



Rigours Which Class Teachers Encounter with Preparing Individualized Education Program (IEP) and Assessment of Views Related to Inclusive Practices*

Deniz Ayşegül SÖĞÜT**, Sabahattin DENİZ***

Received date: 15.03.2018

Accepted date: 28.07.2018

Abstract

Aim of this study is evaluating difficultiesThis study aims to evaluate difficulties the classroom teachers working in Muğla city center encountered in the process of preparing individualized education programs and their problems regarding revisions to be made in inclusive practices. In this study a descriptive research design was used and data were collected by using “Socio—Demographic Information Form”, “Scale of Determining Difficulties in the Process of Preparing İndivüalizme Education Program (IEP)” developed by Tike-Bafra and Kargın (2009) and “Scale of Instructional Adaptations to Inclusion (SIMI)” developed by Kargın, Güldenoğlu and Şahin (2010). The results of the present study showed that the difficulties classroom teachers encounter in the process pf preparing IEP do not differentiate as for the variables such as having disabled person in the family, working place, family participation and cooperation, having inclusive student. However, they vary in such variables as working year at occupation, being a student of inclusion, student’s taking inclusive education, duration of this education and teacher’s giving inclusive education. Moreover, according to the results adaptations to inclusion do not vary in variables like working year at occupation, being an inclusive student, student’s taking inclusive education, duration of inclusive education and family participation, while they show variance in the variable of having a disabled person in the family.

Keywords: Individualized education program, adaptations to inclusion, educational and physical arrangements, inclusive student and supportive education rook.

* This study was carried out by Assoc. Prof. Dr. Sabahattin Deniz Consultancy has been produced from an unpublished master thesis study titled “Rigours Which Class Teachers Encounter with Preparing Individualized Education Program (IEP) and Assessment of Views Related to Inclusive Practices”.

** Ministry of Education , Muğla-Turkey, e-posta: sogut_deniz@hotmail.com

*** Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla-Turkey , e-posta: sdeniz@mu.edu.tr

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Deniz Ayşegül SÖĞÜT**, Sabahattin DENİZ***

Geliş tarihi: 15.03.2018


Kabul tarihi: 28.07.2018


Öz

Bu çalışmanın amacı Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada betimsel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında 'Sosyo-Demografik Bilgi Formu', Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen 'Bireysel Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği(KGBÖ)' ve Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen 'Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği(KİDÖ)' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin 'ailesinde özel gereksinimli birey olma, çalışma yeri, aile katılımı ve işbirliği' değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitimi alması, aldığı destek eğitim süresi' değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerin ise; 'meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, aldığı destek eğitim süresi, aile katılımı' değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın 'ailesinde özel gereksinimli birey olma' değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar kavramlar: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler, öğretimsel düzenlemeler, fiziksel düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisi, destek eğitim odası.

* Bu çalışma Doç. Dr. Sabahattin Deniz Danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

**  Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla-Türkiye, e-posta: sogut_deniz@hotmail.com

***  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla- Türkiye, e-posta: sdeniz@mu.edu.tr

1.Giriş

Bilgi, hem okullarda hem de yaşam boyu öğrenme sürecinde kazanılması gereken olguları kapsar. Çağdaş eğitim sürecinde bilgi, bireylere sunulmadan önce seçilmekte ve her eğitim düzeyinde, her yaşın gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak programlanmaktadır. Bu tür kazanımlar eğitim programları kapsamında yer alır. Böylece eğitimin programları, bireylerin okul içinde ya da dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları kazanmasına uygun bir şekilde tasarılır. Diğer bir deyişle, okul içinde ve dışında öğretilen ve okul personeli tarafından planlanan her şey olarak görülür (Demirel, 2013).

Eğitim programlarının özel eğitim kapsamında hazırlanması ve uygulanması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler(özel gereksinim) için önem oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), Temel Kanununda ‘Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır’ şeklinde belirtilmiştir. Her ülkede toplumun geneline uygun bir eğitim sistemi mevcuttur; ancak bazı bireylerin özel gereksinimlerinden dolayı daha yoğun eğitimlere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle normal gelişim gösteren bireylere eğitim programları hazırlandığı gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere de bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanır. Bu durum ülkemizde Kanun Hükmünde Kararnameler kapsamında “yetersizlikten etkilenen her çocuk için gereksinimleri doğrultusunda BEP hazırlamayı gerektirir” şeklinde ifade edilmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin, bulunduğu sınıfın gerektirdiği ‘bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel’ davranışlardan, performansı dikkate alınarak gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların, görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır. Bu plan anne- baba, özel eğitim ve sınıf öğret-menleri, okul yöneticileri ve diğer ilgili uzmanlardan oluşan ekibin denetiminde uygulanır (Özyürek, 2009).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim gereksinimleri farklılık göstermektedir. Bu nedenden dolayı eğitim ortamlarında çok yönlü düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden biri de Kaynaştırma yoluyla eğitimidir. Bu eğitim, MEB (2000) de “özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin uygun eğitim ortamları”, MEB(2006) ‘da eğitsel değerlendirme sürecinde “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” olarak ele alınmıştır. Başka bir deyişle, “Kaynaştırma eğitimi” özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı okulda ve sınıfta, öğretmen desteği ile almaları gereken, eğitim olarak ifade edilebilir (York ve Tundidor, 1995).

