

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİSİ OLAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) HAZIRLAMADAKİ YETERLİKLERİ

QUALIFICATIONS OF CLASSROOM TEACHERS WITH SPECIAL NEEDS STUDENTS IN PREPARING INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP)

Ümit ŞAHBAZ¹, Orhan GÜDER²

ÖZ: Her insan birbirinden farklı özelliklere sahiptir ve insanların kendini gerçekleştirme için bu farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu sebeple toplumda farklılık gösteren bireylerin toplumsal haklarının korunması önemlidir. Bu haklardan bir tanesi de eğitim hakkıdır. Dolayısıyla zihinsel ve bedensel olarak akranlarından ayrılan bireylere özel eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) birimi oluşturulmaktadır. Bu birimde yer alan sınıf öğretmenin BEP konusundaki yeterliklerin bilinmesi önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterliklerinin betimsel tarama modeli ile belirlendiği araştırmaya, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili genelinde görev yapan 155 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler demografik bilgiler formu ve “Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin BEP konusunda gerekli yeterlikte olduğu, kıdemli öğretmenlerin, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, meslek öncesi özel eğitim dersi alan öğretmenlerin BEP yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, BEP kurulu, destek eğitimi.

ABSTRACT: Each person has different characteristics and these differences need to be taken into account in order for people to realize themselves. For this reason, it is important to protect the social rights of individuals who differ in society. One of these rights is the right to education. Therefore, it is necessary to give special education to individuals who are separated from their peers mentally and physically. For this reason, an individualized education program (IEP) unit is established in schools. It is important to know the competencies of the classroom teacher in this unit on IEP. 155 classroom teachers working throughout the province of Kütahya participated in the research, in which IEP competencies of classroom teachers were determined by the descriptive survey model. Data were collected with demographic information form and “Individualized Education Program Competency Scale for Teachers”. According to the research findings, it has been concluded that the classroom teachers are competent in IEP, senior teachers, teachers with postgraduate education, and teachers who take pre-vocational special education courses have high IEP proficiency levels.

Keywords: Inclusion/integration training, IEP board, support training.

Bu makaleye atıf vermek için:

Şahbaz, Ü. & Güder, O. (2022). Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamadaki yeterlikleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1133-1149

Cite this article as:

Şahbaz, Ü. & Güder, O. (2022). Qualifications of classroom teachers with special needs students in preparing individualized education program (iep). *Trakya Journal of Education*, 12(2), 1133-1149

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-mail: sahbazumut@hotmail.com, ORCID 0000-0002-1775-8884

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: orhanguder43@gmail.com, ORCID 0000-0001-8005-0590

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education has a significant impact on human behavior. Education; It is a set of plans aiming to improve human behavior with determined principles (Kıroğlu, 2009). These plans are mostly made for students with normal development, and students who are behind or ahead of their peers are ignored due to the type of disability they have, unsuitable environmental and biological conditions, or having learning problems (Diken & Batu, 2010, Habiboğlu, 2018). However, these students are individuals with special education needs and in the Ministry of National Education Special Education Services Regulation (MEB ÖEHY) (2018), it is expressed as "individuals who differ significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational qualifications". In order for these students to benefit from education and training practices effectively, it is necessary to organize the teaching processes according to the individual characteristics of the child (Ergül, Baydık, & Demir, 2013), and to prepare individualized education programs. The efficiency of special education depends on the complete fulfillment of the duties and responsibilities related to this education. Although special education is fully explained in the regulations, researches reveal that there are serious problems in practice. Individual with special needs; An individualized education program (IEP) should be prepared in order to legally guarantee where, for how long, for what purpose and by whom the education will be received (Kargin, 2004). IEP is a program that shows how to give education to students with special needs. The IEP development unit, which is the practitioner of IEP in schools, consists of the guidance teacher, the student's classroom teacher, the field teachers who teach the student's course, the student's parents and the student, under the chairmanship of the school principal or the vice principal to be assigned. One of the most important factors in this unit that will enable IEP to function effectively and efficiently and respond to the needs of students is the classroom teacher (Arivett, Rust, Brissie, & Dansby, 2007; Erden, 1998). Therefore, the classroom teacher interacts with the student and is the person responsible for the design, implementation and assessment of the program. In addition, the classroom teacher has a very important effect on determining the appropriate behavior for the student, providing education accordingly and evaluating the process (Gözütok, 1991). For this reason, it is important that teachers receive good training and training in this regard, both before and during the service (Darling-Hammond, 2003; MEB, 1997). A lot of research has been done on how the IEP works in practice and the determination of its positive and negative aspects, and different results have been reached. When the relevant literature on this subject is examined, it is seen that various studies have been carried out on IEP competencies. However, there is no study in which the competencies of classroom teachers in preparing IEP are determined. The need for research stems from this.

Method

In this study, which was conducted to determine the IEP competencies of classroom teachers, descriptive survey model was used. The study group of the research consists of 155 classroom teachers working in public and private primary schools throughout the province of Kütahya in the 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with the demographic information form prepared by the researcher and the "Individualized Education Program Competency Scale for Teachers (ÖBEPYÖ)" developed by İlik and Sarı (2018) and for which permission was obtained. The data were collected in the 2nd semester of the 2020-2021 academic year. The answers from the teachers were automatically tabulated by the google form and this table was translated into Microsoft Excel by the researcher and transferred to the SPSS analysis program. Central tendency measures such as percentage, frequency and deviation were calculated in descriptive analyses. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) were used during inferential statistics.

