 öğretmenden 12'si araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen katılımcı grubu ise tipik amaçlı örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, İzmir Torbalı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçedeki ilkokullarda görev yapan tüm rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin listesini edinmiş ve listede yer alan kişilerle bire bir görüşerek 11 rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden katılım onayı almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıf öğretmenlerinin o güne kadar sınıflarında en az iki kaynaştırma öğrencisine eğitim ve öğretim vermiş olmaları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin belirlenmesinde ise ilkokul kademesinde görev yapıyor olmaları ve görev yaptıkları okullarda kaynaştırma öğrencisinin bulunması ölçütleri aranmıştır. Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişken	Değişken Sınıflaması	Sayı
Yaş	30-35	2
	36-40	-
	41-45	1
	46-50	4
	51-55	5
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	2
Öğrenim durumu	Ön lisans	3
	Lisans	9
Mezun olunan program	Sınıf Öğretmenliği	6
	Türkçe Öğretmenliği	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1
	Biyoloji Öğretmenliği	1
	İş Yönetimi ve Ticareti Eğitimi	1
	Öğretmenliği	
	Zootekni Bölümü	1
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	1
Mesleki deneyim (yıl)	5-10	2
	11-15	-
	16-20	2
	21-25	3
	26-30	4
	31-35	1
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	Eğitim alınmadı	3
	Lisansta Özel Eğitim Dersi	3
	Özel Eğitim/Kaynaştırmayla İlgili Kısa	7
	Süreli Kurs	
	Hizmet İçi Eğitim	3
	Uzman Öğretici Sertifika Kursu (540 Saatlik Özel Eğitim Sertifikası)	1

Sınıf öğretmenlerinin Tablo 1’de yer alan yaş ve meslekteki deneyim değişkenlerine genel olarak bakıldığında, grubun yaşça büyük ($X=46,8$ $ss=8,31$, $ranj:30-54$) ve alanında deneyimli kişilerden oluştuğu ($X=21,9$ $ss=8,34$ $ranj:6-33$) dikkat çekmektedir. Grubun çoğunluğunun kadın öğretmenler olduğu (%83,3), yarısının ise sınıf öğretmenliği dışında bir alandan mezun olduğu da diğer demografik özellikler arasındadır. Bunlarla birlikte, katılımcıların %25’inin özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme alanlarında herhangi bir hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almamaları ve yalnızca bir katılımcının 540 saatlik uzman öğretici sertifika programına katılmış olması da dikkat çeken özellikler arasında yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin demografik özellikleri ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişken	Değişken Sınıflaması	Sayı
Yaş	30-35	6
	36-40	1
	41-45	-
	46-50	1
	51-55	2
	56-60	1
	Kadın	9
Cinsiyet	Erkek	2
Öğrenim durumu	Lisans	8
	Yüksek lisans	3
Mezun olunan program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	10
	Eğitimde Program Geliştirme Bölümü	1
Mesleki deneyim (yıl)	1-5	1
	6-10	5
	11-15	1
	16-20	1
	21-25	1
	26-30	2
	Lisansta Özel Eğitim Dersi	7
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	Lisansta Kaynaştırma Dersi	3
	Özel Eğitim/Kaynaştırmayla İlgili Kısa	3
	Süreli Kurs	
	Hizmet İçi Eğitim	3

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Tablo 2’de yer alan yaş ve meslekteki deneyim değişkenlerine genel olarak bakıldığında, yaş ortalaması ($X=40,1$ ss=10,9 ranj:30-60) ve mesleki deneyimin ($X=13,9$ ss=8,19 ranj:5-27) sınıf öğretmenlerine kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Grubun çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu (%81,8) ve neredeyse tamamının (%90,9) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından mezun olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte, katılımcıların tümünün, özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme alanlarının herhangi birinde hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almış olmaları söz konusudur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Demografik Bilgi Formu ile Odak Grup Görüşme Formları (Sınıf Öğretmeni Versiyonu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Versiyonu) ile toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından, katılımcılar için Araştırma Onay Formu da hazırlanmıştır (Ek 1).

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini edinebilmek amacıyla araştırmacı, danışmanı ile birlikte Demografik Bilgi Formu geliştirmiştir. Bu form, katılımcı tarafından doldurulan; yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve meslekte geçirilen yıl gibi değişkenlere yönelik soruları içeren toplam 6 maddeden oluşmaktadır (Ek 2).

3.3.1.2. Odak Grup Görüşme Formları

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin veriler odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı, odak grup görüşmelerinde kullanmak amacıyla odak grup görüşme formları geliştirmiştir. Odak grup görüşme formları, sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen versiyonları olmak üzere iki formu içermektedir. Görüşme formları, kaynaştırma öğrencileri için geliştirilen BEP'in geliştirilme, uygulanma, izleme ve değerlendirme aşamalarında katılımcıların deneyimlerini ve bu alana ilişkin önerilerini içeren yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Her iki formun geliştirilmesi aşamasında araştırmacı ilk olarak soru havuzları hazırlamıştır. Danışmanın da gerekli düzenlemeleri yapmasıyla birlikte araştırmacı soru formlarını Uzman Değerlendirme Formu'na (Ek 3) aktararak biri özel eğitim diğeri ise bütünleştirme alanlarında çalışan iki akademisyene ve bütünleştirme konulu yüksek lisans tezini tamamlamış alanda çalışan bir öğretmene internet aracılığıyla iletmıştır. Üç uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapan araştırmacı, formların işlerliğini sınamak amacıyla, bir sınıf öğretmeni ve bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeniyle birer pilot görüşme yapmış ve formlara son hali verilerek formların yüz ve kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır. Odak Grup Görüşme Formu – Sınıf Öğretmeni ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Versiyonu formlarının her ikisinin son halinde iki ana soru ve bu iki ana soruya bağlı on dokuz alt soru yer almaktadır (Ek 4 ve 5).

3.3.1.3. Saha Notları

Araştırmacı, araştırma sürecinde olup bitenleri sistematik bir şekilde kayıt altına almak, odak grup görüşmeleri sırasında ve bitiminde önemli olabilecek hususları not etmek ve veri analizi sürecinde kendisine çarpıcı gelebilecek noktaları ayrıntılı olarak betimleyip bunları saklamak amacıyla orta boy çizgili bir defter tutmuştur. Bulguların danışmanla tartışıldığı ve araştırmanın raporlaştırıldığı aşamalarda da, araştırmacı bu defterde yer alan saha notlarından sıklıkla yararlanmış ve saha notlarının geçerliğini sağlamak amacıyla belirli aralıklarla bu notlarını danışmanı ile paylaşmıştır. Orta boy çizgili defterde yer alan saha notları toplam 100 sayfadan oluşmaktadır (Örnek sayfa için bakınız, Ek 6).

3.3.2. Süreç

Araştırmacı yüksek lisans ders döneminde aldığı dersler, mesleki deneyimleri ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına olan ilgisinden yola çıkarak danışmanı ile görüşmüş ve kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında çözüme kavuşturulması gereken güçlüklerin olduğuna dair gözlemlerini dile getirmiştir. Bu sohbet esnasında, BEP sürecinde başrolü oynayan eğitimcilerin yaşadıkları güçlüklerin niteliğini derinlemesine incelemenin verimli bir yol gösterici olacağı konusunda görüş birliği oluşmuş, böylelikle araştırmacı sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle BEP sürecinde yaşadıklarına ilişkin bilgi toplamaya karar vermiştir. Araştırmacı ilk aşamada gerçekleştirdiği alanyazın taramasıyla araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Bu süreçte, görüşmelerin ne tür bir bağlamda yapılması gerektiği üzerine yoğunlaşmış ve arzu ettiği bilgilere ulaşmak için en uygun yolun odak grup görüşmeleri olduğuna karar vermiştir.

Odak grup görüşmeleri, benzer deneyimleri yaşamış katılımcıların akıllarına geldiği şekliyle, çekinmeden tüm görüşlerini beyan edebilmelerini ve kısa sürede çok sayıda fikir üretmelerini sağlaması yönünden bireysel görüşmelerden avantajlı bir veri toplama tekniğidir. Görüşmeler sırasında grup dinamiklerinin etkisiyle katılımcıların ortaya koyduğu fikirler diğer katılımcıların da görüşleriyle art arda eklenerek bir veri bolluğu oluşmaktadır. Bununla birlikte odak grup görüşmelerinin, katılımcıların tutumlarıyla birlikte deneyim ve bakış açılarını derinlemesine ortaya çıkarması ve bireysel görüşmelere kıyasla veri toplama sürecinin daha kısa sürmesi yöntemin bir diğer avantajını oluşturmaktadır (Karasar, 2012; Kırcaali-İftar, 2004; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Morgan, 1998; Patton, 2002). Söz konusu gerekçelerden yola çıkılarak, bu çalışmada verilerin toplanmasında odak grup görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Odak grup görüşmeleri öncesinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 7). Bir sonraki aşamada araştırmacı, sınıf öğretmenleriyle iki ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle iki olmak üzere toplam dört odak grup görüşmesi yürütmüştür. Görüşmeler, 15.03.2018 – 23.03.2018 tarihleri arasında, tüm katılımcılar için uygun olan ortak gün ve saatlerde üç ilkokulun konferans salonunda ve RAM kurumun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak gruplar 8 ve 4, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle yürütülenler ise 6 ve 5 katılımcıdan oluşmuştur. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşmelerinde, katılımcıların aynı tarih ve saatte aynı mekânda toplanarak görüşlerini ifade etmeleri gerektiğinden, katılımcılara kolaylık sağlamak açısından birinci odak grup görüşmesi, görüşmeye onay veren 8 öğretmenin görev yaptığı okulun konferans salonunda gerçekleştirilmiş, ikinci odak grup görüşmesi ise 3 katılımcının odak grup görüşmesine katılmaya onay verdiği halde görüşmeye gelmemesiyle 4 katılımcı ile öğretmenlerin görev yaptığı okulun konferans salonunda yürütülmüştür. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşmelerinde ise, görüşmeye onay veren katılımcıların farklı okullarda görev yapmalarından ve odak grup görüşmesi tarih ve saatlerinin ulaşılan bütün katılımcılara uygun olmamasından, birinci odak grup görüşmesi görüşme için belirlenen tarih ve saatte uygun olan 6 katılımcı ile Torbalı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) kurumunun toplantı salonunda, ikinci odak grup görüşmesi ise katılımcıları aynı tarih ve saatte toplayabilmek amacıyla Torbalı ilçesinde görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin katıldığı seminer çıkışına ayarlanmış ve görüşmeye katılmaya onay veren 5 öğretmen ile seminerin gerçekleştirildiği okulun konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcılara, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu tekrar hatırlatılmış, araştırmanın genel amacı açıklanmış ve öğretmenlere Araştırma Onay Formu ile Demografik Bilgi Formu verilerek kendilerinden bu formları doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin detayları, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Odak grup görüşmeleri

Odak grup görüşmeleri	Katılımcı Kodu	Katılımcı sayısı	Görüşme yeri	Görüşme tarihi	Görüşme süresi
1. Odak sınıf öğretmenleri görüşmesi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	8	Konferans salonu	22.03.2018	77 dakika
2. Odak sınıf öğretmenleri görüşmesi	C1, C2, C3, C4	4	Konferans salonu	23.03.2018	48 dakika
1. Odak rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri görüşmesi	R1, R2, R3, R4, R5, R6	6	Toplantı salonu	15.03.2018	89 dakika
2. Odak rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri görüşmesi	A1, A2, A3, A4, A5	5	Konferans salonu	20.03.2018	66 dakika

Görüşmeler bir dijital video kamera cihazı (Sony 9.2 Mp 30X) ve 3 dijital ses kayıt cihazıyla (Apple Iphone 7 cep telefonu, Apple Ipod Touch 5, Cenix) kayıt altına alınmıştır. Görüşme ortamında video kamera cihazı için tedbir amaçlı iki yedek batarya bulundurulmuştur. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen her iki odak grup görüşmesinden toplam 2 saat 5 dakikalık, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle gerçekleştirilen iki odak grup görüşmesinden ise toplam 2 saat 35 dakikalık veri elde edilmiştir. Her görüşmenin tamamlanmasından sonraki en kısa sürede araştırmacı uygun bir ortama geçip veri kaybını önlemek amacıyla kamera kayıtlarını izlemiş ve görüşmelerdeki izlenimlerine ilişkin kapsamlı saha notları tutmuştur.

Görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte, kayıtlar araştırmacı tarafından Microsoft Office Word 2010 ortamında çevriyazıya aktarılmıştır. Grup dinamiklerini gözlemlemek, katılımcıların sohbetler sırasındaki jest ve mimik kullanımlarını yakalamak ve hangi bildirimin hangi katılımcıya ait olduğundan emin olmak amacıyla çevriyazı süresince görüntü kayıtları temel alınmıştır. Bu süreçte her bir konuşma duyulduğu şekliyle, herhangi

bir düzeltme yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çevriyazı 1.5 satır aralığı, 12 punto ve Times New Roman formatında olup, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerinden 71 sayfa ve 1876 satır, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden ise 67 sayfa ve 1868 satır çevriyazı elde edilmiştir. Kodlamada, her odak grup bir kurumda çalışanları temsil ettiği için, katılımcılar o kurumun baş harfiyle kodlanmış, harften sonra ise görüşme esnasındaki oturum düzenine göre rakam eklenmiştir (örneğin: K7, C4, R1). Buna göre K ve C harfleriyle başlayan kodlar sınıf öğretmenlerini, A ve R harfleri ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerini temsil etmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çevriyazıları, nitel verilerin çözümlenmesinde çoğunlukla tercih edilen tümevarımsal içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir (Glesne ve Peshkin, 1992; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grupların çevriyazıları araştırmacı ve danışman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve temalar karşılaştırılmıştır. İki grup bulgu arasındaki güvenirlik katsayısı *Görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100* (Miles ve Hubermann, 1994) formülü kullanılarak hesaplanmış ve sonuç 0.77 olarak kaydedilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ve danışman, üç saatlik bir görüşme sürecinde tema ve alt temalara ilişkin görüş ayrılıklarını tartışarak görüş birliğini sağlamışlar ve temalar arası ilişkileri belirlemişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşme verilerinden yedi tema elde edilmiştir. Rehber öğretmenlerle yürütülen odak grup görüşmelerinden elde edilen çevriyazıların analizleri ise araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve yedi tema elde edilmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ulusal ve uluslararası kapsamlı alanyazın taraması yapılmış ve bulgular bu alanyazın doğrultusunda titizlikle karşılaştırılmıştır.
2. Odak grup görüşme formları özel eğitim ve bütünleştirme alanlarında çalışan üç uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmiştir.
3. Odak grup görüşme formları, görüşmeler öncesinde araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan bir sınıf ve bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeniyle sınanmıştır.

4. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında kapsamlı saha notları tutmuş, bu notları odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle karşılaştırmış ve belli aralıklarla danışmanının da notları okumasını sağlamıştır.
5. Araştırmacı tüm araştırma sürecinde belirli aralıklarla tez danışmanı ile görüşerek araştırmanın basamaklarına ilişkin dönütler almıştır.
6. Araştırma verileri araştırmacı ve danışman tarafından bilgisayar ortamında saklanmıştır.
7. Veri çeşitliliğini ve teyidini sağlamak amacıyla dört odak grup gerçekleştirilmiştir.
8. Araştırmanın bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, raporun son hali, özel gereksinimli bir öğrencinin bakımı ve eğitiminden sorumlu bir kişiye okutularak görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir.
2. Araştırmacı, odak grup görüşmesi adımlarını uygun şekilde yerine getirebilmek amacıyla danışmanından nitel araştırma yöntemleri ve görüşme teknikleri üzerine eğitim almıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı alanında lisans derecesine sahip olup, hâlihazırda farklı bir Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Araştırmacı lisans mezuniyetinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunun ilkokul kademesinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Beş yıldır ağırlıklı olarak Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı 7-10 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışmalarını sürdürmektedir (Ek 8).

Araştırmacı alanda bizzat gözlediği bir sorunu çözmeye odaklanarak bu çalışmayı gündeme getirmiş ve tüm süreçte yüksek bir güdülenmeyle çalışmıştır. Dolayısıyla alanyazın taraması, veri araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, veri analizi ve çalışmanın raporlaştırılması aşamalarının tümünde aktif görev almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulgularını oluşturan bu bölümde, bulgular 2 ana başlık ve ana başlıklara bağlı temalardan oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları şunlardır:

- a. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular
- b. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden elde edilen bulgular

a. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular	
Tema 1	Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri
Tema 2	Sınıf öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri
Tema 3	Sınıf öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri
Tema 4	Öğrencilerin aileleriyle yaşanan güçlükler
Tema 5	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları
Tema 6	Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları
Tema 7	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin önerileri
b. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular	
Tema 1	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri
Tema 2	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri
Tema 3	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri
Tema 4	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin ailesine ilişkin deneyimleri
Tema 5	Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar
Tema 6	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin mesleki yeterlik algıları
Tema 7	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin önerileri

Şekil 1. Bulgular ve temalar

Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerden her katılımcı grup için yedişer temaya ulaşılmış ve elde edilen temaların çoğunda örtüşmeler gözlenmiştir. Elde edilen temalar, her iki katılımcı grup için ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular

On iki sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler sonucunda yedi temaya ulaşılmış ve bu temalar tablolastırılarak yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri (Tema 1)

Görüş	n*	f**
Okulda aktif çalışan BEP birimi yok	12	12
Öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçlarını genel gözlemlerime dayalı yazıyorum	7	7
Kaynaştırma öğrencisinin RAM'dan gelen raporu anlamlı/işlevsel değil	6	6
BEP'i tek başıma hazırlamak durumunda kalıyorum	5	5
Kaynaştırma öğrencisinin RAM'dan gelen raporunu temel alarak BEP hazırlıyorum	4	4
Okuldaki rehber öğretmenin hazırladığı BEP'i kullanıyorum	4	4
BEP'i müfettiş denetimi kaygısıyla hazırlıyorum	2	2
Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve aileyle işbirliği yaparak BEP hazırlıyorum	2	2
Toplam görüş		42

* katılımcı sayısı

** görüş sayısı

Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, söz konusu deneyimlerinin olumsuz olduğu gözlenmektedir. İlk dikkat çeken nokta, tüm katılımcıların görev yaptıkları okulda aktif bir BEP biriminin olmadığını vurgulamalarıdır. Buna paralel olarak, beş katılımcı BEP'i tek başlarına hazırlamak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. BEP geliştirme sürecinin kritik bir basamağı olan kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesinde, yedi katılımcının bunları genel gözlemlere dayanarak belirlediklerini ifade etmeleri de dikkate değerdir. Örneğin C1, “*Biz zaten çocuğun tipine baktığımız zaman... bu çocuğa dört senede ne verebiliriz... diye onu hesap ediyoruz.*” (Odak grup 1, satır 69-70) sözleriyle, BEP geliştirme aşamasında herhangi bir sistematik değerlendirmenin yapılmadığını açıkça ifade etmiştir.