En az kısıtlayıcı ortam, özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyeceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). Günümüzde kaynaştırma yoluyla eğitim yaygın bir uygulamadır ve hemen hemen her okulda kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. 2016-2017 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan, örgün eğitim istatistiklerine göre 242486 öğrenci, kaynaştırma eğitimine devam etmiştir (MEB, 2017).

Kaynaştırma yoluyla eğitimin yararlı olması öğretmenin, öğrencisini iyi tanımasına, eğitim ihtiyaçlarını bilmesine, buna uygun BEP hazırlamasına ve değerlendirmelerde bulunmasına, aile ile iş birliği içinde olmasına, diğer öğrencileri ve onların velilerini bilgilendirmesine, okul personeli ile iş birliği içinde olmasına, onları benimsemesine ve aynı zamanda öğrenciye uygulayacağı öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmasına bağlıdır, diyebiliriz. Okul ortamında, öğretmene bu süreçte çok büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları kitapçığında sınıf öğretmenlerinin 1) Kaynaştırma

öğrencisinin uyum sürecine ilişkin çalışmaları ile ilgili diğer öğretmenlerle planlama ve yürütme yapması 2) BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapması 3) BEP'i uygulama ve değerlendirme yapması 4) Aileye yönelik eğitim çalışmaları yapması 5) Öğrenciye destek olma, sınıfın fiziki şartlarını düzenleme, alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını kontrol etme gibi.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, kaynaştırma eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmelikleri ile tanımlanıyor olmasına rağmen, yapılan araştırmalar, eğitim uygulamalarında ciddi sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olması söz konusu iken, uygulamada problemlerin olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2015). Bu durum birçok nedene bağlı olabilmektedir. Bazılarını şu şekilde belirtebiliriz: BEP hazırlama, yöntem-tekniik seçme, uygulama sürecini değerlendirme (Bilen, 2007; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, özel eğitime uygun eğitim araç- gereçlerinin azlığı/ olmaması (Kartal, 2016), öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik uzman desteği alamamaları (Bilen, 2007; Güven, 2009; Gündüz, 2015; Kanat, 2015), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olmaları (İlk, 2014; Gündüz, 2015) söylenebilir.

İlkokullarımızda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve sınıf Öğretmenlerine istendik düzeylerde, destek hizmet sağlanamaması, yapılan kaynaştırma uygulamalarında tüm yükün sınıf Öğretmenlerine kalmasına neden olmaktadır (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu nedenle sınıf öğretmenleri özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunları aşmakta güçlük çekmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Özmen-Güzel, 2009). Bu araştırma, bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ile kaynaştırmaya ilişkin karşılaştıkları düzenlemelerin meslekte çalışma yılı(mesleki kıdem), ailesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin var olması, çalışma yeri (köy, ilçe), sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunması, sınıfında destek eğitiminden yararlanan öğrencilerin olup olmaması, destek eğitiminden yararlanma süresi, eğitim sürecine ailenin katılımına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir.

Bu bağlamda, çalışmanın amacını ilkokul kademesinde bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinden yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ;
 - a. Mesleki kıdem (çalışma yılı) ,
 - b. Ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama,
 - c. Çalışma yeri (köy, ilçe),
 - d. Kaynaştırma öğrencisi olup olmama,
 - e. Kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim alıp almaması,
 - f. Destek eğitim alma süresi,
 - g. Ailenin katılımı ve işbirliği, değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerin değerlendirilmesini amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele almasıdır (Karasar, 2014).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki, görev yapan 201 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ) ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ) ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekte çalışma süresi, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çalışma yeri, şimdiye kadar kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumu, kaynaştırma öğrencisine verilen eğitimin süresi ve şuan sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup/olmaması gibi... bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeler yer almaktadır

1.BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ): Araştırmada, Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen KGBÖ ölçeği kullanılmıştır. KGBÖ'ü toplam 20 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bilgi Düzeyi (8 madde), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (6 madde), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (3 madde), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (3 madde) boyutlarıdır. Katılımcılar tepkilerini 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyerek belirtmişlerdir (tamamen katılıyorum=5 puan, katılıyorum=4 puan, kararsızım=3 puan, katılmıyorum=2 puan, kesinlikle katılmıyorum=1 puan). Yüksek puan BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin fazla olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada, genel ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı.69 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda Cronbach-Alfa katsayısı ise Bilgi Düzeyi 0.63; BEP Sürecine İlişkin Güçlükler 0.60; BEP Ekibine İlişkin Güçlükler 0.59; BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler 0.68 olarak hesaplanmıştır.

2. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ): Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen KİDÖ ölçeği kullanılmıştır. KİDÖ toplamda 39 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (25 madde) ve Fiziksel Düzenlemeler (14 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır (en çok= 5 puan, en az=1 puan). Yüksek puan, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılacak düzenlemeleri önemli gördüklerine işaret etmektedir. Genel ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.86 'dır. Alt boyutlarda Cronbach-Alfa katsayısı ise Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler 0.94 ve Fiziksel Düzenlemeler 0.98 olarak hesaplanmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verileri elde etmek için BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeğinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılım, yüzdelik değerler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız t testi uygulanmıştır. İki den fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için scheffe ve duncan testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırma Problemine Ait Bazı Değişkenlere Göre Elde Edilen Bulgular:

3.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma yıllarına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı “ anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo- 1de sunulmuştur.