Findings

The scores of the classroom teachers in ÖBEPYÖ vary between 49.00 and 190.00. The average score they got from the scale is 138.54. The average score of the classroom teachers from the whole scale is above the average. When the IEP competencies are examined according to the seniority of the classroom teachers and their graduation degree; It is seen that there is a significant difference in the dimension of IEP preparation competence. In all of the IEP proficiency scale and sub-dimension scores, the type of school and class the teachers work in, whether they have taken pre-vocational special education lessons, whether they have taken a course related to special education, whether they are a member of the IEP development

unit, whether they are a counselor in their school or not. There is no statistical difference according to the status of students participating in the inclusion/integration practice or not.

Discussion and Conclusion

When the IEP Proficiency Scale and sub-dimension scores are examined; It is seen that primary school teachers have a score above the average. According to the findings obtained as a result of the study in Habiboğlu (2018); reached the conclusion that teachers think that IEP is useful. Burunsuz (2019), on the other hand, found that teachers had problems with the inclusion and IEP implementation process. Yüksel, Oğur and İşbilir also concluded in their study that the average score of the majority of preschool teachers in preparing and applying the Individualized Education Program (IEP) is at a moderate level. There was a difference according to the seniority of the teachers according to the IEP proficiency scale and its sub-dimensions. Söğüt (2017), on the other hand, concluded that teachers working for 21 years or more are lower than the average of the teachers working in other professional years in terms of the difficulties related to the IEP process. Classroom teachers' scores on the IEP proficiency scale and its sub-dimensions are above the average score, and it is seen that there is no statistically significant difference between the classroom teacher's single-class or combined classroom instruction. Söğüt (2017) reached the same conclusion. The fact that primary school teachers have students participating in the inclusion/integration practice this year or in previous years, or having no students participating in the mainstreaming/integration practice, did not make a significant difference in the IEP competence levels of the teachers. The reason for this may be that teachers give inclusive/integration education well or they are not given any importance. Söğüt (2017), on the other hand, concluded that in terms of the scores obtained from the level of IEP knowledge, the average of those who have never been inclusive students is higher than the average of those who have been inclusive students. There was no statistical difference in the IEP competencies of the classroom teachers, depending on whether they took a course related to special education or not. In Camadan (2012), it was found that teachers who received in-service training perceived themselves more competent in inclusive education and IEP preparation than those who did not. When the IEP competencies of the classroom teachers are examined according to whether they are members of the IEP development unit or not, it is seen that the scores are above the average, but the teachers who are members of the IEP development unit have higher scores, but this difference is not statistically significant. This may be due to the fact that the teachers who are members of the IEP development unit care about the subject. Yazicioglu (2019), on the other hand, revealed as a result of his study that IEP units were created in schools, but they did not work towards their purpose. According to whether or not there is a guidance teacher in the school where the classroom teachers work, IEP proficiency sub-dimension and all scale scores are above the average and there is no statistically significant difference between them.

GİRİŞ

İnsanlar dünyaya gelirken birbirlerinden farklı özelliklerle doğarlar. Bu özellikler saç rengi, göz rengi, ağırlık ve boy gibi fiziksel farklılıklar olabileceği gibi; birtakım yetersizlikler de olabilmektedir. Bu yetersizlikler doğum ile birlikte görülebildiği gibi sonraki süreçlerde de görülebilmekte ve bireysel olarak değişiklik gösterebilmektedir (Söğüt,2017). Dolayısıyla bazı bireyler akranlarına göre daha geride iken, bazıları ise daha ileri düzeyde olabilmektedir. Bu sebeple bu bireylere günlük yaşam becerileri ve bilişsel beceriler gibi birçok alanında destek verilmesi gerekmektedir. Şüphesiz bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim insan davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve belirlenmiş esaslar ile insan davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan planlar bütünüdür (Kıroğlu, 2009). Bu planlar daha çok normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak yapılmaktadır.

Sahip olduğu yetersizlik türü, çevresel ve biyolojik koşulların uygun olmaması veya öğrenme problemi yaşaması gibi sebeplerle akranlarına göre geride kalan ya da akranlarından ileride olan öğrenciler, eğitimde göz ardı edilmektedir (Diken ve Batu, 2010, Habiboğlu, 2018). Oysa bu öğrenciler özel eğitim ihtiyacı olan bireylerdir ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB ÖEHY) (2018)'inde "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak ifade edilmektedir. Bu öğrencilere, anayasamızın (1982) 42. maddesi ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) 7. Maddesine göre de eğitim imkânı sağlanması ve gerekli düzenlemelerin yapılması zorunludur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 8. maddesinde 'Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır' hükmü belirtilmektedir. Ayrıca 1997 yılında çıkartılan 573 sayılı kanun hükmünde kararname de ise "Özel eğitim", özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim

olarak açıklanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler de normal bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanma hakkına sahiptir. Bu öğrencilerin eğitim-öğretim uygulamalarından etkin olarak faydalanabilmeleri için öğretim süreçlerinin çocuğun bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi (Ergül, Baydik ve Demir, 2013), bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilerin bir alanda yetersiz olması diğer alanlarda başarılı olamayacağı anlamına gelmemektedir. Bu doğrultuda, özel eğitimin amacı, öğrencinin potansiyellerini açığa çıkarıp, en üst seviyeye ulaştırarak kullanılmasına fırsat verilmesi, kendine yeten, üretken bireyler olarak yetişmelerinin sağlanması olarak belirtilmektedir (Ataman, 2009). Bu amaca ulaşılması için özel eğitim işe koşulmalıdır.