BEP geliştirme aşamasında rastlanan ilginç bir diğer bulgu, altı öğretmenin RAM'dan gelen raporu işlevsel/anlamalı bulmamasına karşın bu öğretmenlerden dördünün bu rapora dayanarak BEP geliştiriyor olmalarıdır (C1, C2, C4, K5). Bununla birlikte, dört katılımcı rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin hazırladığı BEP'i kabul ettiğini belirtmiştir. Burada dikkat çeken durum, bu dört öğretmenden üçünün RAM'dan gelen raporu kabul ettiklerini de iddia etmeleridir (C1, C2, K5). Dolayısıyla katılımcıların yanıtlarında birtakım tutarsızlıklar gözlenmiştir. Bu tutarsızlığın nedeni, öğretmenlerin farklı okullarda kaynaştırma öğrencileri okutmalarından dolayı bu farklı okullarda kendilerinden farklı uygulamalar ve/veya kabuller beklendiği olabileceği gibi, öğretmenlerin yıllar içerisinde değişen tutumları ya da rol algıları da olabilir.

Birinci odak gruptaki iki katılımcı, BEP'i hazırlama gerekçesi olarak müfettiş denetimini göstermişlerdir. Bu durum, BEP'in belge olmanın ötesine geçemediği, bir diğer deyişle uygulanmıyor olduğu anlamına gelmektedir. Son olarak, on iki katılımcı arasından yalnızca iki katılımcının BEP geliştirme aşamasında bir destek hizmet sağlayıcıyla ya da öğrenci ailesiyle işbirliği yaptığı bulgusu da, BEP geliştirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin yalnız bırakıldıklarını destekler niteliktedir.

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri (Tema 2)

Alt tema	Görüş	n	f
BEP içeriğine paralel eğitim-öğretim yapma	BEP'e bağlı kalmadan çocuğun gidişatına göre öğretim yapıyorum	8	8
	BEP'in uygulanabildiği takdirde kaynaştırma öğrencisine yararlı olacağına inanıyorum	3	3
Öğretimi bireyselleştirmeye ilişkin görüşler	Kaynaştırma öğrencisine sınıf içinde ayrı zaman ayırmada güçlük yaşıyorum	9	9
	Kaynaştırma öğrencisine nasıl yaklaşacağımı bilmiyorum	4	4
	Kaynaştırma öğrencisinin özbakım ve önkoşul becerilerindeki yetersizliğinden dolayı ona ayrı zaman ayırmak durumunda kalıyorum	2	2
Kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve büyük grup öğretimine etkileri	Kaynaştırma öğrencisi nedeniyle dersler aksıyor, dersin verimi düşüyor ve diğer öğrenciler olumsuz etkileniyor	6	6
	Kaynaştırma öğrencisi için özel/ayrı materyal kullanmada güçlük yaşıyorum.	6	6
	Kaynaştırma raporu almamış olsalar da göçmen ve anadili farklı olan öğrencilerle öğretimde sorunlar yaşıyorum	6	6
	Kaynaştırma öğrencisi akranları tarafından dışlanıyor	3	3
	Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamından yararlanabilmesi için akranlarını bilgilendiriyorum	2	2
Destek hizmetlere ilişkin görüşler	Sınıf içi yardıma yönelik tutumlar	7	7
	Eğitim materyalim yok	6	6
	Destek hizmetler sağlanmıyor	5	5
	Destek hizmetlerin ne olduğunu bilmiyorum	4	4
	Okul idaresi destek hizmet sağlıyor	4	4
	Rehber öğretmenlerden yeterli desteği alamıyorum	3	3
	Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek alıyorum	3	3
	Destek hizmetleri destek eğitim odası olarak algılıyorum	2	2
	Kaynaştırma öğrencileri için materyal talep etmiyorum	2	2
Toplam görüş			85

Sınıf öğretmenlerinin BEP yürütme sürecine ilişkin deneyimlerine genel olarak bakıldığında, sekiz katılımcının eğitim ve öğretim etkinliklerini BEP içeriğine paralel olarak planladıkları, bundan ziyade eğitim ve öğretim faaliyetlerini kaynaştırma öğrencisinin gidişatına göre sistematik olmayan bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, hazırlanan BEP'lerin kâğıt üzerinde kaldığını düşündürmektedir. Buna karşın üç katılımcı (C2, C3, C4), kaynaştırma öğrencisinin eğitsel yaşantısında önemli bir yer tutan BEP'lerin

uygulamaya konulduğu takdirde öğrenci için yararlı olacağına dair görüş ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirmeye ilişkin yaşadıkları güçlükler de bulgular arasında yer almıştır. Buna göre, dokuz katılımcının kaynaştırma öğrencisine sınıf içinde bireysel olarak zaman ayırmada güçlük yaşadıkları görülmektedir. İkinci odak grupta bulunan katılımcılarının tümü (C1, C2, C3, C4), buna gerekçe olarak sınıfların kalabalıklığını göstermişlerdir. Bununla birlikte, iki katılımcı, kaynaştırma öğrencilerinin bazı önkoşul beceriler ile özbakım alanındaki yetersizliklerinden dolayı onlara ayrı zaman ayırmak durumunda olmaktan dolayı şikâyetçi olmuşlardır. Dört öğretmen ise kaynaştırma öğrencisine gerekli grup içi bireyselleştirmeleri yapabilmek adına çocuğa yaklaşım ve davranış değiştirme konularında bilgi gereksinimlerinin olduğunu bildirmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulüyle ilgili olarak, üç katılımcı, kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından dışlandığını, iki katılımcı ise bunu önlemek ve kaynaştırma öğrencisinin sınıfta var olabilmesini sağlamak amacıyla akranları bilgilendirdiğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve grup öğretime ilişkin etkilerinin de olumsuz olduğu görülmektedir. Buna ilişkin altı katılımcı kaynaştırma öğrencisi nedeniyle derslerin aksadığını ve ders veriminin düştüğünü ifade etmiştir. Örneğin C3, '*... diğer sınıflarla beklentiler aynı oluyor... öbür sınıf harfleri bitirmiş bu sınıf geri ama bütün çocuklar aynı değil yüklerimiz farklı.*' (Odak grup 2, satır 716-718) diyerek sınıftaki kaynaştırma öğrencisinden dolayı dersin veriminin düştüğünü belirtmiştir. Aynı altı katılımcı, kaynaştırma öğrencisinin aynı zamanda akranlarını olumsuz yönde etkilediğini de belirtmişlerdir. Örneğin K2, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: '*Biz bazen kaynaştırmada diğerlerini de bozduk.*' (Odak grup 1, satır 619). Bununla beraber altı katılımcı, normal gelişim gösteren akranlarla kullandıkları eğitim materyallerini kaynaştırma öğrencileriyle kullanmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulgularda yer alan ilgi çekici bir diğer husus ise, on iki katılımcının yarısının da göçmen ve anadili farklı olan öğrencilerle ilgili öğretimde sorun yaşadıklarını belirtmeleridir. Örneğin K7, '*Türkçe okuma yazma bilmeyen bir çocuğun gelip orada test çözmesi o çocuğa da ... diğerine de ... öğretmene de işkence.*' (Odak grup 1, satır 723-724) sözleriyle, herhangi bir yetersizlik tanısı almamış ve dolayısıyla kaynaştırma raporu olmayan öğrencilerin de sınıf ortamından etkili şekilde yararlanamadıklarına dikkat çekmiştir. Katılımcılar bu konuya ilişkin ek olarak bu gruptaki

çocukların da ek bir ilgiye ve eğitsel materyale gereksinim duyduklarını ve özel eğitim raporu almaları gerektiğini savunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşlerini içeren bulgularda, beş katılımcı kaynaştırma sürecinde kendilerine herhangi bir destek hizmet sağlanmadığını belirtmiştir. Dört katılımcının ise destek hizmetlerin ne olduğunu bilmediği gözlenmiştir. Destek hizmetlerin ne olduğunu bilmeyen dört katılımcıdan ikisinin (C2, C4) aynı zamanda destek hizmetleri destek eğitim odası olarak algıladıkları da görülmektedir. Buna karşın ikinci odak grup görüşmesindeki tüm katılımcılar (C1, C2, C3, C4) okul idaresinin kendilerine destek hizmetler sağladığı görüşündedirler ancak birinci odak grup görüşmedeki üç katılımcı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma sürecine destek vermediklerini ifade etmişlerdir. K7, *‘Rehber öğretmenler bence bu konuda çok yeterli olmuyorlar. Hani biz işte... rehber öğretmene gönderip o anlık bir soluklanma süreci...’* (Odak grup 1, satır 318-319) sözleriyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kendilerine bu süreçte destek vermediklerine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bununla birlikte iki katılımcı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin de yeterli desteği sağlamadığını belirtmiştir. K6, *‘...hiçbir bilgi vermeden... izlediler izlediler gittiler, bir bilgi verin...’* (Odak grup 1, satır 376-377) diyerek rehabilitasyon merkezinin kaynaştırma öğrencisiyle ilgili sınıf öğretmenine herhangi bir destekte bulunmadığını vurgulamıştır. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin öğretmene herhangi bir destekte bulunmamasına karşın üç katılımcı kaynaştırma öğrencisinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmesinin öğrencide olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir.

Destek hizmetlere ilişkin ortaya çıkan bulgularda dikkati çeken bir diğer nokta ise on iki katılımcının yarısının kaynaştırma öğrencisi için materyallerinin olmadığını ifade etmeleridir. Buna ilişkin C2, *‘Materyal zaten normal öğrenciler için de yok yani.’* (Odak grup 2, satır 75) sözüyle sınıftaki diğer öğrenciler için de herhangi bir eğitim materyalinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın kaynaştırma öğrencisi için herhangi bir eğitim materyali olmadığını ifade eden iki katılımcının (C1, C2), kaynaştırma öğrencisi için materyal temin etme girişiminde bulunmamalarını belirtmeleri de ilginçtir. Ortaya çıkan bulgulardan yalnızca bir katılımcının bireysel çabasıyla kaynaştırma öğrencisi için materyal sağladığı görülmektedir. Son ve önemli bir bulgu ise sınıf içi desteği yalnızca bir öğretmenin onaylaması, altı katılımcının ise bu desteği hiçbir koşulda kabul etmemeleridir. C3’ün şu

sözleri, bu konudaki kaygısını ortaya koymaktadır: ‘*Kapım açıkken bile çok telaşlanıyorum.*’ (Odak grup 2, satır 830).

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri (Tema 3)

Görüş	n	f
Kaynaştırma öğrencisinin gelişimini gözlemlerime dayalı olarak takip ediyorum	12	12
Kaynaştırma öğrencisini değerlendirmek amacıyla yılsonunda BEP değerlendirme toplantıları yapılmıyor	8	8
Kaynaştırma öğrencisini yılsonunda tek başıma değerlendiriyorum	4	4
Kaynaştırma öğrencisinin gelişimini izlemek amacıyla yıl içinde izleme toplantıları yapılmıyor	4	4
Diğerleri de herhangi bir değerlendirme yapmıyor	4	4
Rehber öğretmenin gözlemleri oluyor	3	3
Kaynaştırma öğrencilerini yıl içinde değerlendirmek amacıyla ayrı sınavlar yapmıyorum	2	2
Toplam görüş		37

Sınıf öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri, tüm katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini herhangi sistematik bir yolla izlemedikleri, öğrenciler için herhangi bir sınav yapmadıkları ve bunun yerine kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini sistematik olmayan gözlemler yoluyla izleyip değerlendirdikleri yönünde bulgulara işaret etmektedir. K6, bu durumu ‘*Hani bu konuda akademik olarak bakmıyoruz olaylara... yani genelde gözlemleyerek.*’ (Odak grup 1, satır 870-873) şeklinde özetlemiştir. İki katılımcı ise kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde herhangi bir uyarılama yapılmadığını, akranlara yapılan sınavlar yoluyla değerlendirildiklerini belirtmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin aileleriyle yaşanan güçlükler (Tema 4)

Görüş	n	f
Aileler çocuklarının durumlarını kabul etmiyorlar ve çocuklarına rapor almayı reddediyorlar	8	8
Aileler okulda yapılanları evde desteklemiyor ve her işi öğretmenlere bırakıyorlar	7	7
Ailenin desteği süreçte çok belirleyici oluyor	5	5
Aileler BEP sürecine katılmıyor	4	4
Akran velilerinin kaynaştırma öğrencisine olumsuz tepkilerinden dolayı arada kalıyorum	4	4
Aileler benden pozitif ayrımcılık ve özel ilgi bekliyor	3	3
Aileler çocukları rapor aldıktan sonra çocuklarına karşı beklentilerini düşürüyorlar	2	2
Toplam görüş		26

BEP sürecinde sınıf öğretmenlerinden sekizi, ailelerin çocuklarının durumlarını kabul etmediklerine ve rapor almayı reddettiklerine ilişkin görüş bildirmiştir. K1, ‘...*aile kabul etmedi... RAM’den rapor verildi ama anne kimseye ulaştırmadı... anneyle konuştuk işte bu çocuğun askerliği var dedi. Erkek öğrenciydi.*’ (Odak grup 1, satır 98-100) sözleriyle ailelerin birtakım nedenlerden dolayı çocuklarına rapor almayı istemediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte iki katılımcı kaynaştırma öğrencisi ailelerinin çocuklarına rapor alındıktan sonra çocuklarına karşı beklentilerini düşürdüklerini ve çocuklarından ilgilerini kestiklerini vurgulamıştır. Buna benzer olarak dört katılımcı da kaynaştırma öğrencisi ailelerinin BEP sürecine katılmadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında kaynaştırma öğrencisi ailelerinin okulda yapılanları evde desteklememeleri ve her işi öğretmene bırakmaları konusunda da yedi katılımcı görüşü belirlenmiştir. Çocukları evde desteklemek öğretmenler için kritik gibi görünmektedir, çünkü beş katılımcı kaynaştırma öğrencisine sunulan aile desteğinin süreçte çok belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Örneğin; K5, ‘*En büyük kaynağımız zaten aile bu konuda.*’ (Odak grup 1, satır 45) diyerek ailenin BEP sürecindeki rolünün öğrenci ve öğretmen açısından ne denli önemli olduğuna parmak basmıştır.

Katılımcılar velilerin kendileri üzerinde yarattığı baskılara da değinmişlerdir. Örneğin üç katılımcı kaynaştırma öğrencisi velilerinin çocuklarının özel gereksinimlerinden dolayı öğretmenden pozitif ayrımcılık ve özel ilgi beklediklerini belirtmiştir. Ayrıca akran velilerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tepkileri olduğunu ve bu olumsuz tepkiler yüzden sınıf öğretmenin arada kaldığına dair üç katılımcı da görüş bildirmiştir.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumları (Tema 5)

Görüş	n	f
Kaynaştırma öğrencilerine destek olmayı ve onları bağımsızlaştırmayı istiyorum	4	4
Kaynaştırma öğrencisindeki gelişmeler motivasyonumu artırıyor	3	3
Sınıf kaynaştırma öğrencisine değil, kaynaştırma öğrencisi sınıfa uymalı	3	3
Uygun hizmet, bilgi ve materyal sağlanırsa kaynaştırma olmalı	3	3
Toplam görüş		13

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. İkinci odak grup görüşmesindeki katılımcıların tümü (C1, C2, C3, C4), kaynaştırma öğrencilerine destek olmayı ve böylece onları bağımsızlaştırmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte üç katılımcı (C1, C3, K1) kaynaştırma öğrencisindeki olumlu değişimlerin kendilerinin bu süreçteki motivasyonlarını artırdığını

belirtmiştir. Öğretmenlerden, K1, ‘Yani o öğrencinin bir adım atması mutlu ediyor, büyük başarı elde ediyoruz. Ayı keşfetmiş gibi.’ (Odak grup 1, satır 856-857) ve C3, ‘Tabi ki duygusal bir pekiştireç oluyor... kendimizi rahat hissediyoruz.’ (Odak grup 2, satır 595) sözleriyle kaynaştırma öğrencisindeki gelişmelerin motivasyonlarını artırdığını açıklamışlardır. Üç katılımcı ise uygun hizmetler, bilgi ve materyaller sağlanması durumunda kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesine dair görüşlerde bulunmuştur. K5, ‘Şimdi yirmi altı öğrenci bir öğrenci, bir öğrenci... kaynaştırma için ...hani alt yapısı bütün bu konuştuklarımız olduktan sonra verim alınmaya başlanabilir.’ (Odak grup 1, satır 639-641) sözüyle kaynaştırma uygulamaları için uygun koşullar sağlanması durumunda, kaynaştırma eğitiminden verim alınabileceğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden üç katılımcının ise kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir. Katılımcılar, genel eğitim sınıfı içindeki normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma öğrencisine uyma zorunluluğunda olmadıklarını aksine, kaynaştırma öğrencisinin genel eğitim sınıfına uyması gerektiğini ifade etmişlerdir. K8, ‘Yani kaynaştırmanın amacı bu, normallere uysun diye. Biz normalleri bırakıp ona uymaya çalışıyoruz.’ (Odak grup 1, satır 531-532) sözüyle esasında, kaynaştırma öğrencisinin, içerisinde bulunduğu sınıftaki normallere uyması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 9

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları (Tema 6)

Görüş	n	f
Kaynaştırma öğrencisi okutmada kendimi yetersiz hissediyorum	9	9
Tüm süreçle tek başıma baş etmek zorunda kalıyorum	7	7
Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yetersiz	3	3
Mesleki gelişime gereksinim duydum ve sertifika programına katıldım	1	1
Toplam görüş		20

Sınıf öğretmenlerinin BEP sürecindeki mesleki yeterlik algılarına ilişkin ortaya çıkan bulgularda, katılımcıların dokuzunun kaynaştırma öğrencisini okutmada kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte yedi katılımcının kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinin tümünde süreçle tek başlarına baş etmek zorunda kaldıklarını ifade etmeleri de dikkate değer bir bulgudur. K6’nın, ‘Yükü bizim sırtımıza atıp gidiyorlar. Herkes kâğıda gerekli imzasını atıyor, yük bizde.’ (Odak grup 1, satır 416) sözü, kaynaştırma ve BEP sürecinin tüm yükünün sınıf öğretmenlerine atıldığını gösterir niteliktedir. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma ve BEP ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğuna dair üç katılımcı da görüş bildirmiştir. Buna karşın bir katılımcının mesleki

gelişime gereksinim duyması ve sertifika programına katılması ise bir diğer önemli bulgudur. K5, ‘... bundan önceki sınıfımda rapor aldırtamadım sekiz çocuğa, kimseye anlatamadım ve bu bir işaret dedim ve ben özel eğitime gittim....’ (Odak grup 1, satır 224-226) sözüyle sınıfında karşılaştığı güçlüklerden yola çıkarak özel eğitim sertifika programına katılım sürecini açıklamıştır.