Tablo 1. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

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

p<0,05

Tablo 1’de görüldüğü gibi BEP Sürecine İlişkin Güçlükler yönünden mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir (F= 4.451; p<0,002). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonucunda sınıf öğretmenlerinin, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanların, diğerlerinden ($\bar{X} = 2,86$); 1-5 yıl ($\bar{X} = 3,45$); 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,59$); 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,53$); 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,54$) BEP Sürecine İlişkin Güçlükleri daha az yaşadıkları söylenebilir. Bilgi Düzeyi (F=2.086, p>0.084), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (F=1.158, p>0.331), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (F=0.915, p>0.915), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (F=0,709, p>0.586) ve Fiziksel Düzenlemeler (F=0.561, p>0.691) alt

boyutlarından alınan puanlar ile mesleki kıdemleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin ailesinde özel gereksinimli bireyin bulunup/bulunmamasına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-2 de sunulmuştur.

Tablo 2. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

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

p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler yönünden, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (\bar{X} (var) = 3,61; \bar{X} (yok)= 3,30), Öğretim Sürecine İlişkin Güçlükler (\bar{X} (var) = 3,46; \bar{X} (yok)= 3,78), ve Fiziksel Düzenlemeler (\bar{X} (var) = 3,45; \bar{X} (yok)= 3,75) alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenlerinin BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri daha çok yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha az önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bilgi Düzeyi [t (199) =0,645; p>0.560], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [t (199) =0,734; p>0.390] ve BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [t (199) =1,420; p>0.157] alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yere göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-3 de sunulmuştur.

Tablo 3. KGBÖ ve KİDO Puanlarına Çalışma Yeri Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

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

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada..

	İlçe	145	3,4253	,73307			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,1488	1,0934	199	,780	0,461
	İlçe	145	3,0253	,97189			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,2976	,80070	199	,526	0,600
	İlçe	145	3,3632	,79049			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Köy	56	3,8479	,56555	199	3,164	0,002*
	İlçe	145	3,6593	,61364			
Fiziksel Düzenlemeler	Köy	56	3,9719	,62622	199	1,995	0,041*
	İlçe	145	3,6552	,64023			

P<0,05

Tablo 3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler yönünden, çalışma yeri değişkenine göre Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (\bar{X} (köy) = 3,84; \bar{X} (ilçe)= 3,65) ve Fiziksel Düzenlemeler (\bar{X} (köy) = 3,97; \bar{X} (ilçe)= 3,65) alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin merkez/ilçede çalışanlara göre öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha çok önemstedikleri görülmektedir. Bilgi Düzeyi [$t(199 = 1,220; p > 0.226)$], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 1,58; p > 0.091)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,780; p > 0.461)$] ve BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 0,526; p > 0.600)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumuna göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-4 da sunulmuştur

Tablo 4. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre İlişkin t-Testi Sonuçları

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

P<0,05

Tablo 4’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkenine göre Bilgi Düzeyi (\bar{X} (Evet) = 2,70; \bar{X} (Hayır)= 3,14) alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki Bilgi Düzeylerinin daha az olduğu söylenebilir. BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,956; p > 0.340)$], BEP Ekibine

İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,096; p > 0,922)$],BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,309; p > 0,300)$],Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 0,117; p > 0,905)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,045; p > 0,965)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin destek eğitimi almasına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-5 de sunulmuştur

Tablo 5. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Destek Eğitim Almasına Göre t-Testi Sonuçları

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

$P < 0,05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler kaynaştırma öğrencisinin destek eğitimi alma durumu değişkenine göre Bilgi Düzeyi (\bar{X} (Evet) = 2,70; \bar{X} (ilçe) = 3,14) alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında destek eğitiminden faydalanan öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki Bilgi Düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,022; p > 0,982)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,126; p > 0,899)$],BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,00; p > 0,927)$],Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 1,487; p > 0,142)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,725; p > 0,471)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmadaki öğrencisinin destek eğitimi alma süresine göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı ” anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo 6. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Destek Eğitim Süresine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	4,360	3	1,453			10-12
	Grupiçi	19,753	43	,459	3,164	0,034	saat/ 4-6
	Toplam	24,113	46				saat
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	6,779	3	2,260			
	Grupiçi	21,141	43	,492	4,596	0,007	

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada..