Özel eğitiminin etkili olması, bu eğitim ile ilgili görev ve sorumlulukların eksiksiz olarak yerine getirilmesine bağlıdır. Özel eğitim, yönetmeliklerde tam olarak açıklanıyor olsa da, araştırmalar uygulama boyutunda ciddi sıkıntıların olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, yasal olarak düzenlemelerin yeterli olduğu (Yılmaz, 2015), fakat bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama, yöntem belirleme, uygulama ve değerlendirme boyutlarının tam olarak bilinmediği ve uygulanmadığı (Bilen, 2007; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), okulların fiziksel olarak yetersiz olduğu ve uygun araç-gereç bulunmadığı (Kartal, 2016), öğretmenlerin özel eğitim konusunda bir uzman tarafından desteklenmediği (Bilen, 2007; Güven, 2009; Söğüt, 2017) ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları (İlik, 2015; Söğüt, 2017) görülmektedir. Özel gereksinimli bireyin; eğitimini nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından alacağını yasal olarak güvence altına almak için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmalıdır (Kargın, 2004).

BEP özel gereksinimli öğrencilere eğitimin nasıl verileceğini gösteren programdır. Türkiye’de bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanmasına bakıldığında, uygulamanın 1997 yılında 573 sayılı özel eğitim ile ilgili kanun hükmünde kararname ile başladığı görülmektedir. Bu tarihten sonra 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bireyselleştirilmiş eğitim programından bahsedilmiş ve daha sonraki yönetmeliklerde de yer almıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye göre; “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.” denilmektedir. Düzenlenecek olan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), “özel gereksinimli öğrenciler için sınıf öğretmeninin de yer aldığı uzman bir ekip tarafından hazırlanan, bireyin göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için gerekli ek yaşantıların, ortamların, görev alacak personel ve çalışma sürelerinin belirtildiği programdır” (Özyürek, 2009). Ayrıca BEP’in tanımı MEB’nın ÖEHY (2018)’de “Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.” şeklinde yapılmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının amacı, özel gereksinimli çocuğun okul hayatındaki başarısını arttırmak için ihtiyacı olan destek eğitimini belirlemektir (Yıkmış, 2013). BEP, özel gereksinimli öğrencilerin öz bakım alanı ile birlikte, sosyal, akademik ve iletişim alanlarında kendini geliştirebilmesi amacıyla, özel eğitim okulu veya özel eğitim sınıfı gibi kendine uygun eğitim ortamında, kaynak oda, dil-konuşma terapisi, rehabilitasyon ve sınıf içi yardım gibi destek hizmetlerinden en üst düzeyde fayda sağlamanın amaçlandığı yazılı bir programdır (MEB, 2014). Bu program, özel gereksinimi olan öğrencinin ihtiyaçlarına göre yapılması gereken eylemleri ve bu eylemlerin hangi ortamda, kim tarafından, nasıl ve ne kadar zamanda uygulanacağını gösteren bir planlamadan ibarettir. Özel gereksinimli çocuklara özellikleri ve ihtiyaçlarına göre eğitsel planlama yapabilmek için, BEP planı hazırlamak önemlidir (Fisscuss ve Mandell, 1997). BEP planı hazırlanırken yetersizliği olan çocuğun bireysel farkları ve gereksinimleri dikkate alınmalı ve o çocuğa eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır (Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, and Lovett 2016). Bu sebeple de okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır.

BEP’in okullardaki uygulayıcısı olan BEP geliştirme birimi; okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmaktadır. Bu birimde yer alan ve BEP’in etkili ve verimli olarak işlemesini sağlayacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme konusunda en önemli etkenlerden birisi de sınıf öğretmenidir (Arivett, Rust, Brissie ve Dansby, 2007; Erden, 1998). Sınıf öğretmenin görev ve sorumluluğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’nde, “Madde 57– (1) Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. Bu görevlerinin yanında; BEP’in hazırlanmasında, uygulanması ve değerlendirilmesinde, aile eğitimi planlanmasında, öğrencilerin performanslarına ve yeteneklerine göre yönlendirilmesinde ve eğitim verilmesinde görevlidir.” denilmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni, öğrenci ile etkileşim halindedir

ve programın tasarlanması, uygulanması ve ölçme değerlendirilmesinin yapılmasından sorumlu kişidir. Ayrıca sınıf öğretmeni, öğrenciye uygun davranışın saptanmasında, ona göre eğitim yapılmasında ve sürecin değerlendirilmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir (Gözütok, 1991). Bu sebeple, öğretmenlerin bu konuda, hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi eğitim almaları ve yetiştirilmeleri önemlidir (Darling-Hammond, 2003; MEB, 1997). BEP'in uygulamada nasıl işlediği, olumlu olumsuz yönlerinin tespiti ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve değişik sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu konuda ilgili alan yazın incelendiğinde, BEP yeterlikleri ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların; BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumlar (Çuhadar, 2006; Tike, 2007, Avcıoğlu, 2011), BEP ekip kararları (Ruppar ve Gaffney, 2011), BEP eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin yeterliklerine etkisi (İlik, 2015), okul yöneticilerin BEP hazırlanması ve uygulanması hakkındaki görüşleri (Yılmaz, 2013; Ayanoğlu ve Erdoğan, 2019), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri (Camadan, 2012), öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükler (Kuyumcu, 2011; Söğüt, 2017; Şahin ve Gürler, 2018; Çakılı, Gönen, Bağcı ve Kaynar, 2020) ile ilgili olduğu görülmekte, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamadaki yeterliklerinin belirlendiği bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterecek ve araştırmacıların ilgisini çekecek olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamadaki yeterliklerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin;