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ve BEP sürecine ilişkin önerileri
(Tema 7)

Alt tema	Görüş	n	f
BEP sürecine ilişkin öneriler	BEP sürecine destek vermesi gereken bireyler	11	32
	BEP ekibinde olması gereken bireyler	7	10
	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların mevcudu azaltılmalı	4	4
	Okul ve bakanlık gibi merciler sınıfa materyal sağlamalı	4	4
	Performans alımı sınıf ortamında bir ekip tarafından alınmalı ve buna göre BEP geliştirilmeli	3	3
Eğitim alması gerekenlere ilişkin öneriler	Aileler çocuklarının durumunu fark etme, kabullenme ve çocuğu destekleme konularında eğitim almalılar	11	11
	Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almalı	6	6
	Uzman biri öğretmen ve aileye eşgüdömlü eğitim vermeli	5	5
	Veli öğretimi öğrenmek için belirli bir süre derslere katılmalı	2	2
	Akranlar eğitim almalı	1	1
	Akran velileri eğitim almalı	1	1
Kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmelerine ilişkin öneriler	Kaynaştırma öğrencisi aralıklarla özel eğitim sınıfına devam etmeli ve her derste sınıfta olmamalı	10	10
	Bir kereye mahsus kaynaştırma öğrencisini sınıfta bırakma hakkı olmalı	4	4
	Kaynaştırma öğrencisine sınıf öğretmeni öğretim yapmalı ve bu süre içinde akranlara bir diğer öğretmen ders anlatmalı	3	3
	Sınıfta yardımcı öğretmen olmalı	1	1
Toplam görüş			97

Sınıf öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmenler BEP geliştirme birimine ve sürecine, eğitim alması gereken bireylere ve kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinden dört katılımcı, özel eğitim alanından bir uzmanın BEP sürecinde sınıf öğretmenlerine destek vermesi gerektiğine dair açıklamalarda bulunmuştur. K5, ‘... okula... öğretmen gelmeli ve sürece dahil olmalı...’ (Odak grup 1, satır 921) sözleriyle özel eğitim alanından birinin BEP sürecine destek vermek amacıyla okulda bulunması gerektiğini ifade etmiştir. BEP sürecine destek vermesi gereken bir diğer kişinin ise, öğrencinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmenin olması gerektiğine yönelik altı katılımcı görüş bildirmiştir. İkinci odak grup görüşmesindeki tüm sınıf öğretmenlerinin (C1, C2, C3, C4) ise, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin kaynaştırma öğrencilerini sınıfla kaynaştırmak amacıyla BEP sürecine destek vermesi gerektiğine dair görüşlerde bulundukları gözlenmektedir. Bununla birlikte bu dört katılımcının, akranların ve akran velilerinin de BEP sürecine destek vermesini önerdikleri görülmektedir. Bu görüşlere benzer olarak beş katılımcı ise tüm velilerin BEP sürecine destek vermeleri gerektiğini savunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinden iki katılımcı BEP sürecine destek vermesi gereken diğer bireylerin yanında bir psikoloğun da sürece destek vermesi gereken kişiler içerisinde yer almasını önermiştir. Bunun yanında bir katılımcı ilgili herkesin bu süreçte işbirliği yapması gerektiğini belirtmiştir. İki katılımcı BEP sürecini bir kişinin kontrol etmesini önerirken, BEP sürecinde kaynaştırma öğrencisinin performansının sınıf ortamında bir ekip tarafından alınmasına ve buna göre BEP geliştirilmesine ilişkin ise üç katılımcı görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri BEP sürecine destek vermesi gereken bireylerin yanında BEP sürecinin daha nitelikli yürütülebilmesi amacıyla da birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Buna yönelik ikinci odak grup görüşmesindeki tüm katılımcılar, BEP sürecinin verimli geçebilmesi amacıyla kaynaştırma öğrencisi olan sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin; C3, ‘...birinci sınıf gibi bir şey de çocuklarla bireysel ilgilenmemiz gereken bir zamanda tamamen mevcutlar azalması gerekiyor ki bizim 33 öğrencilerimiz var ekstra BEP’li öğrencimiz var ve altı ders işliyoruz...’ (Odak grup 2, satır 285-287) sözleriyle kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenebilmesi amacıyla sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermiştir. Bunun yanında okul ve bakanlık gibi mercilerin sınıfa materyal sağlanması konusunda da dört sınıf öğretmeni görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme biriminde olması gerekenlere ilişkin önerilerinde ise dört katılımcı, kaynaştırma öğrencisinin annesinin ya da aile bireylerinden birinin ekipte olması gerektiğini ifade ederken; iki katılımcı öğrencinin sınıf öğretmenin ekipte olması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte iki katılımcı da, özel özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmeninin de BEP geliştirme biriminde yer alması gerektiğine ilişkin görüşlerde bulunmuştur. RAM personelinin BEP sürecinde oluşturulan bu ekipte, yer almasına ilişkin bir katılımcı görüşü belirlenirken bir katılımcının BEP'in RAM tarafından hazırlanmasını talep etmesi ise dikkat çeken bir bulgudur.

Kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim alması gerekenlere yönelik önerilere bakıldığında; on iki katılımcı sınıf öğretmeninin on biri (%91,6) kaynaştırma öğrencisi ailelerinin çocuklarının durumunu fark etme, kabullenme ve çocuklarını destekleme konularında eğitim almaları gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, uzman birinin öğretmen ve aileye eşgüdümlü olarak eğitim vermesini beş katılımcı savunurken, iki katılımcı da kaynaştırma öğrencisi ailesinin sınıf içinde yapılan öğretimi öğrenmesi için belirli bir süre derslere katılması gerektiğini önermiştir. Kaynaştırma öğrencisi akranlarının kaynaştırma öğrencisine yaklaşım konusunda eğitim almalarına ilişkin bir katılımcı görüşü gözlenirken, yine aynı konuya yönelik akran velilerinin de eğitim almasına yönelik bir katılımcı görüş bildirmiştir.

Eğitim alması gerekenlere ilişkin önerilerde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerle ilgilidir. Altı katılımcıdan, sınıf öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğine ilişkin bulgular belirlenmiştir. Örneğin; K2, '*Hizmet içi eğitiminin de sadece videoları açıp şuradakileri okuyun geçiyorum... demelerini istemiyoruz... biz eğitilmek istiyoruz bu konuda.* (Odak grup 1, satır 898-900) sözleriyle süreçle ilgili nitelikli ve işlevsel eğitimler almak istediğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin görüşlere bakıldığında ise katılımcıların genel olarak kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilme türüne ve öğretimine dair önerilerde bulundukları görülmektedir. Görüşmelerdeki on katılımcı, kaynaştırma öğrencisinin her derste sınıfta olmamasını, bunun yerine öğrencinin aralıklarla özel eğitim sınıfına devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yönde ortaya çıkan bulgulardan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisini tam zamanlı olarak sınıflarında istemedikleri izlenimi doğmaktadır. Katılımcılar, öğrencinin bir yarı kaynaştırma yerleştirme türü olan özel eğitim sınıfına yerleştirilmesini önermişlerdir. Örneğin; K2, '*Mesela iki ders bittikten sonra ailesi gelip onu alabilir... yoksa çocuk hep üstünde hep orada.*' (Odak grup 1, satır 693-694), sözleriyle kaynaştırma öğrencisinin her derste sınıfta olmaması gerektiğini ifade ederken; K6, '*Her okulda özel bir sınıf olması gerekiyor. Bahsettiğiniz okuma yazmayı öğretmediğiniz bir çocuğu ancak sosyalleştirebilirsiniz. Akademik dersler yaparken o çocuğu özel eğitim sınıfına gider. Resim, beden eğitimi, serbest etkinlikler, etkinlik, müzik*

gibi derslerde o sınıfa gelir.’ (Odak grup 1, satır 1003-1006) ise kaynaştırma öğrencisinin yarı zamanlı olarak yerleştirilmesini savunmuştur. Bununla birlikte ikinci odak grup görüşmesindeki tüm katılımcılar, sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisini bir defalığa sınıf tekrarına bırakabilme hakkının olması gerektiğini belirtmişlerdir. C1, ‘RAM’lık öğrenciyi sınıfta bırakamıyoruz diyorlar, geçiriyoruz.’ (Odak grup 2, satır 628) sözleriyle bu duruma ilişkin yaşadığı bir güçlüğü belirtmiştir. Bunun yanında bu dört katılımcıdan üçü (C1,C2,C3), kaynaştırma öğrencisine öğretim yapma sürecinde; kaynaştırma öğrencisini en iyi tanıyan öğretmenin yine öğrencinin kendi sınıf öğretmeni olacağından, kaynaştırma öğrencisine sınıf öğretmenin öğretim yapmasının ve bu süre zarfında akranlara bir başka öğretmenin ders anlatmasını gerekli olduğuna ilişkin önerilerde de bulunmuşlardır. Son olarak katılımcılardan yalnızca biri, kaynaştırma sürecinin daha verimli olabilmesi adına sınıfında yardımcı bir öğretmen olması gerektiğini savunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan, genel olarak sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme, yürütme, izleme ve değerlendirme süreçlerinde güçlükler yaşadıkları, okulların çoğunda BEP geliştirme biriminin aktif olarak kurulmadığı, toplantıların yapılmadığı ve BEP’in kağıt üzerinde kaldığı; ailelerin genel olarak çocuklarına rapor almayı reddettikleri ve BEP süreçlerine katılmadıkları, öğretmenlere ve öğrencilere gerekli destek hizmetlerin sunulmadığı, bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ve BEP aşamalarında kendilerini yetersiz algıladıkları ve yalnız hissettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri süreçte yaşadıkları tüm bu güçlüklerin çözümüne yönelik, kaynaştırma uygulamalarının ve BEP süreçlerinin tümünün daha nitelikli yürütülmesi amacıyla sürece ve süreçte bulunan paydaşlara ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

4.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular

On bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerden yedi temaya ulaşılmış ve bu temalar tablolastırılarak yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 11

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimleri (Tema 1)

Alt Tema	Görüş	n	f
BEP geliştirme birimini kurma süreci	BEP birimi rehber öğretmenin bireysel çabasıyla toplanıyor	5	5
	BEP birimi toplantılarına tüm üyeler katılmıyor	6	6
	BEP birimi kaynaştırma öğrencisinin okula yerleştirilmesiyle toplanıyor	3	3
	BEP birimi toplantıları formaliteden, kâğıt üzerinde yapılıyor	3	3
	BEP birimi toplantılarına tüm üyeler katılıyor	2	2
	BEP birimi toplantılarında özel eğitim öğretmenin olması BEP sürecini olumlu etkiliyor	1	1
	BEP birimi toplantılarına aileler de katılıyor	2	2
	BEP birimi kurulmuyor	1	1
	Okul müdürü BEP birimini kurmanın kendi sorumluluğu olduğunu bilmiyor	1	1
BEP geliştirme süreci	Rehber öğretmen öğrencinin performans ve amaçlarını belirlemede sınıf öğretmenine destek oluyor	8	12
	Sınıf öğretmeni formaliteden BEP hazırlıyor	10	10
	Sınıf öğretmeni öğrencinin performansını kendisi belirliyor	2	2
	Sınıf öğretmeni BEP hazırlamak istemiyor	1	1
	Sınıf öğretmeni BEP hazırlamada rehber öğretmenle işbirliği yapmak istemiyor	1	1
Toplam görüş			48

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme birimini kurma sürecine ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, deneyimlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda kurulması zorunlu olan BEP geliştirme birimine ilişkin üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni kaynaştırma öğrencisinin okula yerleştirilmesiyle BEP geliştirme biriminin kurulup toplandığını belirtirken, beş rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin kendi sorumlulukları olmadığı halde BEP geliştirme birimini çoğunlukla kendi bireysel çabalarıyla kurmaları dikkate değer bir bulgudur. R5, ‘... Okul idaresine bu öğrencinin kaynaştırması geldi, BEP biriminin toplanması gerektiğini söylüyorum. Sonra idareye soruyorum hangi tarihte müsaitsin... İşte diyor ki öğleden sonra sen ayarla, öğleden sonra şey yaparım, işte şu

tarihte şu saatte ben de katılıyorum... (Odak grup 1, satır 131-134) sözleriyle bu süreci daha çok rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin koordine ettiklerini ifade etmiştir. Bu görüşe benzer olarak bir katılımcı, okul müdürünün BEP geliştirme birimini kurmanın kendi sorumluluğu olduğunu bilmediğini belirtmiştir. R1, 'Oysaki bu BEP'in başkanı ya müdürdür ya da görevlendirme müdür yardımcısıdır. Sanki benim kendi toplantım, bu toplantıyı nereden çıkardın öyle... Ben artık bunları hani görmezden geliyorum...' (Odak grup 1, satır 556-559) sözleriyle okul idaresinin BEP geliştirme birimini kurmanın kendi sorumluluğu olduğunu bilmediğini ve bunun sonucunda toplantıları kendisinin organize ettiğini belirtmiştir.

Bir katılımcı BEP geliştirme biriminin kurulmadığına ilişkin açıklamalarda bulunurken, üç katılımcı da BEP geliştirme birimi toplantılarının formaliteden kâğıt üzerinde yapıldığını vurgulamıştır. Bunun yanında BEP geliştirme birimi toplantılarına tüm üyelerin katılımına dair yalnızca bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni görüş bildirmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte altı katılımcının BEP geliştirme birimi toplantılarına tüm üyelerin katılmadığına dair görüş belirtmesiyle de üyelerin çoğunun toplantılara katılmadıkları gözlenmektedir.

Kaynaştırma öğrencisi ailelerinin BEP geliştirme birimine katılımına ilişkin ise iki katılımcı, kaynaştırma öğrencisi ailelerinin bu toplantılarına katıldığını ifade etmiştir. Bunun yanında bir katılımcı BEP geliştirme biriminde özel eğitim öğretmenin olmasının BEP sürecine olumlu etkisi olacağına dair görüş bildirmiştir. R5, '*... öğrencinin performansını hep birlikte almıştık... çok nitelikli bir performans alımı olmuştu. Çok da güzel yürümüşü çocukta BEP ve destek eğitim. O özel eğitim öğretmeni de gelmişti dışardan... Onda çok etkili ve yani çok verimli olmuştu gerçekten.*' (Odak grup 1, satır 241-245) sözleriyle BEP geliştirme birimi toplantılarında özel eğitim öğretmenin olmasıyla, BEP geliştirme sürecinde öğrencinin performansının ve amaçlarının daha nitelikli biçimde belirlendiğini ifade etmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecindeki deneyimlerinde ise, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisinin performans düzeyini belirlemede ve öğrenciye uygun amaçları seçmede destek oldukları görülmektedir. Yedi rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin performansını belirlemede sınıf öğretmenlerine destek oldukları görülmektedir. Bununla birlikte iki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni öğrencinin tıbbi veya RAM'dan gelen eğitsel raporu doğrultusunda sınıf öğretmenlerine performans ve amaç belirlemede destek olduklarını

belirtirken; üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni de eğitsel performans belirleme formları aracılığıyla öğrencinin performans ve amaçlarını belirlemede sınıf öğretmenine destek olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Buna karşın kaynaştırma öğrencisinin performansını sınıf öğretmeninin kendisinin aldığını ifade eden iki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni görüşlerine de ulaşılmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%90,9) sınıf öğretmenlerinin öğrencinin performansını ve amaçlarını belirmeden ve öğrencinin gereksinimlerine uygun öğretim yöntem ve materyallerine karar vermeden yasal zorunluluktan dolayı BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin A1,' *sonuçta makbul bir şeyler var o makbul bir şeyler kopyalanıyor... yapıştırılıyor. Çocuğa çok uygun olup olmadığı kontrol edilmiyor aslında.*' (Odak grup 2, satır 244-246) sözleriyle sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla yasal zorunluluktan dolayı formaliteden BEP hazırladıklarını belirtmiştir. Hâlihazırda bir katılımcı (R4) sınıf öğretmeninin BEP hazırlamaya karşı isteksiz olduğunu 'Evet, bundan sonra aslında süreç başlıyor bizim için BEP'le ilgili. Öğretmen bir tek BEP planı oluşturmak için direnç gösteriyor. Ben zaten yapıyordum diyor, demek ki olmamış diyor. Ama planı biz yine yaptırıyoruz.' (Odak grup 1, satır 109-111) sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüşe benzer olarak iki katılımcı da sınıf öğretmeninin BEP hazırlama sürecinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile işbirliği yapmak istemediğini vurgulamıştır.

Tablo 12

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimleri (Tema 2)

Alt tema	Görüş	n	f
Sınıf öğretmenleri ile ilgili deneyimleri	Sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde ve öğretimsel uyarlamalarda yetersizler	8	8
	Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine zaman ayıramıyorlar	5	5
	Sınıf öğretmenleri BEP'i uygulamıyorlar, BEP kâğıt üzerinde kalıyor	5	5
	Sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle yalnızca akademik beceriler çalışıyor	3	3
	Sınıf öğretmeninden kaynaştırma öğrencisiyle ilgili fazla beklenti içerisine giriliyor	2	2
	Sınıf öğretmenleri veliyle iletişim ve işbirliği sağlamada yetersizler	2	2
	BEP'in sürece uygun şekilde yürütülmesi sınıf öğretmeninin bireysel çabasına ve yeterliğine bağlı oluyor	1	1
	Sınıf öğretmenleri BEP'i sürece uygun şekilde yürütüyor	1	1
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin deneyimleri	Sınıf öğretmenlerine öğrencinin öğretimiyle ilgili önerilerde bulunuyorum	4	4
	Öğrencinin ailesini yasal hakları ve BEP süreciyle ilgili bilgilendiriyorum	2	2
	Sınıf öğretmenleri bizlerden gerçekçi olmayan çözümler bekliyorlar	2	2
	Sınıf öğretmenleri bizlerle iletişim ve işbirliği yapmaktan kaçınıyorlar	2	2
	Öğrenciyi sınıftan alarak sınıf öğretmeninin soluklanmasına yardımcı oluyorum	1	1
	Öğrencinin sosyal kabulüne ilişkin çalışmalar düzenliyorum	1	1
	İş yükümden dolayı sınıf öğretmenine destek olamıyorum	2	2
	Sınıf öğretmenleri bizlerden fazla beklenti içerisindeler	1	1
Destek hizmetlere ilişkin görüşler	Öğrencinin destek eğitim hizmetlerine ulaşmasını sağlıyorum	8	8
	Destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencisine olumlu etkisi oluyor	8	8
	Destek eğitim odası olarak sınıf ya da öğretmenler odası kullanılıyor	5	5
	Öğrencinin ailesine psikolojik destek sağlıyorum	3	3
	Kaynaştırma öğrencisine materyal temin etme sorumluluğu sınıf öğretmenine yükleniyor	2	2
	Destek eğitim odasında çalışacak personel bulunamıyor	1	1
Toplam görüş			69

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme süreciyle ilgili deneyimlerinde, on iki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden sekizi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin öğretimsel uyarlamaları düzenlemede ve sınıf yönetiminde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. R5, '*Nasıl öğreteceğini bilmiyor... hani*

okuma yazma öğretimi ve dört işlem okuma yazmaya nasıl başladıysa öğretmeye öyle devam ediyor ve bunu deneme yanılma yöntemiyle bulmaya çalışıyor aslında öğretmen arkadaşlar.' (Odak grup 1, satır 361-364) sözleriyle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin öğretimine ilişkin öğretimsel uyarlamalarda yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte dört rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni, sınıf mevcudunun fazla olmasından, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ise genel eğitim müfredatının yetiştirilmesi gerektiğinden sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. R2, *'Hocam diyor otuz kişinin içerisinde belli bir müfredatı yetiştirmem gerekiyor ve ben o çocukla ilgilenemiyorum, üzülüyorum diyen öğretmenlerimiz var.'* (Odak grup 1 satır 1020-1022) sözleriyle sınıf öğretmenin sınıf mevcudu ve yetiştirmesi gereken müfredat programından dolayı kaynaştırma öğrencisine vakit ayıramadığını belirtmiştir.