	Toplam	27,920	46				0-3 saat/ 10-12 saat
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	8,028	3	2,676			
	Grupiçi	48,416	43	1,126	2,337	0,083	
	Toplam	56,444	46				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	3,377	3	1,126			
	Grupiçi	24,315	43	,565	1,991	0,130	
	Toplam	27,693	46				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	0,929	3	,310			
	Grupiçi	10,800	43	,251	1,234	0,309	
	Toplam	11,729	46				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	2,154	3	,718			
	Grupiçi	14,177	43	,330	2,177	0,105	
	Toplam	16,331	46				

P<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi Bilgi düzeyi (F= 3,164, p<0,034) ve BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (F= 4.596, p<0,007) yönünden Destek Eğitim Süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Bilgi Düzeyinde Duncan testi BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerde ise Scheffe uygulanmıştır. Testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri kaynaştırma öğrencisinin aldığı destek eğitim süresine göre 10-12 saat destek eğitimi alan öğrenciye sahip olanların ortalama puanlarının ($\bar{X} = 2,72$); 7-9 saat ($\bar{X} = 2,49$); 0-3 saat ($\bar{X} = 2,42$) ve 4-6 saat ($\bar{X} = 1,94$); diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerde ise kaynaştırma öğrencisinin aldığı destek eğitim süresine göre 10-12 saat destek eğitimi alan öğrenciye sahip olanların ortalama puanlarının ($\bar{X} = 2,93$); 7-9 saat ($\bar{X} = 3,19$); 4-6 saat ($\bar{X} = 3,77$) ve 0-3 saat 4-6 saat ($\bar{X} = 3,87$); BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (F=2,337, p>0,083), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (F=1,991, p>0,130), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (F=1,234, p>0,309), Fiziksel Düzenlemeler (F=12,177, p>0,105), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek eğitim süreleri arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

3.2.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma programı sürecine ailenin katılımı ve işbirliği desteğine göre, "BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup" t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo 7. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Ailenin Katılımı ve İşbirliğine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Aile İşbirliği	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	58	2,4849	,76487	62	0,17	0,989
	Hayır	6	2,4792	,95334			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,4368	,77285	62	0,062	0,942
	Hayır	6	3,4167	,60323			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,0517	1,0775	62	1,432	0,157
	Hayır	6	2,3889	1,1038			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,3161	,80791	62	1,681	0,76
	Hayır	6	3,8889	,62063			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	58	3,6910	,53565	62	0,547	0,675
	Hayır	6	3,8200	,69409			

Fiziksel Düzenlemeler	Evet	58	3,7266	,64030	62	0,696	0,487
	Hayır	6	3,9167	,59662			

p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Bilgi Düzeyi [$t(199 = 0,17; p > 0,989)$], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,062; p > 0,942)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 1,432; p > 0,157)$], BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,681; p > 0,76)$], Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 0,547; p > 0,675)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,696; p > 0,487)$] alt boyutları ile ailenin katılımı ve işbirliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre BEP hazırlamada “sürece ilişkin güçlükler” yaşadıkları görülmektedir. Mesleki olarak 21 yıl ve üstü çalışan sınıf öğretmenlerinin daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha deneyimli oldukları anlaşılmaktadır. Mesleki deneyim arttıkça özel gereksinimli öğrenci ile çalışmaları, öğretim program hazırlamaları ve hemen hemen her yıl verilen hizmet içi eğitim kurslarından faydalanmaları düşünülebilir. Diğer alt boyutlarda ve kaynaştırmaya ilişkin düzenleme boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Alan yazında bu sonuç ile tutarlılık gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri ve fiziksel uyarlamaları gerçekleştirmeleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Ailesinde özel gereksinimli birey olan sınıf öğretmenleri, BEP sorumluluklarının paylaşılması aşamasında ailesinde özel gereksinimli olmayan öğretmenlere göre daha çok güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. BEP’in uygulanması bir ekip çalışması anlayışını gerektirir. Ailesinde özel gereksinimli bireyi olan sınıf öğretmenleri, aile içinde yaşadıkları sorumluluk ve paylaşımın çocuk için ne kadar önemli olduklarını bildikleri için, okul çalışmalarında iş bölümünün daha çok önemli olduğunu hissetmeleri, olağan bir durum olarak düşünülebilir. Okullarda okul idaresi BEP çalışma ekibini kurarak, bu farkındalığı daha etkili bir hale getirmekle sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Yönetmeliği (2012)’ inde açıkça belirtilmektedir. Ekip çalışması öğrencinin gelişimini takip etmek, değerlendirmelerde bulunmak ve işlerin sistematik bir şekilde yürütmesini sağlamak açısından son derece önemlidir. Silva ve Morgado (2004) okulda özel eğitim ekibinin koordinasyonlu bir biçimde destekleyici öğretmenlerin, çalışmalarının izlenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenleri bu sorumluluğun ve işbirliğinin diğer öğretmenlere oranla daha fazla bilincinde olmalarından dolayı, öğrenci için en etkili ve güç tarafın işbirliğini gerçekleştirmek olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ekip kurmak ve sorumlulukların paylaşımı her branştaki öğretmen için son derece önemli ve ciddidir. Avcıoğlu (2012) özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında; özel eğitim öğretmenleri BEP hazırlarken okul idaresine, rehber öğretmene ve RAM’den ilgili uzman kişilerin desteklerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan araştırmalar incelediğinde birçok okulda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Güzel, 2014) hatta BEP birimlerinin olmadığı (Çuhadar, 2006; Can, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki yöneticiler de dahil olmak üzere öğretmenlerin diğer kurumlarla etkin işbirliği içerisinde olması gerektiği (Kartal, 2016; Çıkkılı, Söğüt ve Özdemir, 2017) araştırmalar ile de desteklenmektedir. Genel olarak sıkıntının BEP ile ilgili yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olmasına rağmen, uygulamada probleme dönüştüğü söylenebilir.