- 1.BEP hazırlık öncesi sürecini açıklayabilme,
- 2.BEP hazırlama,
- 3.BEP sürecinde ailenin katılımını sağlayabilme,
- 4.BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi,
- 5.BEP ile ilgili genel yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tarama modelinde; geçmişte veya halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlemesinin amaçlanır. Araştırma konusu olan birey veya nesne, kendi koşulları içerisinde, olduğu şekliyle bir değiştirme ve etkileme çabası olmadan tanımlanmaya çalışılır. Burada önemli olan var olan durumu değiştirmeden araştırma konusunun koşulları doğrultusunda olduğu gibi ele almaktır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili genelinde resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 155 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	57	% 36,8
	Erkek	98	% 63,2
Yaş	22-39 yaş	60	% 38,7
	40-50 yaş arası	66	% 42,6
	51 yaş ve üzeri	29	% 18,7
Mesleki Kıdem	1-10 yıl arası	28	% 18,1
	11-20 yıl arası	63	% 40,6
	21-30 yıl arası	43	% 27,7

	31 yıl ve üzeri	21	% 13,5
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet Okulu	147	% 94,8
	Özel Okul	8	% 5,2
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	İl	88	% 56,8
	İlçe	42	% 27,1
	Köy veya Kasaba	25	% 16,1
Mezun Olunan Okul Türü	İki Yıllık Eğitim Enst.	9	% 5,8
	Lisans	130	% 83,9
	Lisansüstü	16	% 10,3
Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1.sınıf	33	% 21,3
	2.sınıf	25	% 16,1
	3.sınıf	37	% 23,9
	4.sınıf	44	% 28,4
	Birleştirilmiş Sınıf	16	%10,3
Sınıfındaki Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasına Katılan	Bu Sene Olan	58	% 37,4
	Daha Önce Olan	77	% 49,7
	Hiç Olmayan	20	% 12,9
Hizmet Öncesi Özel Eğitim Dersi	Alan	55	% 35,5
	Almayan	100	% 64,5
Özel Eğitim ile İlgili	Kursa Katılan	50	% 32,3
	Kursa Katılmayan	105	% 67,7
BEP Geliştirme Birimi	Üyesi Olan	39	% 25,2
	Üyesi Olmayan	116	% 74,8
Okulda Kadrolu Rehber Öğretmen	Var	115	% 74,2
	Yok	40	% 25,8
	TOPLAM	155	% 100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan 155 sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Yine çoğunluğu 50 yaş altı ve 11-20 arası yıl kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup, devlet okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası il merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeylerine bakıldığında; 1., 2., 3. ve 4. sınıf okutan öğretmenlerin sayısı birbirine yakınken, 16'sının ise birleştirilmiş sınıf okuttuğu görülmektedir. 135 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencisi varken, 20 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu meslek öncesi özel eğitim ile ilgili bir ders almamış olmasına rağmen, çoğunluğu hizmet içi eğitimde özel eğitim kursu aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu BEP geliştirme birimi üyeliği yapmamalarına rağmen, okulların çoğunda rehber öğretmen olduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler formu ve İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilmiş olan ve kullanım izni alınan "Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ)" ile toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmış, 5'li likert tipinde (oldukça yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz, oldukça yetersiz) ve 38 maddedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Dört boyuttan oluşmaktadır:

1. BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterlikleri (1-8.sorular arası, 8 madde),
2. BEP Hazırlama Yeterlikleri (9-17.sorular arası, 9 madde),
3. BEP Sürecinde Ailenin Katılımını Sağlayabilme Yeterlikleri (18-22.sorular arası, 5 madde),
4. BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterlikleri (23-38.sorular arası, 16 madde).

Tüm boyutlar için ayrı olarak değerlendirilebilen genel ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.98'dir. Araştırmada da ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Genel ölçeğin açıklanan toplam varyansı%77'dir ve araştırmada %74 olarak bulunmuştur. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri genel ölçekte 96 iken araştırmada 95 olarak hesaplanmıştır. Literatürde cronbach alpha katsayısı 0.70 ve üzerinde ise

güvenilirlik için genel olarak yeterli görülmekte iken (Şencan, 2005), bu araştırmada ölçek katsayısının oldukça yüksek olduğu söylenilebilir. Ölçekte elde edilen veriler Cronbach alfa güvenilirliği ve yapı güvenilirliği ile sağlanmıştır. Her iki güvenilirlik düzeyinin her bir boyut için 0,70'ten büyük olması ölçme sonuçlarının güvenilirliğini göstermektedir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiş ve tüm alt boyutları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeğin uygulanma onayı alındıktan sonra toplanmıştır. Demografik bilgiler formu ve ölçek soruları google formu aktarılmıştır. Google form üzerinden oluşturulan link sınıf öğretmenlerine direkt olarak veya okul yöneticileri vasıtasıyla elektronik yollarla iletilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar google form tarafından otomatik olarak tablollaştırılmış ve bu tablo araştırmacı tarafından Microsoft Excell'e çevrilerek SPSS analiz programına aktarılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 28 programı ile yapılmıştır. Verilerin analizi çıkarımsal istatistik, betimsel analiz ve içerik analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada betimsel analizler yüzde, frekans ve sapma gibi merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır. Ayrıca grup sayısı formülü [Ranj (dizi genişliği)/Grup Sayısı] formülü ile aralıklar belirlenerek betimsel analizlerinin yorumlanması yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Çıkarımsal istatistik sırasında bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Kullanılan parametrik testlerin uygulamasından önce verilerin bu analiz türüne uygun olup olmadığı ile ilgili varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu varsayımlarda bağımsız örneklem t testi için grup varyanslarının eşitliği, gözlemlerin birbirlerinden etkilenmemesi, verilerin normal dağılım göstermesi ve verilerin aralıklı ya da oransal olması gibi varsayımlar test edilmiştir (Kalaycı, 2014; Pallant, 2005). Yapılan normallik testinde Skewness -0,610 ve Kurtosis 0,243, değerleri -1.5 ile +1.5 arasında bir puan olması sebebiyle puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu), (02/06/2021), (GO 2021/267) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo2.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