Bununla birlikte katılımcıların neredeyse yarısı (%45,4) sınıf öğretmenlerinin BEP'i uygulamadığını belirtmiştir. Buna ilişkin A1, *'... ben kendi okulum adıma söyleyeyim hiçbir öğretmen bu bireyselleştirilmiş eğitim programını hiçbir öğrencisine uygulamıyor. Yani sadece yapmış olmak için yapılmış ve sadece dosyada duran... kâğıtlar'* (Odak grup 2, satır 248-251) sözleriyle sınıf öğretmenlerinin BEP'i uygulamadıklarını ifade etmiştir. A2 ise *'Yani kendi bireysel çabası olan öğretmenlerimiz var onu asla inkâr edemem ama sadece böyle kâğıt üzerinde hazırlayıp dosyasında koyup bütün sene o çocuğun orada oturduğunu da düşünüyorum bazı öğretmenler için.'* (Odak grup 2, satır 434-437) sözleriyle de hazırlanan BEP'lerin sınıf öğretmenleri tarafından uygulamaya konulmadığını iddia etmiştir. Üç katılımcı ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile sadece akademik beceriler çalıştıklarını, bir katılımcı ise sınıf öğretmenlerinin BEP sürecinde kaynaştırma öğrencisinin aileleriyle yeterince iletişim ve işbirliğinde olmadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında tüm rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri grubunda yalnızca bir katılımcı, sınıf öğretmenlerinin BEP'i sürece uygun doğru bir şekilde yürüttüklerinden söz etmiştir.

Son olarak bir katılımcı BEP sürecinin sınıf öğretmenin bireysel çabasına ve yeterliğine bağlı olduğunu belirtmiş, iki katılımcı ise kaynaştırma öğrencisiyle ilgili sınıf öğretmeninden fazla beklenti içerisine girildiğini savunmuştur. Buna ilişkin R3, *'Bu anlamda öğretmenden bu kadar büyük bir beklenti içerisine girilmesi yanlış, çünkü o öğretmenin o eğitimi almadığı... belki eğitim verildikten sonra belki de beklenti içerisine girilmesi lazım.'* (Odak grup 1, satır 680-683) sözleriyle sınıf öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisinin öğretimiyle ilgili fazla beklenti içerisine girilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme sürecindeki deneyimlerine genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin çoğunlukla kaynaştırma öğrencisi ailelerine ve diğer öğretmenlere bilgilendirmeler yaparak ve süreçte birtakım güçlüklerle karşılaşarak süreci deneyimledikleri görülmektedir.

BEP yürütme sürecinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencisi aileleri ile gerçekleştirdikleri bilgilendirmelerde dört katılımcının, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisinin öğretime ilişkin uyarlamalarda öneriler verdiği gözlenmektedir. R5, *‘İşte görme engelliye en ön sıraya oturtulması... Eğer ortopedik engelliye engeli varsa alt katlarda bir sınıfa yerleştirilmesi...’* (Odak grup 1, satır 491-493) sözleriyle, sınıf öğretmenine öğrenciye ilişkin uyarlamalar yapmada destek olduğunu belirtmiştir. Bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin ise aileyi kaynaştırma, BEP ve yasal hakları hakkında bilgilendirdiği ve kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulüne ilişkin sınıf içi çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Bununla birlikte bir katılımcı, kaynaştırma öğrencisinin ailesini destek eğitim odası ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri gibi destek eğitim hizmetlerine yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise, sınıf öğretmenin sınıfı bir süre soluklanmasını sağlamak amacıyla sınıf öğretmeninden kaynaştırma öğrencisini kendisine yollamasını istediğini belirtmiştir. R4, *‘Sonra çözümü ben nasıl buldum kendi çapımda, öğretmenim bu öğrenci sizi çok mu bunalttı derste, bana gönderin. Bana gönderiyorlar ben onunla Jenga oynuyorum. Kâğıt kesiyoruz, resim yapıyoruz, o bir saat öğretmenden almış oluyorum ben ancak böyle baş edebiliyorum bizim okulda... Hani her gün bir tanesi bana gönderiyorlar. Ben onlarla bir iki saat oyalanıyorum ya da teneffüslerde ben alıyorum diğer çocuklara zarar vermesin diye.’* (Odak grup 1, satır 476-481) sözleriyle kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmekte güçlük yaşayan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta bir süreliğine soluklanmalarına destek olduğunu belirtmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP yürütme sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin ise bir katılımcı, sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden fazla beklenti içerisinde olduklarını, iki katılımcı ise sınıf öğretmenlerinin kendilerinden gerçekçi olmayan çözümler beklediklerini ifade etmiştir. A2, *‘Sınıf öğretmenlerinin şöyle bir durumu da var. Mesela öğrenciyle ilgili geldi diyelim bizden bir konuda yardım istiyor ve bizden direkt hap çözümler bekliyor. Hani şöyle sihirli değnek olayı var ya, hani sen onu söyle ben onu bir kere uygulayayım işe yaramıyorsa, ya rehber öğretmen de söyledi ama işe yaramadı, hani böyle bir beklenti de var aslında bakarsanız’* (Odak grup 2, satır 461-465) sözleriyle sınıf öğretmenlerini kendilerinden kaynaştırma

öğrencisine yönelik gerçekçi olmayan çözümler beklediklerini ifade etmiştir. İki katılımcı ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve BEP sürecinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle iletişim ve işbirliği kurmaktan kaçındıklarını vurgulamıştır. Buna karşın iki katılımcı ise hâlihazırda iş yüklerinin fazla olmasından dolayı sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisiyle ilgili yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin genel olarak destek eğitim odasının öneminden ve gerekliliğinden bahsettikleri görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden sekizi (%72,7), kaynaştırma öğrencilerine destek hizmetler olarak destek eğitim odası ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi desteklerinin sağlandığını ve öğrencilerin bu destek hizmetlere ulaşmalarında ailelere süreçte yardımcı olduklarını belirtmiştir. Destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencisine olumlu etkileri üzerine ise sekiz katılımcı görüş bildirmiştir. R3, *'Destek eğitim gerçekten bu süreci ilerleten kısmı. Çünkü bu çocuklarda zaten grup içi öğrenme gerçekleşmemiş, dolayısıyla yani birebir eğitime ihtiyaçları var.'* (Odak grup 1, satır 676-677) sözleriyle destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencilerine sağladığı olumlu etkilere değinmiştir. R5 ise, *'Çok güzeldi çok verimliydi. Çocuğun davranış problemleri azaldı. Öğretmen daha rahatladı, çocuğa bakış açısı değişti. Çocuğu artık bir problem olarak değil de sınıfında kendisini engelleyen... o boyuttan sıyrıldı öğretmen arkadaş ... destek eğitim açıldıktan sonra çocuk okuma yazmaya geçebildi.'* (Odak grup 1, satır 721-726) sözleriyle de destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencisine ve öğretmene olan olumlu etkilerinden söz etmiştir.

Destek eğitim odasının öğrenciye olan yararının yanında, destek eğitim odasının fiziksel olarak bir yerinin olmamasından kaynaklı, destek eğitim hizmetinin daha çok sınıf ya da öğretmenler odasında verilmesinin süreci güçleştirdiğine ilişkin beş katılımcı görüş belirtmiştir. R4, *'Okullarda oda yok ki, okullar eğitim öğretime uygun ortamlar değil ki...'* (Odak grup 1, satır 741) diyerek destek eğitim odası bir yana okulların eğitim öğretime yeterli oranda uygun olmadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise okulda destek eğitim odasında görev yapacak personelin dahi bulunmadığını belirtmiştir. Son olarak bir katılımcı, kaynaştırma öğrencilerine materyal temin etmenin sınıf öğretmenlerine yüklendiğini ve bu sorumluluğun sınıf öğretmenlerine ait olmadığını vurgulamıştır.

Ailelere ilişkin sağlanan destek hizmetlerde ise, bir katılımcının ailelere çocuklarının özel durumlarını kabul etmelerinde psikolojik destek hizmeti verdiği, iki katılımcının ise

kaynaştırma sürecinin tümünde ailelerin gereksinimleri doğrultusunda ailelere psikolojik destek hizmetinde bulundukları görülmektedir.

Tablo 13

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimleri (Tema 3)

Görüş	n	f
Öğrencilerin gelişimi sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve veli görüşmeleri yoluyla takip ediliyor	9	9
Öğrencilerinin gidişatları genel toplantılarda üstünkörü değerlendiriliyor	8	8
Kaynaştırma öğrencileri değerlendirmek amacıyla toplantılar yapılmıyor	3	3
Dönem sonunda okul idaresi sınıf öğretmenlerinden BEP izleme raporu istiyor	3	3
Kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmek amacıyla dönem sonu BEP birimi toplantıları yapılıyor	2	2
Rehber öğretmen dönem başında ve sonunda kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmek amacıyla toplantılar düzenliyor	1	1
Dönem sonu toplantıları yararlı oluyor	1	1
Toplam görüş		28

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerine bakıldığında, kaynaştırma öğrencisinin gelişiminin resmi olmayan toplantılarla izlendiği ve öğrencinin genelde sistematik olmayan biçimde değerlendirildiği görülmektedir. Neredeyse rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin tamamı (81,8) sınıf öğretmeni ve ailelerle yaptıkları sistematik olmayan görüşmeler yoluyla kaynaştırma öğrencisinin gelişimini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesine ilişkin altı katılımcı ise kaynaştırma öğrencilerinin durumlarının öğretmenler kurulu ve rehberlik hizmetleri yürütme kurulu gibi genel kurul ve toplantılarda üstünkörü değerlendirildiğini belirtmişlerdir. A4, ‘Yani ... öğretmenler kurulunda birkaç cümleyle geçiyor, işte şu kadar öğrenciye şu kadar öğrenci tarafından veriliyor destek eğitimi, şöyle faydalı böyle faydalı deniliyor’ (Odak grup 2, satır 481-483) sözleriyle kaynaştırma öğrencilerinin durumlarının genel toplantılarda üstünkörü değerlendirildiğini ifade etmiştir. İki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ise kaynaştırma öğrencilerinin gidişatlarının sınıf öğretmenlerinin bireysel çabası ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin işbirliğiyle sistematik olmayan şekilde değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sistematik olarak değerlendirilmesine ilişkin ise bir katılımcı, dönem başında ve sonunda bireysel çabasıyla değerlendirme toplantılarının yapılmasını sağladığını ve dönem sonunda yapılan BEP’lerin ne kadar amacına ulaştığını

belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerine BEP değerlendirme formu uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenin bu süreci bireysel çabasıyla koordine etmemesi dikkate değer bir bulgudur. Buna ilişkin A2 ‘*Aslında bu toplantıyı okul idaresinin organize edip bu şekilde herkesin konuşması gerekir işte ama o fırsatlar çok fazla yaratılamıyor maalesef ondan dolayı hani bu şekilde yöntemler belirliyoruz.*’ (Odak grup 2, satır 546-548) sözleriyle süreci kendilerinin organize etmek durumunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu görüşe benzer olarak kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yalnızca iki katılımcının okullarında dönem sonunda BEP geliştirme birimi toplantılarının yapıldığı gözlenmektedir. Üç katılımcının okullarında ise kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmek amacıyla herhangi bir toplantının yapılmadığı görülmektedir. Bunun dışında üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin dönemi sonunda okul idaresinin sınıf öğretmenlerinden BEP izleme raporu istediği ancak bu raporların daha çok kâğıt üstünde kaldığını ve değerlendirilmediğini ifade etmeleri ise sürecin kâğıt üzerinde yürütüldüğü izlenimi vermektedir. Bir katılımcı ise dönem sonu toplantılarının kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmede önemli olduğunu vurgulamıştır. R3, ‘*Tabi faydalı oluyor, bir taraftan da şu mesajı vermek zorundayız. Ortada bir iş var önemli bir iş var, ortada önemli bir birey var...*’ (Odak grup 1, satır 920-921) sözleriyle kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmesinin süreçteki öneminden bahsetmiştir.

Tablo 14

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin ailesine ilişkin deneyimleri (Tema 4)

Görüş	n	f
Aileler BEP sürecine çeşitli nedenlerden dolayı katılmıyorlar	8	8
Aileler BEP sürecine etkin biçimde katılmıyorlar	7	7
Kaynaştırma eğitimini bilmiyorlar	3	3
Bilinçli aileler çocuklarının gelişimini takip ediyorlar	2	2
Çocuklarının engelini kabul etmiyorlar	2	2
BEP sürecine katılan ailelerin çocuklarında gelişmeler oluyor	2	2
Çocuklarını evde desteklemiyorlar	1	1
Sınıf öğretmeninden genel eğitim mantığıyla uygulamalar bekliyorlar	1	1
Toplam görüş		26

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisi ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ve BEP sürecine yeterince katılmadıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Bunlardan dört katılımcı, ailelerin BEP sürecine, öğretmenin her dediğini onaylayan itaatkâr ve pek etkin olmayan şekilde katıldıklarını; bir katılımcı ise ailelerin daha çok çocuklarının sağlık durumları ve tanıları hakkında öğretmene bilgi verme yoluyla sürece katıldıklarını ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarının durumlarıyla ilgili ara sıra rehber

öğretmenlerle görüşerek BEP sürecine katıldıklarına ilişkin ise iki katılımcı görüş belirtmiştir.

Altı rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ise ailelerin, çocuklarına yönelik düşük beklenti içerisinde oldukları için BEP sürecine katılmadıklarını belirtirken bir katılımcı da ailelerin genelde süreçte yorgun ve yıpranmış olduklarından BEP sürecine katılmadıklarını iddia etmiştir. A5, '*Yani yorgun oluyor genelde özel eğitim velilerimiz, çok yıpranmış ve yorgun oldukları için bir şey yapmak istesen de bir yapsalar ikincisinde vazgeçebiliyorlar... genelde... hani okula gittiği zaman çocuk kendince kendine bir zaman dilimi yaratmış oluyor gerek ev işleri gerek kendine zaman ayırma açısından...*' (Odak grup 1, satır 621-626) sözleriyle ailelerin BEP sürecine katılmama gerekçelerini açıklamıştır. Bunun yanında bir katılımcı ailelerin çocuklarının engelinden utandıklarından ve çekindiklerinden BEP sürecine katılmadıklarına ilişkin görüşte bulunmuştur. Buna karşın iki katılımcı, ailelerin BEP sürecine katılmalarıyla çocuklarında gelişmelerin olduğunu vurgulamıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle ilgili diğer deneyimlerinde ise iki katılımcı, ailelerin çocuklarının yetersizliklerini kabul etmediklerini belirtmiştir. Bir katılımcı ise ailelerin sınıf öğretmeninden genel eğitim mantığıyla uygulamalar beklediklerini ve bu beklentilerine rağmen ailelerin çocuklarıyla yeterince iletişimde olmadıklarını ve çocuklarını evde desteklemediklerini ifade etmiştir. Ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgisiz ve yetersiz olduklarına ilişkin de üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin görüşü dikkat çekmektedir. A5, '*... orayı (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezini) etüt merkezi gibi algılayan velilerimiz de var.*' (Odak grup 2, satır 307) diyerek velilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgisiz olduklarına değinmiştir.

Tablo 15

Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar (Tema 5)

Görüş	n	f
Öğrenci okulda istenmiyor	3	3
Öğrenciye yönelik beklentiler düşük oluyor	1	1
Farklılıklar ülkemizde kabul görmüyor	1	1
Kaynaştırma eğitimiyle öğrencinin sosyal kabulü artıyor	1	1
Toplam görüş sayısı		6

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin deneyimlerinde, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlara ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin okul idaresi, akran velileri, sınıf öğretmenleri ve diğer öğretmenler tarafından okulda istenmediğine ilişkin üç katılımcı görüşü belirlenmiştir. Buna ilişkin R4, '*Okuluma ben açtıramadım, yığma buraya özel eğitim öğrencilerini...*' (Odak grup 1, satır 747) sözleriyle okul idaresinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlarıyla karşı karşıya kaldığını, okulda kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odası dahi açtırmadığını belirtmiştir. R2 ise, '*Bir de öğretmen faktörü de çok önemli... bazı sınıf öğretmenleri bunu (kaynaştırma öğrencisini) çok istemiyor ... öğretmeni de o öğrenciyi kabule yardımcı olabiliyorsunuz. Bazen onu sevdirmeye bile yardımcı olabiliyorsunuz.*' (Odak grup 1, satır 442-447) sözleriyle, bazı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisini sınıflarında istemediklerini belirtmiştir. R4, '*Daha geçen gün duydum bütün öğretmenler toplanmış veliler de toplanmış çocuğu okuldan atma peşindeler. Kaynaştırma öğrencisi olduğunu göz ardı ediyorlar. O çocuk için neler yapılabilir göz ardı ediyorlar.*' (Odak grup 1, satır 698-700) diyerek öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini okulda istemediklerini belirtmiştir. R1, '*Farklı insanlar, farklılıklar bu ülkede kabul görmüyor zaten. Yani bu sadece hani üstün yetenekli olması bile problem yaratıyor bırakın hani dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu.*' (Odak grup 1, satır 701-703) sözleriyle kaynaştırma eğitimi bir yana farklılıkların bile ülkemizde kabul görmediğini ifade etmesi oldukça çarpıcı bir bulgudur.

Bununla birlikte iki katılımcı, okul idaresinin ve sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik düşük beklenti içinde olduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı ise kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünü artırdığını ifade etmiştir.