(Yılmaz, 2015). Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenlerinin BEP sorumluluklarını paylaşmaya ilişkin güçlükleri daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak daha bilinçli olmalarından ve sorumluluk almadaki kaygılarının daha çok yaşanması ile açıklanabilir. Ailesinde özel gereksinimli birey olan sınıf öğretmenleri, olmayan öğretmenlere göre sınıflarındaki öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha az önemli bulmaktadırlar. Bunun sebebi olarak kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sıkıntıları bizzat yaşayıp, sorunların sadece öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapmasıyla değişmeyeceğini düşünmeleri olabilir. Ayrıca ailede özel gereksinimli birey ile kaynaştırmaya ilişkin tutumların değiştiği bu nedenle de kaynaştırmada yapılan düzenlemelerin daha az önemli olduğu düşünülmüş olabilir. Bunun nedeni, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler, çocuklar için yapılacak düzenlemelerden ziyade, özel gereksinimli öğrenci ile çalışacak öğretmenlerin öncelikle kaynaştırmanın faydalı olduğuna inanıp, öğrenciyi kabul edici bir tavır sergilemeleri gerektiğini, kaynaştırma uygulamaları ile bilgi eksiklerinin giderilmesi gerektiğine inanmaları, işbirliği içinde çalışmanın fayda getireceğine ve ancak ardından yapılacak düzenlemelerin etkili olacağına yönelik düşünmeleri olabilirler. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları (Sanır, 2009; Bilen, 2007), öğrencilerinin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem teknik ve araçları hazırlama ve kullanmada yeterli olmadıkları (Sanır, 2009), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, öğrencilerin gereksinim duydukları kaynak ve araç gereçlerin olmayışı (Kartal, 2016) ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin yeterince zaman ayıramaması, bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının yerine getirilemediği (Kartal, 2016; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010; Bilen, 2007), bilgi eksiklerinin olduğu ve uzmanlarla desteklenmeleri gerektiği (Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010; Sadioğlu ve diğerleri, 2012; İlk, 2014; Gündüz, 2015; Zeybek, 2015), okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı (Saraç ve Çolak, 2012), okul müdüründen ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları (Sadioğlu ve diğerleri, 2012; Bilen, 2007), özel gereksinimli öğrenciler ile yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendikleri (Sadioğlu ve diğerleri, 2012), kaynaştırma öğrencisini okuttukları sınıfa kendi istekleriyle almadıkları, bu çocuklarla eğitim yapmanın zor olduğu (Sanır, 2009), öğretmenlerin isteklerinin göz ardı edildiği (Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak akranlarına göre geride kaldığı, akademik başarısızlığının engellerinden kaynaklandığını, akademik başarılarının artırılması için özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiği, sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu (Sanır, 2009; Güven, 2009), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; İlk, 2014; Gündüz, 2015), yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olduğu (Yılmaz, 2015), başta sınıf öğretmeni olmak üzere bütün personelin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği (Saraç ve Çolak, 2012) vurgulanmıştır. Alan yazında bu sonucun aksini gösteren araştırmalara da rastlanılmıştır. Ailede özel gereksinimli bireyin olması ile kaynaştırmaya yönelik görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına yönelik bulgularda elde edilmiştir (Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012).

Köyde görev yapan sınıf öğretmenleri, merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine göre öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha önemli görmekte-dirler. Köy okullarının fiziki şartları, ilçedeki okullara göre daha sıkıntılı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler haklı olarak düzenlemeleri daha önemli görmüş olabilirler. Çoğu köy okulunda maalesef normal gelişim gösteren çocuklar da dahil, özel gereksinimli çocukların materyal ihtiyaçları

karşılanamamaktadır. Merkez ilçedeki hemen hemen her okul teknoloji açısından desteklenmektedir. Akıllı tahtaların bile olmadığı çok az okul bulunmaktadır. Köydeki okulların birçoğunda kütüphane bile yokken, Merkez/ilçedeki birçok okul e-kitap sistemine geçmiştir. Bu şartlar göz önüne alındığında, köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin fiziksel ve öğretimsel düzenlemeleri önemsemeleri ön plana daha çok çıkmaktadır. MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliği okullarda kaynaştırma öğrencilerinin BEP hazırlamak amacıyla geliştirme birimi oluşturulmasını ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak okullarda eğitim destek odasının açılması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2006). Yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında araç- gereç ve materyal konusu yasalarda açık ve net bir şekilde olmasına rağmen yapılan uygulamalarda aksaklıklar olması nedeniyle bu ifadelerin kullanıldığı ve sonuç olarak yasal düzenlemelerin uygulanmasında sıkıntı olduğu söylenebilir. Russell, Hoffmann ve Higgins (2009) önerdiği okuma --yazmaya yönelik araçların yanı sıra başka araç- gereçlerinde BEP’de yer alabileceği belirtilmektedir. Ancak yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin BEP uygulamada karşılaşılan güçlükleri; araç- gereç eksiklikleri, okulun fiziki şartlarındaki eksiklikler, bilgisayar kullanımındaki alt yapı eksiklikleri, zamanı yönetimi eksiklikleri ve öğretmen yeterliliğindeki eksiklikler olarak belirtmişlerdir (Öztürk ve Eratay, 2010; Çuhadar,2006; Saraç ve Çolak, 2012; Kartal, 2016).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada “bilgi düzeyinde” güçlükler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu tepkilerin bazıları bilgi düzeyindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin genellikle sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, bu durumun endişe yaratıcı bir duruma dönüştüğü de anlaşılmaktadır (Odom,2000). Bilgi düzeyindeki bu güçlükler, sınıf öğretmenlerinin, öğrenci performansına göre kazanımları saptaması, öğretimi ona uygun hazırlaması ve uygulaması, ölçme ve değerlendirmeyi plana göre hazırlaması, öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerini normal sınıf çalışmalarına paralel ayarlaması işlemlerinde güçlük çekmemelerine rağmen bilgi düzeyinde sorun yaşamaları, özel eğitim programlarındaki güncel gelişmelerin izlenilmesindeki gecikmelerle ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlık alanı BEP geliştirme değildir. Ancak her öğretmen özel gereksinimli öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapacağını araştırır. Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Problemi çözmek ise bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren tecrübeye dayalı öğrenmeyle kazanılabilir (Dewey,1910). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sorun yaşamamaları, BEP’ i yaparak yaşayarak, deneyimler elde ederek, ilgili bilgilere ulaşarak kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Böylece, özel eğitim ile ilgili edinilen deneyimler, olumlu kazanımların elde edilmesine yardımcı olabilir (Foley ve Pang, 2006).