ÖBEPYÖ	n	Min.	Max	\bar{X}	S
Hazırlık Öncesi	155	11,00	40,00	30,04	6,75
Hazırlama	155	10,00	45,00	30,48	8,30
Aile Katılımı	155	5,00	25,00	20,27	4,24
Uygulama ve Değr.	155	20,00	80,00	57,74	13,34
Tüm Ölçek	155	49,00	190,00	138,54	30,34

Sınıf öğretmenlerinin ÖBEPYÖ'den aldıkları puanlar 49,00 ile 190,00 arasında değişmektedir. Ölçekten aldıkları puan ortalaması 138,54'tür. Sınıf öğretmenlerinin tüm ölçekten aldıkları puan ortalaması ortalamasının üzerindedir. Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği alt boyutlarına bakıldığında hazırlık öncesi ($\bar{x}=30,14$), hazırlama ($\bar{x}=30,48$), aile katılımı ($\bar{x}=20,27$) ve uygulama ve değerlendirme ($\bar{x}=57,75$) alt boyutlarında ortalamasının üstünde olduğu yargısına varılabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 3'te ANOVA ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

ÖBEPYÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hazırlık Öncesi	Gruplar arası	3,889	3	1,296	1,849	,141	
	Grup içi	105,872	151	,701			
	Toplam	109,761	154				
Hazırlama	Gruplar arası	8,190	3	2,730	3,850	,21	31 yıl üzeri
	Grup içi	123,053	151	,815			1-10 yıl arası
	Toplam	131,243	154				
Aile Katılımı	Gruplar arası	4,398	3	1,466	2,075	,106	
	Grup içi	106,667	151	,706			
	Toplam	111,065	154				
Uygulama Değerlendirme	Gruplar arası	2,381	3	,794	1,145	,333	
	Grup içi	104,673	151	,693			
	Toplam	107,053	154				
Tüm Ölçek	Gruplar arası	4,058	3	1,353	2,170	,094	
	Grup içi	94,129	151	,623			
	Toplam	98,187	154				

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin kıdemlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına göre fark olup olmadığına bakıldığında, BEP hazırlama yeterliği boyutunda anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Ölçeğin tamamı ve diğer alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 4'de t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	Okul Türü	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Devlet Okulu	147	3,72	,84	1,354	,246
	Özel Okul	8	4,37	,56		
Hazırlama	Devlet Okulu	147	3,34	,92	2,966	,087
	Özel Okul	8	3,30	,92		
Aile Katılımı	Devlet Okulu	147	4,02	,85	4,748	,031
	Özel Okul	8	4,62	,34		
Uygulama Değerlendirme	Devlet Okulu	147	3,57	,83	2,846	,094
	Özel Okul	8	4,21	,42		
Tüm Ölçek	Devlet Okulu	147	3,61	,79	3,198	,076
	Özel Okul	8	4,29	,42		

Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının, öğretmenin özel okulda veya devlet okulunda görevli olması açısından bir fark olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir. BEP yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının tamamında özel okulda görev yapan öğretmenlerin puanları

daha yüksek bulunmasına rağmen, sadece aile katılımı boyutu ile ilgili puan istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin mezuniyet derecesine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 5'te ANOVA ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin mezuniyet derecesine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

ÖBEPYÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hazırlık Öncesi	Gruplar arası	2,783	2	1,392	1,977	,142	
	Grup içi	106,977	152	,704			
	Toplam	109,761	154				
Hazırlama	Gruplar arası	5,557	2	2,778	3,360	,037	Eğt.Ens.-Lisans
	Grup içi	125,687	152	,827			Lis.Üst-Lisans
	Toplam	131,243	154				
Aile Katılım	Gruplar arası	7,507	2	3,753	5,509	,005	Eğt.Ens.-Lisans
	Grup içi	103,558	152	,706			Lis.Üst-Lisans
	Toplam	111,065	154				
Uygulama Değerlendirme	Gruplar arası	5,905	2	2,953	4,437	,013	Lis.Üst-Lisans
	Grup içi	101,148	152	,665			
	Toplam	107,053	154				
Tüm Ölçek	Gruplar arası	5,105	2	2,552	4,168	,017	Lis.Üst-Lisans
	Grup içi	93,083	151	,623			
	Toplam	98,187	154				

Tablo 5 'de, sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının, öğretmenlerin mezuniyet derecesine göre anlamlı olup olmadığına bakıldığında, BEP hazırlama boyutunda Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, lisans mezunlarından; yüksek lisans mezunlarının puan ortalamalarının, lisans mezunlarından yüksek olduğu; öğretmenlerin puanları arasında oluşan bu farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,152)=3,360$ $p<.05$). Yine BEP aile katılımı alt boyutunda da Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre; yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre puan olarak daha yüksek olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,152)=5,509$ $p<.05$).