Tablo 16

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin mesleki yeterlik algıları (Tema 6)

Görüş	n	f
BEP sürecinde kendimi mesleki olarak yetersiz görüyorum	7	15
BEP sürecinde kendimi mesleki olarak yeterli görüyorum	6	6
Toplam görüş sayısı		21

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecindeki mesleki yeterlikleriyle ilgili ortaya çıkan bulgulara, on bir rehber öğretmenden altısının BEP sürecinde kendilerini mesleki olarak yeterli algıladıkları görülmektedir. A2, '*... BEP*

geliştirme konusunda fena değilim bence baya geliştiriyoruz yani biz geliştiriyoruz, birimi kuran biziz.’ (Odak grup 2, satır 686-688) sözleriyle BEP geliştirme sürecinde mesleki olarak yeterli olduğunu ve bu süreci hâlihazırda kendilerinin organize ettiğini ifade etmiştir. Buna karşın rehber öğretmenlerden, BEP sürecinin tüm aşamalarında genel olarak kendilerini mesleki olarak yeterli görmediklerine dair on beş görüş elde edilmiştir. Buradan araştırmaya katılan her iki odak gruptaki çoğu r rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin tümünde değil de bazı basamaklarında kendilerini yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır. Buna ilişkin beş katılımcı BEP geliştirme, dört katılımcı BEP uygulama, iki katılımcı ise BEP sürecinin tümünde kendilerini mesleki olarak yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Dört katılımcının ise sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisiyle ilgili destek olamadıkları için kendilerini mesleki olarak yetersiz algıladıkları görülmektedir.

Tablo 17

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerine ilişkin önerileri (Tema 7)

Alt tema	Görüş	n	f
BEP sürecine ilişkin öneriler	BEP sürecinde bir özel eğitim öğretmeni olmalı	8	8
	Okul idarecileri BEP geliştirme birimi toplantılarına katılmalı,	6	6
	Öğrencinin eğitsel performansı hazırlanacak bir form aracılığıyla belirlenmeli	4	4
	Sınıf öğretmeni öğrenciyle sadece akademik beceriler çalışmamalı	3	3
	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin ücretleri artırılmalı	3	3
	Sınıf öğretmenin nitelikli biçimde BEP planlaması ve uygulaması	3	3
	Sınıf öğretmeni veliyle iletişim sürecinde rehber öğretmenden destek almalı	3	3
	Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı öğretmen olmalı	2	2
	Sınıf öğretmeninden kaynaştırma öğrencisine öğretim yapması beklenmemeli	1	1
	Sınıf öğretmenlerine eğitsel materyaller sağlanmalı	1	1
	Rehber öğretmenlerin iş yükleri azaltılmalı	1	1
	Aileler evde yapmaları gereken çalışmalar konusunda bilgilendirilmeli	1	1
Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin öneriler	Okul idarecileri rehberlik, özel eğitim, kaynaştırma ve BEP konularıyla ilgili bilgilendirilmeli ve eğitimlere alınmalı	8	11
	Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi ve engel türleri ile ilgili nitelikli eğitimler verilmeli	5	5
	Öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili nitelikli eğitimler verilmeli ve bu eğitimler artırılmalı	5	5
	Rehber öğretmenlere özel eğitim, engel türleri, destek eğitim odası ve BEP ile ilgili eğitimler verilmeli	2	2
	Ailelere kaynaştırmayla ilgili eğitimler verilmeli	1	1
BEP ekibinde yer alması gereken bireylere ilişkin öneriler	BEP geliştirme biriminde özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrencinin engeline göre bir öğretmen olmalı	6	6
	BEP geliştirme biriminde kaynaştırma öğrencisinin rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni de olmalı	3	3
	BEP geliştirme birimine okul müdürü mutlaka katılmalı ve geliştirilen planları değerlendirmeli	1	1
Destek eğitim odasına ilişkin öneriler	Destek eğitim odaları geliştirilmeli ve zenginleştirilmeli	4	4
	Destek eğitim odalarının fiziksel olarak bir sınıfı olmalı	1	1
	Destek eğitim odaları her okulda zorunlu olmalı	1	1
	Kaynaştırma öğrencilerine davranış değiştirmek amacıyla destek eğitim odalarında rehber öğretmenler de görev almalı	1	1
	Destek eğitim odasında çalışacak öğretmen bilgilendirilmeli	1	1
Toplam görüş			78

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne yönelik BEP sürecinin paydaşlarına, süreçte bulunan bireylerin eğitimlerine ve destek eğitim odasına ilişkin önerilerde bulundukları görülmektedir. Dikkati çeken ilk nokta, kaynaştırma öğrencisine ilişkin kararlar almada ve öğrencinin öğretime ilişkin uyarlamalar yapmada sekiz katılımcının BEP sürecinde bir özel eğitim öğretmenin olması önermiş olmalarıdır. R5, ‘... her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa... BEP toplantılarında gelip biz nasıl müşavirlik yapıyorsak o da gelip bizimle birlikte müşavirlik yapsa, hani aramak yerine devamlı yazışmak yerine her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa...’ (Odak grup 1, satır 729-732) sözleriyle BEP sürecinde her okulda bir özel eğitim öğretmene gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte hazırlanacak bir form aracılığıyla, kaynaştırma öğrencisinin eğitsel performansının belirlenmesine yönelik dört katılımcının önerilerde bulundukları da gözlenmiştir.

Rehberlik ve psikolojik öğretmenlerden üç katılımcı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine ve bireysel özelliklerine uygun birçok hedef ve beceriyi içeren BEP planlamalarını ve uygulamalarını önermişlerdir. Bu öneriye benzer olarak üç katılımcının, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyle sadece akademik beceriler çalışmamalarını, bunun yanında öğrenciye davranışsal amaçları da kazandırmalarını önerdikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin velisiyle iletişim kurmada, sınıf öğretmenin rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden destek almasına ilişkin de bir katılımcı görüş bildirmiştir.

BEP sürecinde yer alan sınıf öğretmenlerine yönelik önerilerde, bir katılımcının kaynaştırma öğrencisinin öğretim boyutuna ilişkin sınıf öğretmeninden fazla beklenti içerisine girilmemesi gerektiğine ilişkin görüş belirtmesi ise dikkate değer bir bulgudur. R3, ‘Kaynaştırma öğrencisini ek bir planla, orada öğretebilir durumu, beklentisi bence çok yanlış. Onun için ayrı bir zamanlama ve planlama olması gerekiyor’ (Odak grup 1, satır 671) sözleriyle sınıf öğretmeninden kaynaştırma öğrencisine öğretim yapması beklentisi içinde olunmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı sınıf öğretmenlerine eğitsel materyal desteğinin sağlanmasını, iki katılımcı sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarında destek olmak amacıyla sınıflarında yardımcı bir öğretmenin olmasını, üç katılımcı ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin ücretlerinin artırılmasını önermiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecinin paydaşları olan okul idarecilerine yönelik önerilerinde ise dört katılımcı, okul idarecilerinin BEP sürecini

organize etme ve denetleme rollerini üstlenmeleri gerektiğini belirtmiştir. A2, ‘ Biz bir toplantı yaptığımızda okul idaresini devreye soktuğumuzda bile öğretmenlerin yaklaşımı o kadar farklı oluyor ki ... ama sadece biz duyuru yapmış olsak bir tanesi geri dönmüş oluyor ya da iki tanesi geri dönmüş oluyor. Yani okul yönetimi bu anlamda daha donanımlı olursa, sadece özel eğitim değil her konuda farklı gelişim bir olmuş olur bence.’ (Odak grup 2, satır 729-735) sözleriyle okul idaresinin BEP sürecini organize etmede öğretmenlerin sürece ilişkin tutumlarını etkilediğini bu nedenle de BEP sürecinin okul idarecileri tarafından koordine edilmesi ve denetlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise okul idarecileriyle birlikte BEP geliştirme birimindeki tüm üyelerin toplantıya katılmalarını ve okul müdürünün başkanlığında her iki ayda bir BEP değerlendirme toplantılarının yapılmasını önermiştir. Bununla birlikte bir katılımcı, kaynaştırma öğrencisi ailelerinin çocuklarına yaklaşımları ve evde yapmaları gereken çalışmalar konularında rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri tarafından bilgilendirilmelerinin yararlı olacağını belirtirken bir katılımcı da rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin iş yüklerinin azaltılması gerektiğini önermiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri BEP sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle çözüm önerileri olarak süreçte yer alan paydaşlara hizmet öncesinde ve hizmet içinde mesleki gelişim eğitimlerinin sağlanması gerektiğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. İki katılımcı sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin lisans programlarından özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili nitelikli bir biçimde mezun olmalarına ilişkin görüşlerde bulunurken iki katılımcı da bu görüşe yakın olarak üniversitelerde sınıf öğretmenlerine daha nitelikli ve işlevsel özel eğitim derslerinin verilmesini önermiştir. Bir katılımcı ise öğretmenlik lisans programlarında özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili derslerin artırılmasını savunmuştur.

Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi konusunda, dört katılımcı sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili nitelikli kursların verilmesini; bir katılımcı ise sınıf öğretmenlerine özellikle sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre eğitimler verilmesi önermiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde ise bir katılımcı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerine engel türleri, destek eğitim odası ve BEP sürecine ilişkin eğitimlere katılım olanağının sağlanmasını; bir katılımcı ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri ile diğer öğretmenlere özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesini önermiştir.

On bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden sekizi, okul müdürlerinin kaynaştırma ve BEP konularıyla ilgili eğitimlere alınmalarını önerirken, bunlardan üçü, BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinin işlevsel olabilmesi amacıyla okul idarecilerinin özel eğitim ve rehberlik konularında da bilgilendirilmelerini savunmuşlardır. Bir katılımcı ise kaynaştırma öğrencisi ailelerinin, sınıf öğretmeninden genel eğitim mantığıyla uygulamalar beklentisi içinde olmamaları amacıyla nitelikli kurs ve eğitimlere alınmalarını önermiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme biriminde yer alması gereken bireylere ilişkin önerilerine bakıldığında ise altı katılımcının, BEP geliştirme biriminde mutlaka bir özel eğitim öğretmenin olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu altı katılımcı, BEP geliştirme biriminde özel eğitim öğretmeniyle birlikte aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenin, öğrencinin engeline göre de bir özel eğitim öğretmenin yer almasını önermişlerdir. Üç katılımcı ise öğrencinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin de BEP geliştirme biriminde olmasını önerdiği, bir katılımcının ise BEP geliştirme birimine okul müdürünün mutlaka katılması ve geliştirilen planları değerlendirmesi gerektiği konusunda görüş belirtmiştir. A4, *‘ Okul müdürü çok etkili katılmalıdır bu sürece. Çünkü okul müdürü ne oranda katılırsa o kadar etkili olur o çalışmalar ama yıllık plana bakmıyorsa hazırlanan BEP’e bakmıyorsa ne bileyim toplantıya gelmezse bizim yine çok fazla yapabileceğimiz fazla şey kalmıyor. Yani okul müdürü sahip çıktığı oranda veya desteği doğrultusunda daha etkili bir süreç yaşanmış olur. ’* (Odak grup 2, 744-748) diyerek BEP geliştirme biriminde ve sürecinde okul müdürünün rolünün ne denli önemli olduğunu ifade etmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri BEP süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin destek eğitim odasıyla ilgili önerilerde de bulunmuşlardır. Bir katılımcı destek eğitim odalarının her okulda zorunlu olmasına yönelik görüş bildirirken bir katılımcı da destek eğitim odasının fiziksel olarak bir sınıfının olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında dört katılımcı ise destek eğitim odalarının sürece uygun geliştirilmesini ve zenginleştirilmesini önermiştir. Son olarak bir katılımcı destek eğitim odasında çalışacak öğretmenin bilgilendirilmesini gerektiğini önerirken bir katılımcı da kaynaştırma öğrencilerine davranış değiştirme amacıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin de destek eğitim odalarında görev alması gerektiğini iddia etmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan, BEP geliştirme biriminin okulların çoğunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin bireysel çabasıyla toplandığı, üyelerin çoğunun BEP geliştirme birimi toplantılarına katılmadıkları, bazı okullarda ise birimin formaliteden kağıt üzerinde kurulduğu görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine çoğunlukla BEP geliştirme sürecinde destek olduklarını, sınıf öğretmenlerinin ise genel olarak kaynaştırma öğrencilerinin bireysel, gelişimsel ve eğitsel özelliklerini dikkate almadan BEP hazırladıklarını ve BEP'leri ise uygulamaya koymadıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri, okuldaki kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin ise öğretmen ve veli görüşmesi şeklinde resmi olmayan toplantılarla üstünkörü izlenip değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi ailelerine ilişkin elde edilen bulgulardan ise, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi yetersizliği, çocuğun özel gereksiniminden çekinme gibi çeşitli nedenlerden dolayı BEP süreçlerine katılmadıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Son olarak öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması amacıyla, BEP geliştirme biriminde yer alması gereken bireylere, süreçte bulunan bireylerin mesleki gelişim etkinliklerine, destek eğitim odasına ve genel olarak süreçte yaşanan güçlüklerin tümünün giderilmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan, genel olarak her iki öğretmen grubunun da BEP süreçlerinde güçlükler yaşadıkları, süreçle çoğunlukla tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıkları, BEP süreçlerinin tümünde genel olarak destek hizmetlerden yararlanamadıkları ve süreçte yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin, süreçte bulunan bireylerin iletişim ve işbirliği kurmasına, mesleki gelişimlerine ve destek hizmetlerden yararlanmalarına ilişkin önerilerde bulundukları görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Türkiye’deki kaynaştırma uygulamalarında en yoğun görev yapan bireylerin, bir diğer deyişle sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin süreçteki deneyimleri ve konuya ilişkin önerileri doğrultusunda güncel uygulamaları anlamlandırmak ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya ilişkin uygulanabilir çözümler ortaya koymak, bir anlamda bu araştırmanın gizil hedefi olarak düşünülmüştür. Bu doğrultuda yürütülen niteliksel araştırmadan elde edilen bulguların, bu hedefi belirli bir ölçüde karşılaması söz konusu olmuştur. Katılımcıların odak grup görüşmeleri esnasında, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri ve olası çözüm önerilerini samimi biçimde paylaştıklarını söylemek uygun gibi görünmektedir ki bu kanıya iki gruptan elde edilen temaların tutarlılıkları dikkate alınarak varılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme deneyimlerine ilişkin görüşleri, genel olarak bu sürecin olması gerektiğinden farklı olduğu yönünde sonuçlara işaret etmektedir. Her iki grup öğretmenin büyük bir çoğunluğunun, görev yaptıkları okullarda BEP Geliştirme Birimi’nin kurulmadığını belirtmeleri, okula kayıt olan özel gereksinimli öğrencilerin herhangi bir öğretimsel uyarlama ya da destek hizmetten yararlanamadıkları anlamına gelmektedir. Bu noktada özel gereksinimli öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerinden akranlarıyla eşit düzeyde yararlanması bakış açısı desteklenemiyor demektir. Eğitimden yararlanma gibi temel insan haklarının dünyaca sorgusuz bir şekilde kabul edildiği (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1995; Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2009; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949; Keser, 2016) ve Türkiye’nin de bu görüşü benimsiyor olduğu günümüzde, katılımcı öğretmenlerin belirttikleri söz konusu olumsuz tablonun kabul edilebilir bir yanını görmek güçtür. Öğretmenlerin BEP Geliştirme Birimi’nin kurulmamasına ilişkin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bir diğer boyut ise, kaynaştırma öğrencileriyle ailelerinin yasal mevzuat boyutunda hakları olan bir hizmeti alamıyor olmalarıdır. Nitekim ÖEHY’nin 47. ve 48. maddeleri, kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda BEP Geliştirme Birimi’nin kurulması ve gerekli işlemlerin yürütülmesi hususunu garanti altına almıştır (ÖEHY, 2018). Sözü geçen ulusal ve uluslararası yaptırımların yanında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasında sistematik programların, bir diğer

deyişle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinin kritik bir önkoşul olduğu bilimsel alanyazında da kuşku götürmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Krishnakumar ve diğerleri, 2006; Timothy, 2018; Vuran ve diğerleri, 2017; Yılmaz ve Batu, 2016).

Katılımcılar, BEP Geliştirme Birimi'nin kurulduğu durumlarda da (ki bu az orandadır) birtakım güçlüklerden söz etmişlerdir. Bunlar arasında; sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirmede herhangi bir üyeden destek alamamaları, öğrencilerin performans ve amaçlarını belirlemede zorlanmaları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin ise birimi tek başlarına kurmaya çalışmaları, üyelerin ve özellikle de öğrenci ailelerinin BEP geliştirme toplantılarına katılmamaları, birimin (yasal boyutta) başkanı olan okul müdürünün birimin görev ve sorumluluklarını bilmemesi ve bazı okullarda birimin formalite gereği toplanması yer almaktadır. Katılımcıların öne sürdükleri tüm bu güçlükler, BEP Birimi'nin toplanmaması kadar toplanmasının da herhangi bir yarara hizmet etmediği yönündedir. BEP geliştirme sürecinde ortaya çıkan bu güçlüklerin birkaç nedeni olabilir. Öncelikle, kaynaştırma uygulamalarının tüm okul personelinin ortak sorumluluğu olduğunu anımsatmak uygun olacaktır (Can, 2015; Güzel, 2014; Mereoui ve diğerleri, 2016; ÖEHY, 2018). Ne var ki, katılımcılar bu sorumluluğun tamamen kendilerine yüklendiğini belirterek uygulamaların yetersizliğini vurgulamışlardır. Bu durum, bazı araştırmalarda da ortaya koyulduğu gibi (Can, 2015; Kuru-Habiboğlu, 2018; Lytle ve Bordin, 2001; Toprak, 2018), büyük olasılıkla okul personelinin yasal mevzuat ve kaynaştırma felsefesi konularındaki bilgi eksiklikleriyle yakından ilişkilidir.

Konuya biraz daha şüpheli bakacak olursak, okul personeli ilgili mevzuatı bilmesine karşın herhangi bir denetleme olmamasından dolayı kişisel bir tercih olarak da sürece katılmıyor olabilir. Örneğin Kreutzer (2004), sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, katılımcıların BEP'e ilişkin yasal mevzuatı dikkate almama eğiliminde olduklarını ve buna bağlı olarak uygulamaların olması gerektiğinden farklı olduğunu bulgulamıştır. Benzer bir durum Türkiye'de süregidiyor olabilir ancak eğitimcilerin gerçekten de yasal mevzuatı bilmelerine karşın sürece katılmamaları hipotezini doğrulamak için bireylerin kişisel bildirimlerinin de ötesine geçerek durumu davranış boyutunda inceleyecek araştırmalara gereksinim olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır.

