



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 147-174

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.12.19

Kabul Tarihi: 11.09.20

Erken Görünüm: 21.09.20

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve Rehberlik Öğretmenlerinin Deneyimleri*

Sezgin Özan ^{ID**}
Milli Eğitim Bakanlığı

Ayşe Dolunay Sarıca ^{ID***}
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilindeki ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile 11 rehberlik öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların BEP sürecinde yaşananlara ilişkin görüş ve önerileri, her iki katılımcı gruba ikişer olmak üzere toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan yedişer tema oluşturulmuş ve iki grup için oluşturulan temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlemlenmiştir. Bulgular; kaynaştırma/bütünleştirme ve BEP uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul personelinin mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarından yararlanmasının, süreçte yer alan aileler, eğitimciler ve diğer uzmanlarla etkili iletişim ve işbirliğine girmesinin ve destek hizmetlerin süreçte yer alan tüm paydaşlara sunulmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma uygulamaları, eğitimde bütünleştirme, odak grup görüşmesi, sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni.

Önerilen Atıf Şekli

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

*Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Bilim uzmanı, E-posta: sezginozan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000/0002/0457/5608>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: dolunaysarica@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3626-9469>

Çağdaş eğitim politikaları, her bireyin eşit hak ve fırsatlarla eğitim hizmetlerine erişebilmesini öngörmektedir (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010; Özyürek, 2014; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017). Özel gereksinimli bireyler için ise bu durum, *kaynaştırma* ve *bütünleştirme* uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir (Diken & Batu, 2010; Salend, 2011; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004). Türkiye’de henüz yeni bir kavram olan eğitimde bütünleştirme, farklılığa sahip tüm öğrencilerin, bireysel farklılıkları ve gereksinimlerine yanıt verecek uyarlamaların yapılmasıyla, akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabileceği düşüncesine dayanan ve bu alanda sorumlu tüm bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları her ne olursa olsun her bireyin yaşamın tüm fırsatlarından toplumun diğer üyeleri gibi eşit oranda yararlanmasını öngören, birçok boyuta sahip dinamik bir anlayış ve süreci ifade etmektedir (Mentis, Quinn, & Ryba, 2005; Mitchell, 2005; MEB, 2013; Sanagi, 2016). Dolayısıyla günümüzde kaynaştırma yerine kapsayıcı/bütünleştirme eğitim kavramları benimsenmeye başlanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte okulların ve sınıfların öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi (Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2008), dolayısıyla da öğrencilerin bireysel gereksinimleri, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda farklı eğitim programlarının geliştirilmesi gündeme gelmiştir (Krishnakumar, Geeta, & Palat, 2006). Bu doğrultuda, özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP geliştirme ve uygulama yoluna gidilmesi bir zorunluluk olmuştur (Antia & Levine, 2001; Salend, 1998; Söğüt & Deniz, 2018).

BEP, özel gereksinimli bireyin, gelişimsel performansını, eğitsel amaçlarını ve bu amaçların nasıl gerçekleştirilip değerlendirileceğini içeren, aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanlar tarafından işbirliği içerisinde geliştirilen ve özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine yönelik gerekli hizmet ve uyarlamaları belgeleyen yazılı bir belge olup (Avcıoğlu, 2011; Berkant & Atılğan, 2017), geliştirilmesi ve uygulanması 1997’de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK)’den bu yana yasal boyutta garanti altına alınmış bir uygulamadır (İdin, 2016). BEP’in bir ekip tarafından hazırlanması, ekipte yer alan uzmanların BEP süreci ile özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konularında bilgi sahibi olmaları esastır (Vuran vd., 2017). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının ve BEP sürecinin verimli olabilmesi de eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyle sürekli etkileşimde olan, öğrencinin bireysel, gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerine uygun programı geliştiren, uygulayan ve değerlendiren öğretmene bağlıdır (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan, & Saihong, 2012; Florian & Linklater, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006; Söğüt & Deniz, 2018; Vuran vd., 2017). Nitekim alanda çalışan uzmanların BEP sürecine yeterince hâkim olmadıklarında BEP’leri geliştirme ve uygulama aşamalarında, destek hizmetlere ulaşma başta olmak üzere çeşitli güçlükler yaşadıkları, BEP’in gerekliliğini kavradıklarında ve ortak bir planlama ve uygulama fırsatı yakaladıklarında ise BEP’in yasal amacını yerine getirebilecekleri düşünülmektedir (Dempsey, 2012).