Araştırma bulguları, BEP uygulama boyutu puanları açısından incelendiğinde; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarının lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında oluşan farklılığında anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,152)=4,437$ $p<.05$). BEP yeterlik ölçeğine bakıldığında ise, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalama puanlarının, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu öğretmenlerin ortalama puanları arasında oluşan bu farklılığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2,152)=4,168$ $p<.05$). Ölçeğin diğer boyutları arasında çıkan farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin okuttuğu sınıfa bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 6'da t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 6.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin okuttuğu sınıfa göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	Sınıf	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Müstakil Sınıf	139	3,75	,86	,985	,323
	Birleştirilmiş Sınıf	16	3,75	,68		
Hazırlama	Müstakil Sınıf	139	3,41	,93	,588	,444
	Birleştirilmiş Sınıf	16	3,14	,82		
Aile Katılımı	Müstakil Sınıf	139	4,05	,87	3,728	,055
	Birleştirilmiş Sınıf	16	4,02	,66		
Uygulama Değerlendirme	Müstakil Sınıf	139	3,60	,85	2,023	,157
	Birleştirilmiş Sınıf	16	3,63	,62		
Tüm Ölçek	Müstakil Sınıf	139	3,65	,81	2,115	,148
	Birleştirilmiş Sınıf	16	3,59	,61		

Tablo 6’da, öğretmenlerin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanlarını, müstakil sınıf (1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf veya 4.sınıf) veya birleştirilmiş sınıf okutması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına katılan öğrencisi olup olmama durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 7’de ANOVA ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 7.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmen sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına katılan öğrencisi olup/olmama durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

ÖBEPYÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hazırlık Öncesi	Gruplar arası	1,115	2	1,508	,780	,460
	Grup içi	108,646	152	,715		
	Toplam	109,761	154			
Hazırlama	Gruplar arası	,488	2	,244	,284	,753
	Grup içi	130,755	152	,860		
	Toplam	131,243	154			
Aile Katılımı	Gruplar arası	1,001	2	,500	,691	503
	Grup içi	110,064	152	,724		
	Toplam	111,065	154			
Uygulama Değerlendirme	Gruplar arası	,559	2	,279	,399	,672
	Grup içi	106,495	152	,701		
	Toplam	107,053	154			
Tüm Ölçek	Gruplar arası	,508	2	,254	,395	,674
	Grup içi	97,679	152	,643		
	Toplam	98,187	154			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına katılan öğrencisi olup olmama durumuna göre, BEP hazırlık öncesi sürecini açıklayabilme yeterlilikleri ($F(2,152)=0,780$, $p>.05$); BEP hazırlama yeterlilikleri ($F(2,152)=0,284$, $p>.05$); BEP sürecinde ailenin

katılımını sağlayabilme yeterlikleri ($F(2,152)=0,503$, $p>.05$); BEP'in uygulama ve değerlendirilme yeterlikleri ($F(2,152)=0,399$, $p>.05$) ve BEP yeterlik ölçeği ($F(2,152)=0,395$, $p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin meslek öncesi özel eğitim ile ilgili bir ders alıp almama durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 8'de t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlik meslek öncesi özel eğitim ile ilgili bir ders alıp almama durumuna göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	Özel Eğitim Dersi	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Evet	55	4,05	,68	,423	,041
	Hayır	100	3,58	,87		
Hazırlama	Evet	55	3,59	,87	,629	,429
	Hayır	100	3,27	,93		
Aile Katılımı	Evet	55	4,29	,78	,015	,904
	Hayır	100	3,92	,85		
Uygulama Değerlendirme	Evet	55	3,83	,79	,005	,944
	Hayır	100	3,48	,83		
Tüm Ölçek	Evet	55	3,88	,74	,018	,893
	Hayır	100	3,51	,80		

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin meslek öncesi özel eğitim dersi alıp almama durumuna göre, BEP hazırlık öncesi yeterlik puanları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ($F=,423$, $p<.05$). Bu fark özel eğitim alan öğretmenlerin lehinedir. BEP yeterlik ölçeği ve diğer alt boyutlarına bakıldığında özel eğitim alan öğretmenlerin puanları yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bir kurs alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 9'da t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının özel eğitim ile ilgili bir kurs alıp almama durumuna göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	Özel Eğitim Kursu	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Evet	50	3,96	,77	1,507	,221
	Hayır	105	3,65	,86		
Hazırlama	Evet	50	3,68	,77	2,494	,116
	Hayır	105	3,24	,95		
Aile Katılımı	Evet	50	4,20	,715	1,940	,166
	Hayır	105	3,98	,89		
Uygulama Değerlendirme	Evet	50	3,79	,75	,536	,465
	Hayır	105	3,51	,85		
Tüm Ölçek	Evet	50	3,86	,70	,721	,397
	Hayır	105	3,54	,82		

Tablo 9 'da sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bir kurs alıp almama durumuna göre anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Kurs alan öğretmenlerin daha fazla puana sahip olduğu görülmüştür fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin BEP geliştirme birimi üyesi olup olmama durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 10'da t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 10.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin bep geliştirme birimi üyesi olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	BEP Üyesi	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Evet	39	4,13	,56	8,187	,005
	Hayır	116	3,62	,88		
Hazırlama	Evet	39	3,47	,91	,002	,966
	Hayır	116	3,35	,92		
Aile Katılımı	Evet	39	4,27	,66	2,301	,131
	Hayır	116	3,98	,89		
Uygulama Değerlendirme	Evet	39	3,78	,72	1,283	,259
	Hayır	116	3,55	,86		
Tüm Ölçek	Evet	39	3,84	,63	1,956	,164
	Hayır	105	3,57	,83		

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme birimi üyesi olup olmama durumuna göre BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında; BEP geliştirme birimi üyesi olan öğretmenlerin daha fazla puana sahip olduğu görülmüştür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin görev yaptığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 11’de t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 11.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının görev yaptığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları

ÖBEPYÖ	Rehber Öğretmen	n	\bar{X}	S	F	p
Hazırlık Öncesi	Evet	115	3,77	,84	,043	,836
	Hayır	40	3,70	,85		
Hazırlama	Evet	115	3,41	,94	1,364	,245
	Hayır	40	3,31	,86		
Aile Katılımı	Evet	115	4,10	,83	,017	,896
	Hayır	40	3,92	,88		
Uygulama Değerlendirme	Evet	115	3,60	,84	,015	,903
	Hayır	40	3,62	,82		
Tüm Ölçek	Evet	115	3,65	,80	,070	,791
	Hayır	40	3,60	,78		