Öğrencisi destek eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamadaki bilgi düzeylerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri, okullarda öncelikli olarak özel eğitim öğretmenlerinin, ders verdikleri destek eğitim odalarında gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaktadırlar. Destek eğitim odalarında ders veren özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenler Öğrencinin BEP’i doğrultusunda eğitimine devam ederler. Öğrencinin kendi sınıf öğretmeni ile iş birliği halindedirler. Sınıf öğretmeni sınıfında BEP’i uygulamaya devam etmek zorunda olduğu gibi öğrenci ile ilgili destek eğitim odası öğretmenine öğrenci gelişmelerini bildirmek durumundadır. Bu durumda sınıf öğretmeni BEP ile ilgili her aşamada aktiftir, özel eğitim öğretmenin ve diğer çalışan öğretmenlerin desteği ve yardımı bu konuda ona bilgi sağlar. Sınıf öğretmeni BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme aşamasında karar verecek tek merci olmadığı için yönetmelikte belirtildiği üzere düzenli olarak ders veren öğretmeni, BEP birim

üyeleri ile iletişim halindedir. Bu süreçte aktif görev aldığı için BEP ile ilgili zamanla yaşadığı bilgi eksikliğini gidermesi olağandır. Bu sebeplerden dolayı destek eğitiminden faydalanan öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması ve güçlük yaşamaması normal kabul edilmelidir. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt boyutlarında öğrencinin destek eğitimden faydalanma durumuna yönelik anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni olarak destek eğitim odalarının; sınıflardan ayrı olarak, okulun başka bir bölümünde yapıyor olması düşünülebilir. Destek eğitim odaları İl/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması kapsamında okul/kuruma yerleştirilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için her tür ve kademedeki okul/kurumlar bünyesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince açılır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik okulun fiziki şartları, öğrenci sayıları, yetersizlik türleri ve yetenek alanları göz önünde bulundurularak ayrı destek eğitim odaları açılabilir. Fiziki şartları nedeniyle destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda fen laboratuvarları, resim atölyeleri, müzik odaları vb. uygun alanlar destek eğitim odası olarak kullanılabilir (MEB, 2016).

Öğrencisi 10-12 saat destek eğitimden faydalanan sınıf öğretmenlerinin, BEP “bilgi düzeyi” ve BEP “süreline ilişkin güçlüklerde” zorlandıkları görülmektedir. Okulda, 10-12 saat öğrencinin alabileceği haftalık maksimum ders saatidir. Yönetmelikte haftada aldığı dersin %40’ı kadar isterse “destek eğitimi” alacağı belirtilmektedir. Destek eğitim uygulaması, okullarda öğrencinin gereksinim duyduğu ana derslerde bir başka öğretmen tarafından (öncelik özel eğitim öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni yoksa diğer öğretmenler) sınıfından, gereksinim duyduğu ders saatinde alınarak BEP doğrultusunda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamda, eğitim verilmesidir. Örneğin matematik dersinde zorlanan bir kaynaştırma öğrencisi, matematik ders saatinde bir başka öğretmen tarafından alınır ve matematik dersi, öğrencinin performansına uygun olarak ayrı bir eğitim ortamında devam edilir. Verilecek bu destek eğitim, öğrencinin gereksinimlerinin durumuna göre BEP birimi tarafından karar verilerek ayarlanır. Gereksinimlerinin fazla olması ile de öğrenciye verilecek destek eğitimin süresi doğru orantılıdır. Bu durumda 10-12 saat destek eğitim alan öğrenci diğer destek eğitim alan öğrencilere göre daha fazla özel gereksinime ihtiyaç duyar ve ihtiyaçları değişkenlik gösterebilir demek yanlış olmaz. Öğrencinin özel gereksinimlerinin artması ile sınıf öğretmeni, BEP bilgi düzeyinde zorlanabilir. Ayrıca verilen eğitimin süresi arttıkça hazırlanacak BEP’in içeriği, seçilecek hedefler/kazanım bunlara uygun yöntem- teknikler, araç gereçler de daha çok çeşitlilik gösterecektir. Bu çeşitlilikten dolayı da öğretmenler güçlük yaşamış olabilir. Genel olarak alanyazında öğretmenlerin BEP bilgi düzeyinde sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Kamen Akkoyun (2007) çalışmasında RAM’daki rehber öğretmenlerde ve kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlerde, BEP hazırlama ve uygulama boyutunda bilgi yetersizliklerine sahip oldukları yönünde bulgular elde etmiştir. Benzer şekilde İzci (2005), Babaoğlu ve Yılmaz (2010) Çuhadar (2006), Güteryüz (2014), Öztürk ve Eratay (2010) ve Zeybek (2015) de yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Öğretimsel uyarlamalar ve fiziksel düzenlemelerin destek eğitim süresi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermedikleri bulunmuştur. KİDO ve KGBÖ alt boyutları ile ailenin kaynaştırma sürecine katılımı ve işbirliği arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Aile katılımının öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri azaltması beklenirken, herhangi bir farkın olmaması düşündürücüdür. Aile, BEP hazırlamada, hazırlanan eğitimlerin evde yürütülmesinde rol oynar. MEB’in özel eğitim