Bilindiği gibi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, BEP geliştirme toplantılarında yer alması gereken üyelerin başında gelmektedir (Avcıoğlu, 2012; Fish, 2008; Gartin ve Murdick, 2005; Güleç-Aslan, 2016; Lo, 2014; ÖEHY, 2018) ancak katılımcılar, BEP geliştirme sürecinde ailelerin katılım ve işbirliği yapmada yetersiz olduklarını ifade

etmişlerdir. Elbette aile bireylerinin de süreçte yasal hak ve sorumluluklarını bilmeleri beklenmelidir. Ne var ki, kültürel bağlamda tartışılacak olursa, ailelerin sorumlulukları genellikle eğitimcilere bırakma ve bilgilendirme/hak arama bağlamında yazılı materyale başvurmama eğilimi dikkat çekmektedir (Kuru-Habiboğlu, 2018). O halde ailelerin bilgiye ulaşmaya istekli olmalarını sağlama gerekliliği ve bu görevi kim/kimlerin üstleneceğine dair konular gündeme gelmektedir. Fish (2008), BEP geliştirmenin ve bu süreçte aile bireylerinin aktif katılımlarının önemine ilişkin bilgilendirme ve bilinçlendirmenin okul personeli tarafından gerçekleştirilmesinin etkili bir uygulama olduğunu öne sürmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin önceki ve güncel versiyonlarında (ÖEHY, 2012, 2018), yerleştirilmesi yapılan öğrenci velilerinin bilgilendirilmelerinin RAM ve öğrencinin yerleştirildiği okulun rehberlik servisinin ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilmesi, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (2017) ise, RAM'ın aile ve okul personelinin bilgilendirme görevini üstlenen başlıca kurum olduğu ibareleri yer almaktadır. Genelge'de ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okullardaki tüm öğretmenlerin ortak sorumluluğu olduğu ifadesi de geçmektedir. İki yasal mevzuat bir araya getirildiğinde, kaynaştırma öğrencisi velilerinin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri ve dolayısıyla sürece aktif katılımlarının teşviki, RAM başta olmak üzere ilgili tüm eğitimcilerin ortak çalışmalarından geçmektedir. Dolayısıyla RAM ve okul personelinin özel eğitim hizmetleri için başvuran her öğrencinin ailesini bilgilendirme görevini işbirliği içinde titizlikle yürütmesi esastır. Aileler böylelikle iletişimde oldukları RAM ve okul gibi farklı eğitim kurumlarından bilgi desteği alabileceklerdir ve büyük olasılıkla, sürecin aktif üyeleri olma eğilimleri artacaktır.

Aile katılımına ilişkin yukarıda yer alan tartışmada düşünülmesi gereken bir diğer husus, okul personelinin aile katılımına bakış açısıdır. Şöyle ki, okul personelinin kaynaştırma uygulamalarında aile katılımını desteklemesi, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarıyla yakından ilişkili olacaktır. Yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırma, eğitimcilerin mesleki yetersizliklerden ve/veya okulların sınırlı olanaklarından dolayı kaynaştırma uygulamalarından kaçınmayı tercih ettikleri yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Akalin, 2014; Berkant ve Atılın, 2017; Çuhadar, 2006; Menlove ve diğerleri, 2001; Minke ve diğerleri, 1996; Yaman, 2017; Yılmaz, 2013) ve söz konusu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla önemli oranda örtüşmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri/programlarıyla kaynaştırma uygulamaları ve bunun bir anlamda merkezinde yer alan BEP geliştirme ve yürütme alanlarında anlamlı düzeyde yeterli geliştirdiklerini bulgularan çalışmalar da mevcuttur (Camadan, 2012; İlik ve Sarı, 2017;

Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000; Tike-Bafra, ve Kargın, 2009; Vuran ve diğerleri, 2017; Yaman, 2017). İki grup araştırmanın sonuçları bir araya getirildiğinde, eğitimcilerin BEP planlama ve uygulama becerilerinin desteklenmesiyle birlikte, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gideceği ve böylelikle ailelerin sürece katılımını sağlama çabalarının artabileceği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir.

Peki, ailelerin ekibin kilit bir üyesi olduğunu kabullenerek onlara hizmetlerin nasıl bir bağlamda sunulması gerekmektedir? Jackson, Ryndak ve Billingsley (2000), ailelere gerekli hizmetleri sunabilmek için öncelikle aile kavramını *sistem yaklaşımına* göre yeniden tanımlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre aile, çok yönlü gereksinimleri ve dinamikleri olan bir sistemdir ve yaşamları özel gereksinimli çocuklarının gereksinimlerini karşılamaktan ibaret değildir. Nachshen ve Minnes (2005) ise, bu görüşe paralel olarak aileye sunulacak destek hizmetlerin aile merkezli bir anlayışa göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler bize, okulların ailelerin bireysellikleri ve çok yönlü gereksinimlerini dikkate alarak hizmet sağlamaları gerektiğine dair önemli ipuçları vermektedir.

BEP geliştirme aşamasında karşımıza çıkan sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve beceri yetersizliklerine ilişkin görüşler, BEP yürütme aşamasında da göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenleri, BEP uygulamalarında karşılaştıkları kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırma, öğretimi bireyselleştirme, davranış değiştirme gibi belli başlı güçlükleri sıklıkla vurgularken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri de bunları onaylayıcı görüşler rapor etmişlerdir. Sınıf içi öğretim etkinliklerinin odakta olduğu BEP uygulama aşamasında, sınıf öğretmenleri de doğal olarak süreçte belki de herkesten daha yoğun sorumluluklar üstlenmektedirler. Dolayısıyla iki katılımcı grubun da sınıf öğretmenlerinin mesleki sınırlılıklarını vurgulamaları beklendik bir durumdur ki benzer görüşlere ilgili diğer araştırmalarda da rastlamak mümkündür (Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra ve Kargın, 2009). Bu noktada sorgulanması gereken, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde ne derece dâhil olabildikleridir. Eğitim fakültelerinin Temel Eğitim Bölümlerinde yer alan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda, öğretmen adaylarına yalnızca "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" başlıklı iki kredilik teorik ders sunulmakta, öğrenciler bu ders kapsamında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir uygulama deneyimleyememektedirler (YÖK Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, 2018). Bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak da, bu araştırma ve diğer araştırmalarda da ortaya konduğu üzere (Berkant ve Atılğan, 2017;

Debbağ, 2017; Güzel, 2014; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Söğüt ve Deniz, 2018; Yaman, 2017), göreve bilgi ve beceri yetersizlikleriyle başlamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerine erişimleri ise, yine kendi bildirimleri çerçevesinde, az sayıda olup, bu eğitimlerin niteliği de katılımcıların eleştiri noktalarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar eğitimlerin düşük niteliğinin, Yaman'ın yakın tarihteki çalışmasının (Yaman, 2017) bulgularıyla paralel olarak, öğretmenlerin alanda uzman olmamalarından kaynaklandığına dair görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler söz konusu olumsuz deneyimlerin yanında kaynaştırma ve BEP süreciyle ilgili *gerçek anlamda* eğitim almayı istediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısına olan etkileri göz önüne alınacak olursa (Sucuoğlu ve Kargın, 2011), bu eğilimler sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında verimli bir şeyler yapmaya istekli olduklarını düşündürmesi bakımından yüz güldürücüdür. Ne var ki böyle bir potansiyelin, ancak hizmet öncesi eğitimlerden sorumlu üniversiteler ile hizmet içi eğitimlerden sorumlu MEB'in uygun atılımlarıyla beslenebileceği unutulmamalıdır.

Bulgular yoğun olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki becerilerine odaklanıyor gibi görünse de, sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinden yeterli desteği alamadıklarını belirtmeleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin de mesleki gelişimlerinin sorgulanmasını gerektirmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin çoğu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine, sınıf öğretmenlerine BEP amaçları yazma ve sınıf içi uyarlamalar konularında destek olabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı gruplardan gelen bu çelişkili görüşler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP sürecine bir sistematiklik çerçevesinde hâkim olmaktan ziyade sınıf öğretmenlerine bir anlamda *günü kurtarıcı* öneriler vererek destek olabildiklerini düşünmeleriyle açıklanabilir. Dolayısıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreci ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları ve en az sınıf öğretmenleri kadar mesleki gelişim etkinliklerinden yararlanmaları gerektiği sonucu doğmaktadır, nitekim bu varsayım ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Akalın, 2014; Güven ve Uyanık-Balat, 2006; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra ve Kargın, 2009).

Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin yukarıda anılan söz konusu fikir ayrılıkları, iki grup arasındaki iletişim ve işbirliğine ilişkin soru işaretleri uyandırmaktadır. Katılımcıların, BEP geliştirme birimlerinin çoğunlukla kurulmadığı, kurulduğu durumlarda ise gereğince hizmet vermediğine dair görüşlerine

bakılacak olunursa, tarafların birbirleriyle etkili iletişim ve işbirliği kurmamaları olağan bir sonuç olarak kabul edilebilir. Ayrıca iki grup katılımcının görüşleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP geliştirme, sınıf öğretmenlerinin ise BEP uygulama aşamalarında daha aktif görev aldıkları yönünde örtüşmektedir. BEP sürecinin tüm aşamalarının, her üyenin etkin katılımı çerçevesinde verimli sonuçlar ortaya koyabildiğinin sorgusuz kabul edildiği günümüzde (Clark, 2000; Hartmann, 2016; Frederickson, Dunsmuir, Lang ve Monsen, 2004), araştırmanın katılımcılarının yaşadıkları söz konusu güçlükler, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin BEP'in tüm aşamaları ve bu aşamalarda etkili iletişim ve işbirliği konularında ivedilikle desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Özetle, bu çalışmada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin son yıllarda dünya genelinde kabul gören yaşam boyu öğrenme olanaklarına (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman ve Israel, 2009; ERG, 2011; Herner ve Higgins, 2000; Tanrıverdi-Kış, Sarıca ve Akçamete, 2014) yeterli düzeyde kavuşamadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular, benzer bir durumun okul müdürleri için de geçerli olduğunu düşündürmüştür. Her iki odak gruptaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri, okul müdürlerinin özel eğitim, kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreciyle ilgili hizmet içi eğitimlere alınmalarının öneminden söz etmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin planladıkları tüm çalışmaları okul müdürlerinin resmi onayından geçirme ve bu çalışmaları okul müdürleriyle karşılıklı iletişim ve işbirliği çerçevesinde gerçekleştirme yükümlülükleri düşünüldüğünde (ÖEHY, 2012, 2018; ÖERHGM, 2015) öğretmenlerin okul idarecilerine yönelik bu türden önerilerde bulunmaları oldukça anlaşılabilir bir durumdur. Nitekim okul idarecileri BEP Geliştirme Birimi, Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu ve Öğretmenler Kurulu gibi okullarda oluşturulan pek çok kurul ve komisyona başkanlık yapmaktadırlar (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014; ÖEHY, 2018; Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017) ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili mesleki yeterliğe sahip olmayan okul yöneticilerinin süreci nitelikli biçimde koordine edemeyecekleri ortadadır. Dolayısıyla da, okul müdürlerinin de mesleki gelişim etkinliklerinden yararlandırılmalarının, kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamak uygun olacaktır.

Kaynaştırma ve BEP sürecinin nitelikli yürütülmesinde okul personelinin yanında özel gereksinimli öğrenci ailelerinin de sürece ilişkin ilgileri, katılımları ve yeterlikleri önemli rol oynamaktadır. (Fish, 2008; Lo, 2014; Sanches-Ferreira ve diğerleri, 2013). Bazı katılımcılar, ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerini kabul etmediklerini, çocuklarına resmi tanı koydurmak istemediklerini, bu nedenle de okul personeliyle işbirliğinden kaçındıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin, çocuklarının tıbbi rapor alarak eğitsel ve sosyal bağlamda etiketlenmelerini arzu etmemeleri anlaşılabilir bir duygudur (Lovett ve Haring, 2003). İlginç olan ise, öğretmenlerin bu beklentiyle varmak istedikleri noktadır ki bu durum iki türlü de yorumlanabilir. Birincisi, Türk Eğitim Sistemi'nde özel gereksinimli bir öğrencinin gereksinimlerinin karşılanabilmesi, bir diğer deyişle öğrencinin destek hizmetlerden yararlanabilmesi için tıbbi ve eğitsel olarak resmi tanı almış olması gerekmektedir (ÖEHY, 2012, 2018). Ne var ki, bulgular katılımcıların çoğunun destek hizmetlerle ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk bakışta iyi niyet gibi algılanabilecek görüşlerinden farklı ve ilkinde kıyasla ümit kırıcı ikinci bir sonuç çıkarmak mümkün olmuştur. Öğretmenler belki de saptadıkları bazı öğrencilerin tanılanmalarıyla birlikte onlara yönelik beklentilerini düşürerek, o öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamalarını meşrulaştırmayı ve aileleri de bu konuda ikna etmeyi hedefliyor olabilirler. Nitekim buna paralel olarak bazı katılımcılar, ailelerin tanılama sonrasında çocuklarına yönelik beklentilerini düşürdüklerini gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Çıkarttığımız bu sonuç kuşkusuz ki ağır bir yargı içermektedir ve her eğitimci için geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır ancak bulgular, bu görüşün en azından bazı eğitimciler için geçerli olabileceğini düşündürmüştür. Bazı katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin tam zamanlı kaynaştırma için uygun olmadıklarına ilişkin tutumları da, bu çıkarımı kısmen de olsa doğrular diğer bir bulgudur. Ayrıca ilgili alanyazın da, kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu göstermektedir (Can, 2015; Tike-Bafra ve Kargın, 2009). Sonuç olarak, öğretmenlerle ilgili çıkarımımıza şüpheli bakılması gerekse de, tablonun önemli ölçüde olumsuz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yaşanan sorunların faturasının tek bir faktöre, bu durumda öğretmenlere kesilmesi elbette doğru değildir ve bu noktada kaynaştırma uygulamalarının başarısının en kritik önkoşulu olan destek hizmetlerin sağlanma durumunu (ERG, 2011; Ersan ve Ata, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2011) tartışmak gerekmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin genel kanıları, sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencilerine herhangi bir destek hizmetin sunulmadığı yönündedir. Öğretmenlerin önemli bir yüzdesinin destek hizmetlerin neler

olduğunu bilmemeleri de bulgular arasındadır ancak bilenlerin de bu hizmetlerin sağlanmadığına ilişkin bildirimleri, destek hizmet sunumunun ciddi boyutta bir sorun olduğunu düşündürmektedir.

Özel eğitim destek hizmetlerinin yeterince sunulmaması, bir bakıma hizmetlere gereksinim duyanların da hizmetlerle ilgili bilgi düzeylerini sorgulamayı gerektirebilir. Bulgulara dönülecek olursa, özellikle sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlerin neleri içerdiğini bilmemeleri ve destek eğitim odası ile özel eğitim sınıfını bir özel eğitim destek hizmeti olarak görmeleri ilginçtir. Ayrıca eğitsel materyale ulaşmada güçlük çektiklerini, bunlara ulaşmak için ise herhangi bir girişimde bulunmamalarını belirtmeleri, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumların/isteksizliğin yanında yine destek hizmetlerle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmenin, öğrencisine ve kendi öğretim tarzına uygun destekleri belirlemesi ve bunları BEP geliştirme aşamasında beyan etmesi, ilgili destek hizmetlere ulaşmada önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Yurt içi alanyazında, öğretmenlerin destek hizmetlere ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğuna sıklıkla rastlamak mümkündür (örneğin İlik ve Sarı, 2017; Kuyumcu, 2011) ve bu nedenle söz konusu sorunun ülke genelinde yaşandığı anlaşılmakta, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri de bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Destek hizmetlerle ilgili hizmet modellerinden *sınıf içi yardım*, tam zamanlı kaynaştırma veya bütünleştirmede öğretmenlerin yararlanabileceği etkili hizmet modellerinin başında gelmektedir (Kış ve Sarıca, 2018). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerine ve öğrencilerine önemli bir destek sağlayacak bu model yerine özel eğitim sınıfı ya da destek eğitim odası gibi daha ayrıştırmacı bir modeli tercih etmeleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin de destek eğitim odalarının her okulda kurulmasını önermeleri ilginç bir bulgudur. Daha da ilginç olan Gürgür'ün (2008), bu modelle yürüttüğü uygulamalı araştırmasında da katılımcı sınıf öğretmenin bulgularımızla paralel görüş bildirmiş olmasıdır. Oysaki yurt dışı alanyazın öğretmenlerin destek hizmetlerin sınıf içinde sunulmasından duydukları memnuniyeti ortaya koymaktadır (Downing ve Peckham-Hardin, 2007; Jakson, Ryndak ve Billingsley, 2000). Bu durum yine öğretmenlerin söz konusu modele ilişkin bilgi yetersizliklerinin yanında, belki de kültürümüze özgü olarak kendilerinin bir anlamda eşit konumdaki bir eğitimciyle işbirliği kurmaya ilişkin olumsuz tutum ve/veya bilgi ve beceri yetersizliğine sahip olabileceklerini düşündürmektedir.

Destek hizmetler, öğrenciler ve öğretmenlere olduğu kadar, ailelerin de yoğun olarak yararlanmaları gereken hizmetlerdir (Güleç-Aslan, 2016). Araştırmamızda sınıf öğretmenleri

bu konuya ilişkin herhangi bir görüş bildirmezken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin de yalnızca üçü (%27,2), kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle psikolojik destek görüşmeleri yoluyla onlara hizmet sunduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerine herhangi bir destek hizmet sağlanmadan süreçte yalnız bırakılmaları gibi ailelerin de çocuklarının durumlarını kabullenme ve çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme süreçleriyle baş başa bırakıldıkları düşünülebilir. Bu durum, yine öğretmenlerde de olduğu gibi, ailelerin ilgili hizmetleri bilme ve onları talep etme girişimlerinin olmamasıyla açıklanabilir. Ne var ki, önceki paragraflarda da tartışıldığı gibi, söz konusu bilgilendirme RAM ve okul personelinin sorumlulukları arasında yer almalı, ailelerin bu bilinçlenme sonrasında hizmet talebinde bulunup bulunmayacakları belirlenmelidir. İlik ve Sarı'nın (2017) araştırmaları, bu konuyu önemli ölçüde aydınlatan sonuçlar ortaya koymaktadır. Yazarlar, BEP süreciyle ilgili yürüttükleri bir öğretmen eğitim programı sonrasında, katılımcı öğretmenler tarafından bilgilendirilen ailelerin BEP sürecine katılımlarının anlamlı düzeyde arttığını bulgulamışlardır ve bu bulgu bize, ailelerin kendilerine olanak ve seçeneklerin sunulduğu durumlarda gerekli katılım ve girişimlerde bulunmaya istekli olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların BEP geliştirme ve uygulama aşamalarında ciddi boyutta güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna varmak mümkündür ve güçlüklerin farklı boyutlarda BEP izleme ve değerlendirme aşamalarında da sürdüğü görülmektedir. İzlemenin hemen hemen hiç yapılmadığını, dönem sonu değerlendirmelerin nadiren ya da yalnızca çeşitli kurul toplantılarında üstünkörü ele alındığını belirten katılımcılar, bir anlamda izleme ve değerlendirmenin BEP geliştirme ve uygulamadan daha da sorunlu bir aşama olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yıl içinde ve sonunda kaynaştırma öğrencilerinin genel durumlarının değerlendirilmemesiyle, öğretmenlerin gelecek eğitim öğretim dönemi içerisinde de öğrencilere nitelikli BEP geliştirip uygulayamayacakları öngörülebilir. Bununla birlikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yıl içindeki gidişatlarını değerlendirmek amacıyla bireysel çabalarıyla toplantı düzenlemeleri ve sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde kaynaştırma öğrencilerini tek başlarına değerlendirmeleri, her iki öğretmen grubunun BEP izleme ve değerlendirme sürecinde de yalnız bırakıldıklarını göstermektedir. Hâlihazırda kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerine rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin desteği dışında herhangi bir uzman desteği sunulmamakta, kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerini özellikle sınıf

öğretmeni ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri üstlenmektedir. Hâlbuki öğretmenler bu güçlüklerden yola çıkarak büyük olasılıkla özel gereksinimli çocukların eğitimlerine ilişkin bilgilendirilmeyi ve bu sürecin bir uzman tarafından koordine edilmesini de talep etmişlerdir. BEP süreçlerinin tümünde, kaynaştırma öğrencisine ilişkin eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesinde bir özel eğitim öğretmenin olması ve bu süreci koordine etmesinin işlevsel olacağı düşünülmektedir. (Berkant ve Atılgan, 2017; Coşkun, 2010; Sanches-Ferreira ve diğerleri, 2013).