Tablo 11’e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna göre BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamadaki yeterliklerini belirlemektir. Bu amaçla, BEP Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları ve ölçeğin toplam puanlarına incelendiğinde; BEP Hazırlık Öncesi, BEP Hazırlama Yeterliliği, BEP Aile Katılımı alt boyutları ile ölçeğin tamamında sınıf öğretmenlerin ortalamasının üzerinde bir puana sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin; BEP hazırlık öncesi sürecini açıklayabilme, BEP hazırlama, BEP sürecinde ailenin katılımını sağlayabilme ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda yeterli olduğu sıkıntı çekmediği ve fayda gördüğü söylenilebilir. Habiboğlu (2018)’da çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin BEP’in yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Burunsuz (2019), ise öğretmenlerin, kaynaştırma uygulaması ve BEP uygulama sürecine yönelik olarak aksaklıklar yaşandığını tespit etmiştir. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) yaptıkları çalışmada, BEP hazırlama ve uygulama

yeterliliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerinin göre BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına göre fark olup olmadığına bakıldığında, BEP hazırlama yeterliklerinin 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha tecrübeli olması bunun sebebi olabilir. Sınıf öğretmenlerinin tecrübesi arttıkça BEP yeterlik düzeylerinin de arttığı söylenilebilir. Ölçeğin tamamı ve diğer alt boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur. Söğüt (2017) ise 21 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin BEP sürecine ilişkin güçlükler açısından diğer meslek yılında çalışan öğretmenlerden çalışanların ortalamalarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının, öğretmenin özel okulda veya devlet okulunda görevli olması açısından bakıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerinin aile katılımını sağlayabilme yeterlikleri devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha iyi durumdadır. Bunun sebebi özel okulda Sınıf Öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının çalışan öğretmenlerin veliyle daha sık iletişim kurması veya velinin eğitimi daha fazla önemsemesi olabilir. Ölçeğin tamamı ve diğer alt boyutları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının, öğretmenlerin mezuniyet derecesine göre, BEP hazırlama boyutunda Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre; yine yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre puanları fazladır ve bu istatistiksel olarak anlamlıdır. Yine BEP aile katılımı alt boyutunda da Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre; yine yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre puan olarak daha iyi durumda olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. BEP uygulama boyutu puanları açısından yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha iyi durumda olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına bakıldığında ise yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanları lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılıklarının öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin BEP yeterlik ölçeği ve alt boyutları puanları, ortalama puanın üzerindedir ve sınıf öğretmenlerin müstakil sınıf (1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf veya 4.sınıf) veya birleştirilmiş sınıf okutması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıfın müstakil olması, okuldaki öğretmen sayısı, sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlik düzeylerinde değişiklik yapmamıştır. Bunun nedeninin, öğretmenlerin BEP'i yeterince önemsememelerinden ya da kendilerini bu alanda yeterli görmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Söğüt (2017), de çalışma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin okutulan sınıf, değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bu eğitim-öğretim yılında veya önceki yıllarda kaynaştırma uygulamasına katılan öğrencisinin olup, olmamasının öğretmenlerin BEP yeterlilikleri düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında uygulama ve değerlendirme yeterlikleri dışındaki boyutlar ile ölçeğin tamamında, önceki senelerde kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencisi olan öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu, uygulama ve değerlendirme boyutunda ise şimdiye kadar hiç kaynaştırma uygulamasına katılan öğrencisi olmayan öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun sebebi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini iyi vermeleri veya hiç önemsenmemesi olabilir. Söğüt (2017), ise BEP bilgi düzeyinden alınan puanlar açısından şimdiye kadar hiç kaynaştırma öğrencisi olmayanların ortalamalarının kaynaştırma öğrencisi olanların ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burunsuz (2019), ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin mevcut haliyle faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin meslek öncesi özel eğitim alıp almama durumuna göre, BEP hazırlık öncesi yeterlik puanları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu fark özel eğitim alan öğretmenlerin lehinedir. BEP yeterlik ile ilgili diğer alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında özel eğitim alan öğretmenlerin puanları yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre öğretmenlerin meslek öncesi özel eğitim almanın BEP yeterlik düzeylerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili bir kurs alıp almama durumuna göre BEP yeterlik alt boyutları ve tüm ölçek olarak bakıldığında kurs alan öğretmenlerin daha fazla puana sahip olduğu görülmekle birlikte, öğretmenlerin puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin özel eğitim almasının BEP yeterlilik düzeylerini kısmen yükselttiği söylenebilir. Camadan (2012)'da, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucunu bulunmuştur. Burunsuz (2019), ise verilen hizmet içi eğitim ve seminerlerin yetersiz olduğu ile ilgili sonuca ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri BEP geliştirme birimi üyesi olup olmama durumuna göre bakıldığında, puanların ortalamasının üzerinde olduğu ancak BEP geliştirme birimi üyesi olan öğretmenlerin daha fazla puana sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerin puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun sebebinin, BEP geliştirme birimi üyesi öğretmenlerin konuyu önemsemiş olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Yazıcıoğlu (2019) yaptığı çalışmanın sonucu olarak, okullarda BEP birimlerinin oluşturulduğunu ancak amacına yönelik işlemediğini ortaya koymuştur. Habiboğlu (2018) ise yaptığı çalışmada, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birim (BEPGB) başkanının toplantılara katılmadığı dolayısıyla birimdeki diğer üyelerin toplantıları kendileri gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalar da, BEP ekibi içerisindeki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Christle ve Yell, 2010; Kosko ve Wilkins, 2009; Küçüker ve diğ., 2002; Tike, 2007; Yell ve Drasgow, 2008)