yönetmeliğinde belirtildiği gibi, ailenin görev ve sorumlulukları kapsamında okul ile işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır. Elde edilen bulgu, okul/ev uygulama sürecinde sıkıntı yaşandığını göstermektedir. Ailelerin BEP üzerinde herhangi bir şekilde öğretmenlerin görüşlerini etkilememesi, ailenin sürecin içinde olmadıklarını düşündürmektedir. Ailenin katılımı ve desteği olmadan sınıf öğretmenin BEP hazırladığını, düşündürmektedir. Oysa okulun BEP biriminin işleyişinde ailenin rolü büyüktür. Yapılan birçok araştırmada okullarda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015), görülmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler açısından fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları öğretmen kendisi yapacağı için herhangi bir farklılığın çıkmaması normal karşılanabilir. Alinyazında yapılan aile katılımı ve işbirliğinin araştırıldığı araştırmalarda Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ailelerin yeterince destek olmadıklarını, Gündüz (2015) ise ailelerin çocuklarının farklı olduğunu kabul etmeleri gerektiğini ve onlara gereken destekle, kaynaştırma eğitiminde daha çok başarılı olunacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri genel olarak BEP hazırlama sürecinde güçlük yaşamaktadırlar. Buna sebep olarak BEP birimlerinin okullarda işlevsel olmaması (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015) okul BEP hazırlama birim üyelerinin iş dayanışması yapmaması, uygulamada sıkıntılarının yaşanması, sınıf öğretmenine yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterli olmaması gibi nedenler etkili olabilir. Alinyazında BEP ile ilgili Kuyumcu'nun (2011) araştırmasında sınıf ve rehber öğretmenlerin, amaç/kazanım yazımında ve öğrencinin performansını değerlendirmede sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır. Öztürk (2009); Scruggs ve Mastropieri'nin (1996) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin düşük olduğu bulunmuştur. Yılmaz'ın (2015) araştırmasında ise öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi eksiklerinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. İlkokul birinci sınıfı okutan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri (öğretimsel ve fiziksel) önemsedikleri söylenebilir. Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarının, gerek kaynaştırma öğrencisine gerek normal öğrencilere sağladığı yarar yadsınamaz. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "öğretmen yeterlilikleri" bağlamında kendilerini güncelledikleri söylenebilir. Mackey (2014) kaynaştırma yoluyla eğitime alınan öğrencilerin sürece etkili katılımı için öğretmenlerin, farklı eğitim uygulamaları geliştirdiklerini ve bunun önemine inandıklarını, vurgulamaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yapılacak düzenlemeleri genel olarak önemli gördükleri söylenebilir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlere özel eğitim destekli, pisko-eğitim programları hazırlanarak uygulanmalı; kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula açılması zorunlu olan destek eğitim odalarının devamlılığı okul BEP birimi tarafından sürekli kontrol edilmeli; ailelerin ve öğretmenlerin katılımlarını sağlayacak uygulamalı modüler özel eğitim rehberlik programları hazırlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin bu konudaki deneyimleri artacağı için, özel eğitime yönelik olumlu tutumlar, özel gereksinimli çocuk ile ilgili beklenti ve sorunlara çözüm odaklı bir anlayış geliştirebilecektir.