Süreç genel olarak değerlendirildiğinde, okullarda BEP Geliştirme Birimi toplantıları yapılmadığından kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin sistemli bir şekilde izlenmesinin ve değerlendirilmesinin de mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Buna karşın BEP Geliştirme Birimi'nin toplanmasıyla ve ilgili tüm üyelerin ekibe katkı sağlamasıyla, BEP geliştirme aşamasından itibaren öğrencinin lehine bir sürecin işleyeceği ve bu sayede öğrencilerin sağlıklı biçimde izlenip değerlendirilmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Hâlihazırda sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin süreçte bulunan paydaşların BEP geliştirme birimine katılmaları ve BEP sürecine destek vermeleri ile çözüme ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim BEP geliştirme sürecinde öğrencinin okul geçmişi, ulaşması gereken genel ve özel hedefler, öğrenciye sağlanacak kaynaklar, öğrenmesini engelleyen veya kolaylaştıran çevresel etkenler, okul etkinliklerine katılım düzeyi, eğitimsel önlemlerin uygulanmasında sorumlu kişiler ve öğrencideki gelişmelerin nasıl ve ne zaman ölçüleceği disiplinler arası bir ekip tarafından belirlenir. Dolayısıyla öğrencinin, birçok disiplini içeren bir ekip tarafından eğitim süreç ve etkinliklerine katılımının tanımlanmasının ve sürecin öğrencinin özelliklerine göre geliştirilip değerlendirilmesi önemli bir aşamayı temsil etmektedir (Sanches-Ferreira ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerin BEP geliştirme birimine tüm üyelerin katılmalarını önermeleriyle, öğrencilerinin eğitsel sorumluluklarını paylaşmak ve süreci birbirlerinden destek alarak yürütmek istedikleri de anlaşılmaktadır. BEP sürecinde yetersizlik yaşayan öğretmenlerin, BEP Geliştirme Biriminin toplanması ve ekibe ilgili birçok üyenin katılımıyla, mesleki gelişimlerini sağlama konusunda bir fırsat yakalayabilecekleri de söylenebilir (Hartmann, 2016). Bunun yanında, katılımcı sınıf öğretmenleri arasından yalnızca bir öğretmen, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınıfta yaşadığı güçlüklerden dolayı mesleki gelişime gerek duyup bir sertifika programına katılmıştır. Öğretmenin '*...bundan önceki sınıfta*

rapor aldirtamadım sekiz çocuğa, kimseye anlatamadım ve bu bir işaret dedim ve ben özel eğitime gittim yani.’ (Odak grup 1, satır 224-226) sözleri meslektaşlarından farklı olarak süreçte karşılaştığı güçlükleri mesleki bilgi ve beceri için bir fırsat olarak görmesi ve kaynaştırma ve BEP süreciyle ilgili niteliğini artırmaya yönelmesi oldukça çarpıcıdır.

Bazı sınıf öğretmenleri gerekli temel bilgi, materyal ve hizmetler sağlandığı takdirde kaynaştırma uygulamalarının olması gerektiğini savunmuşlardır. Nitekim sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşmeleri sırasında öğretmenler, araştırmacıdan destek hizmetlerin ne olduğuna dair bilgi talep etmişlerdi ve konuya ilişkin bilgiler aldıktan sonra destek hizmetlerin sağlandığı durumlarda kaynaştırma uygulamalarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hâlihazırda süreçte yer alan bireylere gerekli destek hizmetler ve uyarlamaları sunmadan, öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve dolayısıyla BEP sürecinde başarılı olmalarını beklemek güç olabilir (ERG, 2011). Süreç içerisinde yer alan öğretmenlere gerekli desteklerin sağlanmamasının, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olduğu da savunulabilir (Downing ve Peckham-Hardin, 2007; Jackson ve diğerleri, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve destek hizmetler konusunda bilgilendirildikleri takdirde kendilerine ve öğrencilere ilişkin destek hizmet taleplerinde bulunacakları düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde yer alan okul personelinin, gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme eğitimlerinden yararlanmasının ve süreçte yer alan diğerleriyle özellikle öğrencilerin aileleriyle etkili iletişim ve işbirliği kurmada daha duyarlı olmasının ve destek hizmetlerin süreçte yer alan tüm paydaşlara sunulmasının kaynaştırma uygulamalarının ve BEP süreçlerinin nitelikli yürütülmesinde önemli bir rol oynayacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Söz konusu sonuç, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin uzun yıllardır süregiden tartışmalardan çıkan sonuçlarla da örtüşmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular yurt içi ve yurt dışı alan yazındaki benzer araştırmaların genel sonuçlarıyla örtüşmekte ve öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin yıllar içerisinde süregittiğini göstermektedir. Elde edilen bulgularda, herhangi bir şaşırtıcı sonuç gözlenmemekle birlikte bu araştırmanın özgünlüğü, özel eğitim destek hizmetlerine ve yaşam boyu mesleki gelişime farklı yönlerden vurgu yapan bir tartışma platformu yaratmış olması ve bunlara bağlı olarak eğitimde bütünleştirmeyi savunmasıdır. Gerçekten de sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerle genel olarak bakıldığında, aslında süreçte karşılaştıkları güçlüklerin okul genelinde bütünleştirme felsefesinin hâkim olmamasından kaynaklandığı izlenimi doğmaktadır.

Eğitimde bütünleştirme uygulamalarında, bireylerin farklılıkları ve gereksinimleri göz ardı edilmeden akranlarıyla birlikte eğitim alamabilmelerine ve toplumun diğer tüm bireyleri gibi eğitim ortamlarına ve fırsatlarına eşit düzeyde erişebilmelerine olanak sağlar (ÖERHGM, 2013). Ne var ki araştırmanın çalışma gruplarının, tanıli öğrencileri bir grup olarak farklılaştırdıkları ve büyük olasılıkla bu tutumlarından yola çıkarak özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış ortamlarda eğitim ve öğretimlerine devam etmelerini savundukları görülmektedir. Nitekim bütünleştirme uygulamalarında okullarda, ayrı özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası gibi uygulamalar söz konusu değildir ancak ülkemizdeki yasal mevzuatın bütünleştirme terimini içerse de ayrı sınıf uygulamalarını (özel eğitim sınıfı, destek eğitim odası) da öngördüğü, bununla birlikte hem yasal mevzuatta hem de uygulamalarda bütünleştirmenin uygulanmadığı ve desteklenmediği görülmektedir. Hâlbuki bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim ortamları yerine, sınıfa tam zamanlı katılım göstermeleri ve destek hizmetlerin öğrenci ve öğretmene sınıf içinde sunulması yaklaşımı mevcuttur. Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamlarda destek hizmetlerden daha fazla yararlanması ve özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında eğitim ve öğretimlerine devam etmeleriyle, öğretmen bir şeyler başarmış olmanın mesleki doyumunu yaşamış, öğrenci de eğitsel ve sosyal bağlamından dışlanmamış olacaktır. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencinin sosyal olarak toplumun daha geniş kesimleriyle bütünleşmesiyle, toplumun özel gereksinimli öğrencilere karşı olan olumsuz tutumlarının değişmesi de sağlanacaktır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde zorlanmaları bir yana, özel gereksinimli çocuklarla birlikte farklılığı olan tüm bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerin; sosyal, eğitsel, kültürel ve daha birçok alanda bütünleştirme felsefesinin benimsenmemesinden ve halen uygulamaya geçirilememiş olmasından kaynaklandığı savunulabilir. Bütünleştirmenin, hayata geçirilebilmesi için şüphesiz, süreçte yer alan tüm paydaşların (okul personeli, aileler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb.) gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerekmektedir (ÖERHGM, 2013).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, kaynaştırma ortamlarındaki BEP uygulamalarına ilişkin birtakım önerilerin sunulmasını gerekli kılmıştır:

1. Katılımcıların BEP sürecine bir özel eğitim öğretmenin katılımına dair görüşlerinin tüm paydaşlar adına verimli sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır. Ne var ki özel eğitim öğretmenin geçerli olan son yasal mevzuatta, ekip üyelerinden biri olarak yer alma zorunluluğu olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenin BEP ekibinde yer alma zorunluluğu, mevzuat boyutuna da yansıtılmalıdır.

2. Katılımcılar, sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle birlikte ekipte olması gereken diğer üyelerin de mesleki gelişim gereksinimlerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu da üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirmelerini ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen talepleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici mesleki gelişim eğitimleri planlayıp yürütmesini gerekli kılmaktadır.

3. Dört odak grup görüşmesinde de katılımcılar süreçte destek hizmetlerin olmamasına vurgu yapmışlardır. Katılımcıların yaşadığı güçlüklerin de temelde bu hizmetlerin olmamasından kaynaklandığını savunmak mümkündür. Türkiye'de yoğunlukla sağlanan destek hizmet, özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarınca sağlanan eğitimlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu hizmetlerin devamı ve farklı öğrenci gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesi için daha yoğun destek hizmet sağlamak yönünde çalışmalar yürütmesi uygun olacaktır.

4. Ailelerin süreçte yeterli düzeyde destek hizmet alamamaları söz konusudur. Ne var ki ailelerin BEP sürecinde yer alamamasıyla, uygulamaların başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle ailelerin kaynaştırma uygulamaları, BEP ve bu süreçteki yasal haklarına ilişkin RAM ve okul personeli tarafından bilgilendirilmeleri ve kendilerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması bir zorunluluk haline getirilmelidir.

5. Süreç içerisinde öğretmenlere yeterli destek hizmetlerin sağlanmamasından dolayı öğretmenlerin kaynaştırma ve BEP süreçlerinde güçlük yaşadıkları ve bu güçlüklerin bazı öğretmen tutumlarına olumsuz yansıdığı görülmüştür. Destek hizmetlerin, özellikle sınıf içi yardımın öğretmenlere sağlandığı ve bunun öğrenci gelişimleri ve öğretmen tutumlarına olası etkilerini inceleyecek boylamsal araştırmaların yürütülmesinin konuya ilişkin yararlı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerine ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla, sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle birlikte okul idarecileri ve kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle de odak grup görüşmeleri yapılmasının, süreçte yaşanan güçlüklerin daha da aydınlatılması ve çözüme kavuşturulması adına konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A Bourdieuan theorisation. *International Journal of Whole Schooling*, 13, 5-16.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142.
- Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Antia, S. D. ve Levine, L. M. (2001). *Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion. Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 211-225. doi: 10.21764/efd.70905
- Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). H. Avcıoğlu (Ed.), *İlkoğretimde özel eğitim içinde* (s. 64-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

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

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E. S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).

Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 1(1), 13-25.

Billingsley, B.S., Griffin, C.C., Smith, S.J., Kamman, M., & Israel, M. (2009). A review of teacher induction in special education: Research, practice and technology solutions. (NCIPP Doc.No. RS-1). Erişim adresi: http://ncipp.org/reports/rs_1.pdf

Brown, P. M. ve Byrnes, L. J. (2014). The development and use of individual learning plans for deaf and hard of hearing students in Victoria, Australia. *Deafness & Education International*, 16(4), 204-217. doi:10.1179/1557069X13Y.0000000034

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. doi=10.1.1.881.9117&rep=rep1&type=pdf

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.

Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Lefkoşa (No:402259).

Chow, V. ve Kasari, T. (1999). Task related interactions among teachers and exceptional at-risk typical learners in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 20(4), 226-232. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193259902000406>

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

Colgan, C. (2002). Individual learning plans for all? *The Education Digest*, 68(4), 22-24.

Cook, L. ve Friend, M. (2010). The state of the art collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8. doi:10.1080/10474410903535398

Coşkun, Y. D. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1629-1633. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.377

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

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995, 27 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 22184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yönetici görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak (No:187138).

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.

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

Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.

Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *The Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31. doi:http://dx.doi.org/10.1017/jse.2012.5

Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 3-8). Ankara: Pegem Akademi.

Downing, J.E., & Peckham-Hardin, K.D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.

Eğitim Reformu Girişimi (2011). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri projesi. Erişim adresi:

<http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/>

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2009, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 27288)

Erişim adresi:

<https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf>

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.

Erol, İ., Riedler, M. ve Eryaman, M. Y. (2016). Beyond the handicaps: An ethnographic analysis of school and social lives of inclusive students. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(19), 79-94.

Ersan, D. T. ve Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.

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.

Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.

Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (1997). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Çev: Hatice Günayer Şenel ve Elif Tekin. Akçamete, G. (Ed.). Ankara: Özgün Matbaacılık.

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. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*, 40(4), 369–386. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/>

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J.J. (2004). Mainstream – special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom* (8th ed.). New York, NY: Pearson.

Gartin, B. C. ve Murdick, N. L. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331.

Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains: Longman.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.

Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(3), 71-80.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:205204).

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

Güven, Y. ve Uyanık-Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:355918).

Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of Individualized Education Program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 1-24. doi: 10.1080/10474412.2015.1042975

Herner, L. M., & Higgins, L. M. (2000). Forming and benefiting from educator study groups. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 30-37.

İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Education Studies*, 3(1), 1-7. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduijes/issue/viewIssue/5000017265/5000005184>

İlik, Ş.Ş., & 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. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1949, 27 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 7217). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf>

Jackson, L., Ryndak, D.L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *JASH*, 25(3), 129-141.

Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1-13. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-16. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000103.

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 Dergisi*, 10(4), 2431-2464.

Kasar, Z. D. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017, 19 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 10096465-10.06.01-E.14218379). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf

Keser, F. (2016). *Özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu (No:429932).

Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 119-129.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2004). Baş makale: Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-7.

Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu (No:336326).

Kış, A. ve Sarıca, A. D. (2018). Including the excluded: The case of a student with multiple disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 1-15. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1441338>

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

Kreutzer, R. C. (2004). *Teachers' perceptions of the usefulness of individual education plans (IEP)*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No: 3128608).

Krishnakumar, P., Geeta, M. G., & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *The Indian Journal of Pediatrics*, 73(2), 135-137. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02820203>

Krueger, R. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kuru-Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu (No:530687).

Kutluca-Canbulat, A. N. ve Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2059-2089.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:300709).

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. Erişim adresi: <https://www.ebsco.com/>

Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2013.782532>

Lovett, D. L. & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377. Erişim adresi:

Lytle, R. K. ve Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990103300506?>

McLaughlin, M. W. ve Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teacher College Press. Erişim adresi: <https://www.ebsco.com/>

Menlove, R., Hudson, P., 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. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990103300504?>

Mentis, M., Quinn, S., & Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed.) (p. 74–98). Palmerston North: DunmorePress.

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), 36-52. Erişim adresi: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=eei>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. doi: 10.1177/002246699603000203

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. New York and London: Routledge Publishing.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: SAGE Publics., ations.

Nachshen, J.S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 889-904. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00721.x

Nagy, H., Bencsik, K., Rajda, C., Benedek, K., Beniczky, S., Keri, S. ve Vecsei, L. (2006). The effects of reward and contingencies on decision-making in multiple sclerosis. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(04), 559-565.

O'Connor, E. A. & Yasik, A. E. (2007). Using information from an early intervention program to enhance literacy goals on the individualized education program (IEP). *Reading Psychology: An International Quarterly*, 28(2), 133-148.

Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. doi: 10.15390/EB.2015.4205

O'Neil, J. (1995). Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52,(4), 7-11. Erişim adresi: <https://www.ebsco.com/>

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmun_da_kararname.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012, 21 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 28360). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları. Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamalari-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/561>

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi:

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf

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

Özokçu, O. (2002). Kaynaştırma uygulamasının başarısında rol oynayan etmenler. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 33, 25-26.

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 Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.

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

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., ve Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 874-882.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:218916).

Pretti-Frontczak, K. ve D. Bricker. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention* 23, 92-105. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/105381510002300204>

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. doi: 10.1080/08856257.2014.986909

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017, 10 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 30236). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>

Rosenberg, M., Westling, D., ve McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.

Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.

Salas, L. (2004) Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 181-192. doi: 10.1207/s1532771xjle0303_4

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

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

Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106904.pdf>

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. doi: 10.1080/08856257.2013.830435

Sarı, H. ve İlik, Ş. Ş. (2016). *Öğretmenler-uzmanlar-aileler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme-uygulama-değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Sart, D. Z., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf

Smith, S.W., & Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.

Smith, S. W. (2000). *Creating useful individualized education programs (IEPs)*. ERIC Document ED449636.

Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. A. (2011). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon Incorporated.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.

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), 423-443.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

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.

Tanrıverdi-Kış, A., Sarıca, A. D., ve Akçamete, A. G. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 43-53.

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*, 9(4), 1933-1972.

Timothy, S. ve Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170727.pdf>

Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No:525257).

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

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.

UNESCO. (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. Erişim adresi: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No:43073).

Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 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), 165184.

Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya (No:471821).

Yatkin, S., Sevgi, H. M. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep (No:454243).

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.

YÖK Eğitim Öğretim Daire Başkanlığı (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Zeitlin, V. M. ve Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: ‘Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight’. *Disability ve Society*, 29(3), 373-387. doi: 10.1080/09687599.2013.776493

EKLER

EK 1. Araştırma Onay Formu

Değerli Öğretmenimiz,

Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerini belirleme üzerine bir araştırma yürütmekteyiz. BEP sürecinde etkin rol alan siz öğretmenlerin, konuya ilişkin görüşleri bizim için oldukça değerli olacaktır. Buna yönelik olarak;

- Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayanır.
- Araştırmada katılımcı gizliliği esastır. Sizden istenen kimlik bilgileri her türlü kişi, kurum ve kuruluştan gizli tutulacaktır.
- Sizinle yapacağımız görüşmeler ses ve görüntü kaydı altına alınacaktır. Bu kayıtlar yalnızca araştırmacı ve danışmanı tarafından veri analizi amacıyla incelenecektir.
- Araştırmadan elde edeceğimiz bulgular, yalnızca bilimsel kongreler ve makalelerde yer alacak ve paylaşımlar yine kimlik bilgileriniz gizli tutularak gerçekleştirilecektir.
- Araştırmamızın sonuçlarıyla ilgili herhangi bir bilgi almak için istediğiniz zaman bize ulaşabilirsiniz.