Yurt dışı alanyazda, BEP sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çok sayıda araştırma dikkati çekmekte ve bu araştırmalar genel olarak; öğretmen ve okul yöneticilerinin BEP sürecinde birtakım olumsuzluklarla karşılaştıkları, eğitimciler ve ailelerin BEP sürecine sınırlı katılım gösterdikleri, işbirliğinde zorlandıkları ve okul personelinin mesleki gelişim etkinlikleri ile destek hizmetlere gereksinim duydukları yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır (Fish, 2008; Johns, Crowley, & Guetzloe, 2002; Kreutzer, 2004; Lee-Tarver, 2006; Lo, 2014; Lytle & Bordin, 2001; Menlove, Hudson, & Suter, 2001; Meroiu, Abercrombie, & Murray, 2016; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996; Salas, 2004; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013; Timothy & Agbenyega, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). Bu sonuçlar, gelişmiş ülkelerde dahi BEP’e ilişkin sorunların günümüzde de süregidiyor olduğunu gözler önüne sermektedir. Türkiye’de ilgili araştırmalara bakıldığında ise, BEP sürecinin istenen boyutta işletilemiyor olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Neredeyse tüm çalışmalar bu olumsuz tablonun, eğitimcilerin yetersiz mesleki donanımları, sınırlı aile katılımı ve özel eğitim destek hizmetlerinin olmayışından kaynaklandığını öne sürmektedirler (Akalin, 2014; Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011, 2012; Berkant & Atılğan, 2017; Can, 2015; Coşkun, 2010; Debbag, 2017; Ersan & Ata, 2017; İlik & Sarı, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010; Rakap, 2015; Söğüt

& Deniz, 2018; Şahin & Gürler, 2018; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Yaman, 2017; Yener, 2019; Yılmaz & Batu, 2016).

Ulusal alanyazın, eğitimcilerin BEP sürecinde yaşadıklarına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymakla birlikte, araştırmaların sayıca az olması, ilgili alanda daha derinlemesine bilgi toplamanın gerekli olduğu sonucunu doğurmaktadır. Söz konusu bilgilerin, süreçte en yoğun görev alan ve gerek öğrenciyle gerek ilgili diğerleriyle sık etkileşim halinde olan sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilmesinin, yaşanan güçlükler ve etkili çözüm önerileri bağlamında ayrı bir önem taşıyacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim veren okullarda görev yapan sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarındaki deneyimlerini ve süreci daha etkili kılmak adına getirdikleri çözümleri incelemektir. Araştırmacılar, genellikle bireysel görüşmelerin tercih edildiği çalışmalardan farklı olarak, katılımcıların grup dinamikleri çerçevesinde yeni ve ilginç görüşler öne sürebilecekleri olasılığını tartışmış (Karasar, 2012; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Morgan, 1998; Patton, 2002) ve alana katkısı olabileceği sonucuna vararak odak grup görüşmeleri çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?
2. Rehberlik öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, katılımcıların bir alandaki deneyimlerini nasıl yorumlayıp onlara ne anlam yüklediklerine dair derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel (betimsel) nitel araştırma şeklinde desenlenmiştir (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı Torbalı ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf ve rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğretmenlerle doğrudan iletişim kurulmuş ve bu bağlantılar yoluyla diğer okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 30 öğretmenden 12'si araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Rehberlik öğretmenleri ise tipik amaçlı örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacı, İzmir Torbalı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçedeki ilkokullarda görev yapan tüm rehberlik öğretmenlerinin listesini edinmiş ve listede yer alan kişilerle bire bir görüşerek 11 rehberlik öğretmeninden katılım onayı almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıf öğretmenlerinin o güne kadar sınıflarında en az iki kaynaştırma öğrencisine eğitim ve öğretim vermiş olmaları, rehberlik öğretmenlerinin belirlenmesinde ise ilkokul kademesinde görev yapıyor olmaları ve görev yaptıkları okullarda kaynaştırma öğrencisinin bulunuyor olması ölçütleri aranmıştır. Tablo 1 ve 2'de sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Yaş	30-35	2
	36-40	-
	41-45	1
	46-50	4
	51-55	5