Kaynaklar

- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 9(5), 279-291.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (Ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (Bep) geliştirme ve kaynaştırma

- uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2009-2031.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- 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). Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kıbrıs.
- Çıkkılı, Y., Söğüt, D.A. & Özdemir, E. (2017, Mayıs). Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerileri. (Öz). 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya. Erişim adresi:http://kayit.asoscongress.com/sobiadfiles/asos_sempozyum_ozet_kitapciği_2017.pdf
- 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, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 749-770.
- Demirel, Ö. (2013). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1910). How we think, the problem of training thought, 04.11.2017 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~trimpcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. The High School Journal, 89(3), 10-21.
- Güleryüz, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Güven, D. (2009). İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- İlk, G.(2014), Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 106-114.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Kanat, H. (2015). Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri 27. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (4), 2431-2464.
- Kartal, M. (2016). İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav Akmeşe P. (2012). Second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (3), 268-278.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Mackey, M. (2014). ABD’de kaynaştırma eğitimi: ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yaklaşımları. International Journal of Instruction, 7 (2). e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Strateji geliştirme daire başkanlığı. 2016-2017 Eğitim istatistikleri. Erişim tarihi: 12 Kasım 2017. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_e_gitim_2016_2017.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Destek eğitim odası kılavuz kitapçığı. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2017. <http://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-ve-ozel-egitim-sinifi-kilavuzlari-guncellendi/icerik/765>.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt. (Ed.) , Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Ankara: Vize yayıncılık.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20(1), 20-27.
- Otacıoğlu, S., G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Özmen- Güzel, R. (2009). Kaynaştırma ortamında eğitsel düzenlemeler. Ataman, A. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztürk, C., C. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Öztürk, C., Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 145-159.
- Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Russell, M., Hoffmann, T., & Higgins, J. (2009). A universally designed test delivery system. Teaching Exceptional Children. 7-12.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 399- 432.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1743-1765.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis. Exceptional Children, 63, 59-74.

- Silva, J.,C. & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. 31(4), 207-214. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tike- Bafra, L. (2007). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tike- Bafra, L. & Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezleri çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaşıldıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9(4), 1559-1572.
- Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Zeybek, Ö.(2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.

Extended Summary

1. Introduction

Educational needs of special needs students vary depending on their personal needs. For this reason, multi-directional arrangements have been made in educational environments. One of these arrangements is “inclusive education”. “Inclusive education” can be defined as the provision of the same education to special needs students as the one provided for their non-special needs peers in the same school and class together with their non-special needs peers with the support of the teacher (York and Tundidor, 1995). Inclusive education is a legal right for students in need of special education and their parents. The understanding and application of this education is of great importance for such children. For the inclusive education to be effective and useful, teachers need to know their students well, determine their educational needs, prepare suitable inclusive education programs (IEP), and evaluate these programs, work in cooperation with families, inform other students and parents, work in cooperation with other school personnel and have information about instructional methods and techniques to be applied to these students. As in our elementary schools, support services are not provided for the students with special needs and classroom teachers at the desired levels, all the burden is placed on the shoulders of classroom teachers in inclusive education applications (Sadioğlu, Batu and Bilgin, 2012). In this connection, the purpose of the current study is to investigate the problems encountered by classroom teachers in preparing individual educational programs and in applying related regulations in relation to some variables.

2. Method

The study employed the descriptive survey model. The participants of the study are 201 classroom teachers working in the city of Muğla. In the collection of the data, “The Scale for the Determination of the Difficulties Encountered in the IEP Preparation Process (KGBÖ)” and “The Scale for the Regulations related to Inclusive Education (KİDÖ)” were used. While performing the data analysis, frequencies, percentages and parametric methods were used. Kolmogorov-smirnov test and Levene test were employed to test whether the data are normally distributed and homogenous. In the pairwise comparisons, independent samples t-test was applied. In the comparison of more than two variables, one-way variance analysis was used. As a result of the variance analysis, Scheffe and Duncan tests were used to detect the source of the difference.

3. Findings, Discussion and Results

In the study, it was found that the level of the difficulties of the classroom teachers experienced in preparing individual educational programs varies depending on the length of service in the profession. It is seen that the teachers with 21 or more professional experience relatively fewer difficulties than the teachers with less experience. The classroom teachers having members in their families with special educational needs seem to experience more difficulties than the teachers not having family members with special educational needs. This might be because they are more conscious and worried about taking responsibility. The classroom teachers having family members with special needs found the educational and physical arrangements in classes less important than the teachers not having. This may be because they have personally experienced the difficulties involved in inclusive education and they think that problems cannot be solved only with the teacher doing the required arrangements. The classroom teachers working in rural school districts find educational and physical arrangements more important than the teachers working in urban school districts. Given that the physical conditions in rural schools are worse than the schools in urban schools, it seems to be quite natural that rural school teachers find physical arrangements more important. The classroom teachers having students for inclusion in their classes experienced more difficulties in preparing inclusive education programs in terms of “knowledge level”. the classroom teachers not experiencing problems while developing and implementing inclusive education programs are usually more experienced teachersExperiences

gained in relation to special education can contribute to better management of the process (Foley and Pang, 2006). The teachers whose students receive support education have better knowledge in preparing inclusive education programs. While preparing inclusive education programs, classroom teachers want to receive the support of the family. However, in the current study, families did not offer their support to teachers in the preparation and implementation of inclusive education programs. The classroom teachers prepare inclusive education programs without family support.

As a conclusion, the classroom teachers in general experience problems in preparing inclusive education programs. It can be said that the classroom teachers teaching first graders attach more importance to arrangements (educational and physical). Educational environments organized considering the needs of both special needs students and non-special needs students would yield many benefits for all the students. The participating teachers seem to update themselves in terms of teacher competences. The teachers not having any special needs family members, psycho-education training programs should be given; support education offices that must be opened in each school having students for inclusion must be controlled by the IEP unit; modular special education guidance programs should be developed for families and teachers.

Araştırma makalesi: Söğüt, A. D. 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.