Yukarıdaki maddeleri dikkate alarak, formu imzalamanızı rica ederiz.

Saygılarımızla,

Sezgin ÖZAN (İzmir/Kiraz Haliller İlkokulu, Özel Eğitim Öğretmeni, E-posta: sezginozan7@gmail.com

Doç. Dr. A. Dolunay SARICA (Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm Başkan Yardımcısı; E-posta: dolunaysarica@gmail.com)

Yukarıda yer alan maddeleri okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Ad, Soyad:

Tarih:

EK 2. Demografik Bilgi Formu

1. Doğum tarihiniz (yıl olarak)	
2. Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
3. Öğrenim durumunuz	() Öğretmen Okulu () Öğretmen Lisesi () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer
4. Mezun olduğunuz lisans programı / bölüm	
5. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak)	
6. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet () Hayır () Yanıtınız Evet ise aldığınız eğitimler nelerdir (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)?	() Lisansta Özel Eğitim dersi () Lisansta Kaynaştırma dersi () Hizmet İçi Eğitim () Uzman Öğretici Sertifika Kursu () Özel eğitim/kaynaştırmayla ilgili kısa süreli kurs () Diğer (açıklayınız):

EK 3. Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile okullarında kaynaştırma öğrencisi bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerini belirlemek üzere bir çalışma yürütmeyi planlıyoruz. Bu amacımıza yönelik olarak sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle iki ayrı odak grup görüşmeleri gerçekleştireceğiz. Araştırmamızın katılımcıları, İzmir ilindeki MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri olacaktır. Böylelikle BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde yer almış eğitimcilerin görüş ve önerileri doğrultusunda kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına katkı getirmeyi hedefliyoruz.

Bu noktada, odak grup görüşmelerinin verimli geçmesi adına sizlerin değerli görüşlerine gereksinim duyduk. Bize kısa bir sürenizi ayırarak aşağıdaki tabloda yer alan soruları içtenlikle değerlendirmeniz, araştırmamızın amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmamızda bize yol gösterici olacaktır. Doldurduğunuz uzman görüş formunu bize E-Posta aracılığıyla gönderebilirsiniz.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Sezgin ÖZAN

Haliller İlkokulu

Özel Eğitim Öğretmeni

E-Posta: sezginozan7@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü Başkan Yardımcısı

E-Posta: dolunaysarica@gmail.com

SINIF ÖĞRETMENLERİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORU FORMU			
BEP Geliştirmeye İlişkin Sorular			
	Uygun	Uygun değil	Görüş ve Öneriler
Sınıfınıza RAM tarafından bir kaynaştırma öğrencisi gönderildi. Bu aşamadan itibaren okulda nasıl bir süreç izlendiğini anlatır mısınız?			
Süreci genel olarak bana özetlemiş oldunuz. Dilerseniz biraz daha konuyu detaylandırabilirim. BEP ekibinde kimler yer alıyor? Bunların dışında farklı birilerinin olması gerekiyor mu sizce? Kimlerdir bunlar?			
BEP geliştirme aşamasında diğer ekip üyelerinin sizden beklentileri genel olarak neler oluyor?			
Bu beklentileri yerine getirebilme konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Neden?			
Diğerlerinin sizden beklentilerini anlamlı ve gerçekçi buluyor musunuz? Neden? (Yanıt Hayır ise) Peki onların yerine sizden neler beklenmeli? Sizce bir öğrenci için BEP geliştirmede sizlerin anlamlı katkıları neler olabilir?			
BEP geliştirme sürecini genel olarak yararlı buluyor musunuz?			
Ne gibi yararları var; örneğin öğrenci, aile, öğretmen ve okul açısından?			
Neler yapılırsa süreç daha yararlı / verimli olurdu?			

BEP Uygulama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Sorular			
	Uygun	Uygun değil	Görüş ve öneriler
Geliştirilen BEPlerin ne derece uygulamaya geçirilebildiğini düşünüyorsunuz?			
BEP uygulama aşamasında diğer ekip üyelerinin sizden beklentileri genel olarak neler oluyor?			
Bu beklentileri yerine getirebilme konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Neden?			
Diğerlerinin sizden beklentilerini anlamlı ve gerçekçi buluyor musunuz? Neden? (Yanıt Hayır ise) Peki onların yerine sizden neler beklenmeli? Sizce bir öğrenci için BEP uygulamada sizlerin anlamlı katkıları neler olabilir?			
Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinizin gösterdiği gelişmeler izleniyor mu? Ne şekilde ve kimler tarafından izleniyor?			
İlerleyen okul dönemlerinde öğrencilerinizin BEPlerini izleme ve gözden geçirme toplantıları yapılıyor mu? (Yanıtlar Hayır ise) Peki, gelişimleri nasıl izleniyor?			
BEP uygulama sürecini genel olarak yararlı buluyor musunuz?			
Ne gibi yararları var; örneğin öğrenci, aile, öğretmen ve okul açısından?			
Peki, neler yapılırsa süreç daha yararlı / verimli olurdu? (Öğretmenler yanıt bulmakta zorlanırlarsa şunlar tartışılabilir):			

Materyal? Okul içi ve dışı destek hizmetler? Anne babanın sürece aktif katılımı? Hizmet içi eğitim?			
Son olarak şunu sormak istiyorum: Sizce sözünü ettiğimiz BEP geliştirme ve uygulama süreçleri doğru işleyecek olsa, normal sınıflar özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamları mıdır? Neden?			
EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ DİĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLER			

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRETMENLERİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORU FORMU			
BEP Geliştirmeye İlişkin Sorular			
	Uygun	Uygun değil	Görüş ve Öneriler
Okulunuza RAM tarafından bir kaynaştırma öğrencisi gönderildi. Bu aşamadan itibaren okulda nasıl bir süreç izlendiğini anlatır mısınız?			
Süreci genel olarak bana özetlemiş oldunuz. Dilerseniz biraz daha konuyu detaylandıralım. BEP ekibinde kimler yer alıyor? Bunların dışında farklı birilerinin olması gerekiyor mu sizce? Kimlerdir bunlar?			
BEP geliştirme aşamasında diğer ekip üyelerinin sizden beklentileri genel olarak neler oluyor?			
Bu beklentileri yerine getirebilme konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Neden?			
Diğerlerinin sizden beklentilerini anlamlı ve gerçekçi buluyor musunuz? Neden? (Yanıt Hayır ise) Peki onların yerine sizden neler beklenmeli? Sizce bir öğrenci için BEP geliştirmede sizlerin anlamlı katkıları neler olabilir?			
BEP geliştirme sürecini genel olarak yararlı buluyor musunuz?			

Ne gibi yararları var; örneğin öğrenci, aile, öğretmen ve okul açısından?			
Neler yapılırsa süreç daha yararlı / verimli olurdu?			
BEP Uygulama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Sorular			
	Uygun	Uygun değil	Görüş ve öneriler
Geliştirilen BEPlerin ne derece uygulamaya geçirilebildiğini düşünüyorsunuz?			
BEP uygulama aşamasında diğer ekip üyelerinin sizden beklentileri genel olarak neler oluyor?			
Bu beklentileri yerine getirebilme konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Neden?			
Diğerlerinin sizden beklentilerini anlamlı ve gerçekçi buluyor musunuz? Neden? (Yanıt Hayır ise) Peki onların yerine sizden neler beklenmeli? Sizce bir öğrenci için BEP uygulamasında sizlerin anlamlı katkıları neler olabilir?			
Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinizin gösterdiği gelişmeler izleniyor mu? Ne şekilde ve kimler tarafından izleniyor?			
İlerleyen okul dönemlerinde öğrencilerinizin BEPlerini izleme ve gözden geçirme toplantıları yapılıyor mu? (Yanıtlar Hayır ise) Peki, gelişimleri nasıl izleniyor?			
BEP uygulama sürecini genel olarak yararlı buluyor musunuz?			
Ne gibi yararları var; örneğin öğrenci, aile, öğretmen ve okul açısından?			

Peki, neler yapılsa süreç daha yararlı / verimli olurdu? (Öğretmenler yanıt bulmakta zorlanırlarsa şunlar tartışılabilir): Materyal? Okul içi ve dışı destek hizmetler? Anne babanın sürece aktif katılımı? Hizmet içi eğitim?			
Son olarak şunu sormak istiyorum: Sizce sözünü ettiğimiz BEP geliştirme ve uygulama süreçleri doğru işleyecek olsa, normal sınıflar özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamları mıdır? Neden?			
EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ DİĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLER			

EK 4. Sınıf Öğretmenleri Odak Grup Görüşme Formu

BEP Geliştirme Sürecine İlişkin Sorular

1. Sınıfınıza okul idaresi tarafından bir kaynaştırma öğrencisi yerleştirildi ve öğrenciye bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamanız gerekiyor. Bu süreçle ilgili düşüncelerinizi almak istiyorum. Süreci genel olarak anlatır mısınız?
 - a) Öğrencinin performansı nasıl ve kimler tarafından belirleniyor?
 - b) BEP geliştirme biriminde kimler oluyor?
 - c) Bunların dışında BEP geliştirme biriminde ihtiyaç duyduğunuz uzmanlar oluyor mu? Bu birimdeki personelden neler bekliyorsunuz?
 - d) Öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçları nasıl belirleniyor?
 - e) Öğrenci için uygun öğretim materyali ve yöntemleri nasıl belirleniyor?
 - f) Öğrenci için ek destek hizmetler belirleniyor mu? Nasıl?
 - g) Aile sürece dâhil oluyor mu? Nasıl?
 - h) Yapılanları verimli buluyor musunuz? Neler yapılırsa bu süreç daha verimli olurdu?

BEP Uygulama, İzleme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sorular

2. Bildiğiniz gibi BEP geliştirme sürecini BEP uygulama ve değerlendirme aşamaları takip ediyor. Bu aşamalarda neler yaşadığınızı anlatır mısınız?
 - a) BEP'leri sınıfınızda ne derece uygulayabiliyorsunuz?
 - b) Uygulama sürecinde farklı kişilerden beklentileriniz oluyor mu? Kimlerden, ne ne gibi destekler bekliyorsunuz?
 - c) Uygulamalar sırasında belirli aralıklarla gelişmeler değerlendiriliyor mu? Ne şekilde ve kimler tarafından izleniyor?
 - d) Eğitim öğretim sürecinde öğrenci için bireyselleştirme yapabiliyor musunuz?
 - e) Materyalleri nasıl sağlıyorsunuz?
 - f) Aile ile bu süreçte nasıl bir işbirliğiniz oluyor?
 - g) Eğitim öğretim dönemi içersinde BEP izleme ve gözden geçirme toplantıları yapılıyor mu?
(Hayır, ise) Öğrencinin gelişimi nasıl izleniyor?
(Evet, ise) Ne şekilde ve kimler tarafından? Bu toplantılar sizce yararlı oluyor mu?
 - h) Dönem sonlarında genel değerlendirme toplantıları yapılıyor mu? Bu toplantılarda neler gündeme geliyor?
 - i) Değerlendirme toplantıları sizce yararlı oluyor mu?
 - j) Kendinizi BEP geliştirme ve uygulama konusunda ne derece yeterli görüyorsunuz?
 - k) Yukarıda BEP ile ilgili aşamaların daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK 5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenleri Odak Grup Görüşme Formu

BEP Geliştirme Sürecine İlişkin Sorular

3. Okulunuza RAM tarafından bir kaynaştırma öğrencisi yerleştirildi ve öğrenciye bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanması gerekiyor. Bu süreçle ilgili düşüncelerinizi almak istiyorum. Süreci genel olarak anlatır mısınız?
 - i) Öğrencinin performansı nasıl ve kimler tarafından belirleniyor?
 - j) BEP geliştirme biriminde kimler oluyor?
 - k) Bunların dışında BEP geliştirme biriminde gereksinim duyduğunuz farklı uzmanlık ya da konu alanları oluyor mu? Bu birimdeki personelden neler bekliyorsunuz?
 - l) Öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçları nasıl belirleniyor?
 - m) Öğrenci için uygun öğretim materyali ve yöntemleri nasıl belirleniyor?
 - n) Öğrenci için ek destek hizmetler belirleniyor mu? Nasıl?
 - o) Aile sürece dâhil oluyor mu? Nasıl?
 - p) Yapılanları verimli buluyor musunuz? Neler yapılırsa bu süreç daha verimli olurdu?

BEP Uygulama, İzleme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sorular

4. Bildiğiniz gibi BEP geliştirme sürecini BEP uygulama ve değerlendirme aşamaları takip ediyor. Bu aşamalarda neler yaşadığınızı anlatır mısınız?
 - a) Geliştirilen BEP'lerin ne derece uygulamaya geçirilebildiğini düşünüyorsunuz?
 - b) Uygulama sürecinde farklı kişilerden beklentileriniz oluyor mu? Kimlerden, ne tür destekler bekliyorsunuz?
 - c) Uygulamalar sırasında belirli aralıklarla gelişmeler değerlendiriliyor mu? Ne şekilde ve kimler tarafından izleniyor?
 - d) Eğitim öğretim sürecinde öğrenci için bireyselleştirme yapabiliyor musunuz?
 - e) Materyalleri nasıl sağlıyorsunuz?
 - f) Aile ile bu süreçte nasıl bir işbirliğiniz oluyor?
 - g) Eğitim öğretim dönemi içerisinde BEP izleme ve gözden geçirme toplantıları yapılıyor mu?
(Hayır, ise) Öğrencinin gelişimi nasıl izleniyor?
(Evet, ise) Ne şekilde ve kimler tarafından? Bu toplantılar sizce yararlı oluyor mu?
 - h) Dönem sonlarında genel değerlendirme toplantıları yapılıyor mu? Bu toplantılarda neler gündeme geliyor?
 - i) Değerlendirme toplantıları sizce yararlı oluyor mu?
 - j) Kendinizi BEP geliştirme ve uygulama konusunda ne derece yeterli görüyorsunuz?
 - k) Yukarıda BEP ile ilgili aşamaların daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK 6. Saha Notları Örnek Sayfa

Salı
Tuesday
Dienstag
Mardi
Вторник

9

19. Hafta - Week - Woche - Semaine - Неделя

Май - Mai - Mai - May - Mayıs

8 Eğitimde bireyselleştirme gerekiyor

9 BEP ile mükem

10

11 Sürecin otomatik olarak sonuçlı, istenil okunabilir

12

13 Okulunla özel gerek. bireylerin eğitimde

14 fırsat eşitliği hakları doğrultusunda

15 BEP'in uygun istemesi için atılımlar gerekiyor.

16

17 En iyi kaynaklar, süreçleri aktif olarak

18 aileler ve bula çalışmaları

19 Kritik personelin dışı da denetimler önemli.

20

Dolar \$: Euro €: Altın / Gold: BIST:

Temmuz / July	Ağustos / August	Eylül / September	Ekim / October	Kasım / November	Aralık / December
Pt 3 10 17 24 31	Pt 7 14 21 28	Pt 4 11 18 25	Pt 2 9 16 23 30	Pt 7 14 21 28	Pt 4 11 18 25
Sa 4 11 18 25	Sa 1 8 15 22 29	Sa 5 12 19 26	Sa 3 10 17 24 31	Sa 1 8 15 22 29	Sa 5 12 19 26
Ça 5 12 19 26	Ça 2 9 16 23 30	Ça 6 13 20 27	Ça 4 11 18 25	Ça 2 9 16 23 30	Ça 6 13 20 27
Pe 6 13 20 27	Pe 3 10 17 24 31	Pe 7 14 21 28	Pe 5 12 19 26	Pe 3 10 17 24	Pe 7 14 21 28
Cu 7 14 21 28	Cu 4 11 18 25	Cu 1 8 15 22 29	Cu 6 13 20 27	Cu 4 11 18 25	Cu 1 8 15 22 29
Ct 1 8 15 22 29	Ct 5 12 19 26	Ct 2 9 16 23 30	Ct 7 14 21 28	Ct 5 12 19 26	Ct 2 9 16 23 30
Pz 2 9 16 23 30	Pz 6 13 20 27	Pz 3 10 17 24	Pz 1 8 15 22 29	Pz 6 13 20 27	Pz 3 10 17 24 31

EK 7. Araştırma İzinleri



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.4797817
Konu :Sezgin ÖZAN'ın
Araştırma İzni

07.04.2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b)14/03/2017 tarihli ve 305 sayılı yazınız.
c) 06/04/2017 tarihli ve 4721001 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim yüksek lisans programı öğrencisi Sezgin ÖZAN'ın "Sınıf ve Rehber Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca , Konak, Torbalı, Ödemiş, Karabağlar İlçelerinde özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren devlet ilkokullarında görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve 10 rehber öğretmene uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Şemsettin ÜNAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO

14.04.2017 11.08 - 18814

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (5 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
1.2 Nisan 2017

Fevzi Paşa Mh.452 No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandığından, http://www.meb.gov.tr adresinden 470d-6098-303f-bebc-1ee8 kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.4721001
Konu : Sezgin ÖZAN'ın
Araştırma İzni

06/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 14/03/2017 tarihli ve 305 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim yüksek lisans programı öğrencisi Sezgin ÖZAN'ın "Sınıf ve Rehber Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca , Konak, Torbalı, Ödemiş, Karabağlar İlçelerinde özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren devlet ilkokullarında görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve 10 rehber öğretmene uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren devlet ilkokullarında 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (5 sayfa)

OLUR
06/04/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c264-937c-398d-b5bf-bb18 kodu ile teyit edilebilir.

EK 8. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Sezgin ÖZAN		
E-postası/Web Sayfası	sezginozan7@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	Arapça, İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Özel Eğitim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2014
Tez Başlığı	Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA		
Akademik Eserler			
1. Çiçekçe, K., Daş, Ö., Özan, S. Çetin, R., B., ve Yıldız, G., (2018). <i>Özel Gereksinimli Bireylerin Velilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezinden Almış Oldukları Hizmetlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi</i>. XXVII Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. 18-22 Nisan 2018, Antalya, Sözlü Sunum Bildiri. 2. Çiçekçe, K., Daş, Ö., Çetin, R., B., Özan, S. ve Sarar, K. (2018). <i>Ortaöğretimdeki Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi</i>. XXVIII Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. 1-4 Kasım 2018, Antalya, Sözlü Sunum Bildiri.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
1. Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü: 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Teşekkür Belgesi. 2. Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Kılavuz Kitaplar Hazırlanması Çalıştayı Teşekkür Belgesi.			