Tablo 1 (devamı)

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	2
Öğrenim durumu	Ön lisans	3
	Lisans	9
Mezun olunan program	Sınıf öğretmeni	6
	Türkçe öğretmeni	1
	Sosyal bilgiler öğretmeni	1
	Biyoloji öğretmeni	1
	İş yönetimi ve ticareti eğitimi öğretmeni	1
	Zootekni	1
	İktisadi ve idari bilimler fakültesi	1
Mesleki deneyim (yıl)	5-10	2
	11-15	-
	16-20	2
	21-25	3
	26-30	4
	31-35	1
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	Eğitim alınmadı	3
	Lisansta özel eğitim dersi	3
	Özel eğitim/kaynaştırmayla ilgili kısa süreli kurs	7
	Hizmet içi eğitim	3
	Uzman öğretici sertifika kursu	1

Tablo 2

Rehberlik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Yaş	30-35	6
	36-40	1
	41-45	-
	46-50	1
	51-55	2
	56-60	1
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	2
Öğrenim durumu	Lisans	8
	Yüksek lisans	3
Mezun olunan program	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	10
	Eğitimde program geliştirme	1
Mesleki deneyim (yıl)	1-5	1
	6-10	5
	11-15	1
	16-20	1
	21-25	1
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	26-30	2
	Lisansta özel eğitim dersi	7
	Lisansta kaynaştırma dersi	3
	Özel eğitim/kaynaştırmayla ilgili kısa süreli kurs	3
	Hizmet içi eğitim	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çoğunun yaşça büyük ($X = 46.8$, $SS = 8.31$, *ranj*: 30-54), alanında deneyimli ($X = 21.9$, $SS = 8.34$, *ranj*: 6-33) kadın öğretmenlerden oluştuğu (%83.3) ve yarısının sınıf öğretmenliği dışında bir alandan mezun olduğu görülmektedir. Tablo 2’de ise rehberlik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha genç ($X = 40.1$, $SS = 10.9$, *ranj*: 30-60) ve alanda daha deneyimsiz ($X = 13.9$, $SS = 8.19$, *ranj*: 5-27) kadın öğretmenlerden oluştuğu (%81.8) ve diğer gruptan farklı olarak büyük çoğunluğun (%90.9) alan mezunu olduğu belirlenmiştir. Bunlarla birlikte, Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme alanlarının herhangi birinde hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almış oldukları dikkat çekmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik bilgi formu, odak grup görüşme formları (sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni versiyonu) ve saha notları ile toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından, katılımcılar için araştırma onay formu da hazırlanmıştır.

Demografik bilgi formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formun amacı, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler edinmektir. Yaş, cinsiyet ve mezun olunan lisans programı gibi değişkenlerin olduğu bu form altı maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan formları odak grup görüşmelerine başlama öncesinde doldurmaları istenmiştir.