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna göre BEP yeterlik alt boyut ve tüm ölçek puanları ortalamasının üzerindedir ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin BEP konusunda yeterli olduğu veya rehber öğretmenlerin BEP'e gereken önemi vermediği söylenebilir. Yazıcıoğlu (2019), ise BEP geliştirme birimlerinin daha çok rehberlik öğretmenlerin sorumluluğunda yürütüldüğü ve ekip üyelerinin iş birliği içinde hareket etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Eğitim fakültelerinde özel eğitim derslerinde BEP konusuna daha fazla zaman ayrılabilir. Sınıf öğretmenlerine BEP ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir. BEP eğitimi alan öğrencinin ailesine konu ile ilgili bilgilendirici toplantılar yapılabilir.

Bu çalışma diğer branşlardaki öğretmenlerle de yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlikleri ile ilgili nitel çalışma yapılabilir. BEP biriminin tüm üyeleri ile etkin olarak çalışması sağlanabilir. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ile ilgili bilgilendirici faaliyetler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Arivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S., Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127(3), 378-388.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. 7. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Ayanoğlu, Ç., Erdoğan, D. G. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.

- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christle, A. ve Yell, M (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Individualized Education Journal*, 18, 108-123.
- Christle, A. ve Yell, M. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Individualized Education Journal*, 18, 108-123.
- Çıkkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5121-5148.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması uygulanması izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60, 6-14
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, İ. (Ed). *İlköğretimde Kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dubkowski, M. D. (2004) *Encouraging active parent participation in IEP team meetings*. pp:34-39 <https://scholar.google.com.tr> adresinden 01.05.2021 tarihinde erişildi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.,
- Etscheidt, S. ve Curran, C., (2010). Reauthorization of the individuals with disabilities education improvement act (IDEA, 2004): The peer-reviewed research requirement. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1) 29-39
- Fetter, A. & Steketee, A.M. (2008). Health-fitness boosting inclusion for students with disabilities. *District Administration*. 63-65.
- Fisscuss, D.E. and Mandell, J.C. (1997). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilmesi*. (Ed.G. Akçamete, Çev: H. Günayer-Şenel, E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gartland, D. (2007). The documentation disconnect for students with learning disabilities: Improving access to post secondary disability services. *A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities*. 265-274.
- Gözütok, D. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve ehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- İlik, Ş. Ş., Hakan, S. (2018). Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği ÖBEPYÖ: Ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1467-1483.
- İzci, E., 2005, Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlilikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kalaycı, Ş., 2014, *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri 27. basım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıroğlu, K. (2009). Eğitim bilimine giriş. *Eğitimin temel kavramları*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). Short report the assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*. 23(1), 75-80.
- Kosko, K. ve Wilkins, J.L. (2009). General educators in-service training and their self-perceived ability to adapt in struction for students with IEPs. *Teacher Training and Inclusion Journal*, 33 Saddle River
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G., 2002, Rehberlik ve Araştırma Merkezi elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1(1), 101

- Lazarus, S.S., Thurlow, M.L., Christensen, L.L. & Cormier, D. (2007). *Synthesis report. 67. States' Alternate Assessments Based on Modified Achievement Standards. AA-MAS* Dec.
- Margolis, H. & Free, J. (2009). The consultant's corner: Computerized iep programs: A guide for educational consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 171-178. http://dx.doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_06
- Martin, J. E.; Van Dycke, J. E.; Greene, B. A.; Gardner, J. E. and Lovett, D. L. (2016). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316.
- McDonnell, L. (2014). *Barriers that prevent the alignment of individual education plans with inclusion classroom practice* (Doktora tezi). University of Phoenix: USA.
- Menlove, R. Hudson ve P. Suter, D. (2001). A field of IEP dreams in increasing general education teacher participation in the IEP development process, *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28- 33
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973); *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 14.06.1973, 1739.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden 18.04.2021 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstanbul-2014*
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki yeterlilikleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual, A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 12) (2nd ed) .
- Palys, T. (2008). Purposive Sampling. (L.M. Given, Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (Vol.2). Sage: Los Angeles, p. 697-698.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullanma durumlarının saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ruppar, A.L. ve Gaffney, J. S. (2011). Individualized education program team decisions: a preliminary study of conversations, *Negotiations and Power, Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 11-22.
- Russell, M., & Hoffmann, T., & Higgins, J. (2009). A universally designed test delivery system. *Teaching Exceptional Children*. 7-12.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Seferian, R. (2000). *Design and implementation of a software training program for students with learning and behavioral disabilities*. (Report No. EC 308-356) Practicum, Nova Southeastern University. Dissertations / Theses-Practicum Papers. (Eric Document Reproduction Service No: ED 451 671)
- Söğüt, D. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şahin, A., 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.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim ii. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982)*. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/>
- Uçuş, Ş., 2016, Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6 (360-388).
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 223-234.

- Yell, M.L., Drasgow, E. and Oh, I. April, (2008). Development of an evaluation instrument to assess the procedural and substantive quality of IEPs: The IEP Quality Indicator Scale (IQUIS). *In Paper presented at the annual meeting of the Council of Exceptional Children*, Boston, MA
- Yıkımsı, A. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması. *Özel Eğitim* (113). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Yılmaz, F.,M. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yüksel, B., Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.
- 573 Sayılı Özel Eğitimle İlgili Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.anayasa_2018.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2021).