Odak grup görüşme formları. Araştırmanın sorularının yanıtlanması adına gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından her iki katılımcı gruba yönelik hazırlanan yarı-yapılandırılmış soruları içeren formlardır. İlk aşamada soru havuzları oluşturularak bu sorular araştırmacılar tarafından geliştirilen Uzman Değerlendirme Formu’na aktarılmış ve biri özel eğitim, diğeri ise bütünleştirme alanlarında çalışan iki akademisyen ve bütünleştirme konulu yüksek lisans tezi tamamlamış bir alan uzmanına internet aracılığıyla iletilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak bir sınıf öğretmeni ve bir rehberlik öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve formlara son halleri verilerek yüz ve kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır. Her iki formda da iki ana soru ile bunlara ilişkin 19 sonda yer almaktadır. Ana sorular şöyledir:

1. Okulunuza/sınıfınıza okul idaresi tarafından bir kaynaştırma öğrencisi yerleştirildi ve öğrenciye BEP hazırlamanız gerekiyordu. Bu BEP geliştirme sürecini anlatır mısınız?
2. BEP uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında neler yaşadığınızı anlatır mısınız?

Saha notları. Araştırmacı, araştırma sürecindeki gelişmeleri kaydetmek, odak grup görüşmeleri sırasında ve sonrasında önemli hususları not etmek ve veri analizi sürecinde kendisine çarpıcı gelebilecek noktaları ayrıntılı betimleyip bunları saklamak amacıyla orta boy çizgili bir defter tutmuştur. Saha notlarının geçerliğini sağlamak amacıyla bu notlarını belirli aralıklarla ikinci araştırmacıyla paylaşmıştır. Orta boy çizgili defterde yer alan saha notları toplam 100 sayfadan oluşmaktadır.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın planlanması ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonrasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış (Karar no: 4721001) ve katılımcılara ulaşılarak, 15.03.2018-23.03.2018 tarihleri arasında, Torbalı ilçesinde bulunan üç ilkokulun toplantı salonlarında birinci araştırmacı tarafından dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak gruplar sekiz ve dört, rehberlik öğretmenleriyle yürütülenler ise altı ve beş katılımcıdan oluşmuştur. Krueger (2008) ve Morgan’a (1998) göre odak gruplar 6-12 kişi ile yürütülmelidir. Bu çalışmada da bu ölçüt dikkate alınmış ancak toplantı günlerinden bir gün önce toplantılara katılmayı kabul eden bazı katılımcılara ulaşılamamış ve iki odak grupta gerekli sayıya ulaşılamamıştır. Buna karşın araştırmacılar toplantılarda hazır bulunan katılımcılarla görüşmeleri yürütmeye karar vermişler ve bu durumu araştırmanın bir sınırlılığı olarak not etmişlerdir.

Görüşmelerin başında katılımcılara araştırmanın genel amacı açıklanmış ve katılımcılardan Araştırma Onay Formu ile Demografik Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmış ve sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri için sırasıyla 2 saat 5 dakika ve 2 saat 35 dakika olmak üzere toplam 4 saat 40 dakikalık kayıt elde edilmiştir. Her görüşmenin tamamlanmasının hemen ardından birinci araştırmacı uygun bir ortama geçip veri kaybını önlemek amacıyla kamera kayıtlarını izlemiş ve görüşmelerdeki izlenimlerine ilişkin kapsamlı saha notları tutmuştur.

Elde edilen veriler Microsoft Office Word 2010 ortamında çevriyazıya aktarılmıştır. Çevriyazı 1.5 satır aralığı, 12 punto Times New Roman formatında olup, sınıf öğretmenleriyle olan görüşmelerinden 71 sayfa (1876 satır), rehberlik öğretmenleriyle olandan ise 67 sayfa (1868 satır) çevriyazı elde edilmiştir. Kodlamada, her odak grup bir kurumda çalışanları temsil ettiği için, katılımcılar o kurumun baş harfiyle kodlanmış, harften sonra görüşme esnasındaki oturma düzenine göre rakam eklenmiştir (örneğin: K7, C4, R1). Buna göre K ve C harfleriyle başlayan kodlar sınıf öğretmenlerini, A ve R harfleri rehberlik öğretmenlerini temsil etmiştir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çevriyazıları, nitel verilerin çözümlenmesinde sıklıkla tercih edilen içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, analizde tümevarımsal yol izlenmiştir (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grupların çevriyazıları araştırmacı ve danışman (araştırmanın ikinci yazarı) tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler ve temalar karşılaştırılmıştır. İki grup bulgu arasındaki güvenilirlik katsayısı *Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100* (Miles & Huberman, 1994) formülüyle hesaplanarak 0.77 değeri elde edilmiştir. Bunun üzerine araştırmacılar üç saatlik bir görüşmeyle tema ve alt temalara ilişkin görüş ayrılıklarını tartışarak görüş birliğini sağlamışlar ve temalar arası ilişkileri belirlemişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşme verilerinden yedi tema elde edilmiştir. Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen veriler ise birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve yine yedi tema elde edilmiştir.

Bulgular

Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilen temalar ve alt temalar sırasıyla Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur. Tablolarda da görüldüğü gibi, iki gruptan elde edilen temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlemlendiğinden, sonuçlar bir arada incelenmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Sınıf öğretmenlerinden elde edilen temalar	n
Tema 1	BEP geliştirme sürecindeki deneyimler	42
Tema 2	BEP uygulama sürecindeki deneyimler	85
Alt tema 1	BEP içeriğine paralel eğitim-öğretim yapma	11
Alt tema 2	Öğretimi bireyselleştirme	15
Alt tema 3	Kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve büyük grup öğretimine etkileri	23
Alt tema 4	Destek hizmetler	36
Tema 3	BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimler	37
Tema 4	Öğrencilerin aileleriyle yaşanan güçlükler	33
Tema 5	Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar	13
Tema 6	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin mesleki yeterlik	20
Tema 7	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin öneriler	97
Alt tema 1	BEP süreci	53
Alt tema 2	Eğitim alması gereken bireyler	26
Alt tema 3	Kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi	18

Tablo 4

Rehberlik Öğretmenlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen temalar	n
Tema 1	BEP geliştirme sürecindeki deneyimler	50
Alt tema 1	BEP geliştirme birimini kurma süreci	24
Alt tema 2	BEP geliştirme süreci	26
Tema 2	BEP uygulama sürecindeki deneyimler	69
Alt tema 1	Sınıf öğretmenleriyle ilgili deneyimler	27
Alt tema 2	Rehberlik öğretmenleriyle ilgili deneyimler	15
Alt tema 3	Destek hizmetler	27
Tema 3	BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimler	28
Tema 4	Öğrencilerin ailelerine ilişkin deneyimler	26
Tema 5	Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar	6
Tema 6	BEP süreçlerine ilişkin mesleki yeterlik	21
Tema 7	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin öneriler	78
Alt tema 1	BEP süreci	36
Alt tema 2	BEP geliştirme biriminde yer alması gereken bireyler	24
Alt tema 3	Mesleki gelişim etkinlikleri	10
Alt tema 4	Destek eğitim odası	8

Tema 1. BEP Geliştirme Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinden BEP geliştirme sürecine ilişkin elde edilen 42 görüşe genel olarak bakıldığında, söz konusu deneyimlerin olumsuz olduğu görülmektedir. İlk dikkati çeken nokta, tüm katılımcıların görev yaptıkları okullarda aktif çalışan bir BEP biriminin olmadığını vurgulamalarıdır. BEP geliştirme sürecinin kritik bir basamağı olan kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesinde, yedi katılımcının amaçları genel gözlemlere dayanarak belirlediklerini ifade etmeleri ise dikkate değer bir bulgudur. Örneğin C1, “*Biz zaten çocuğun tipine baktığımız zaman... bu çocuğa dört senede ne verebiliriz... diye onu hesap ediyoruz.*” (Odak grup 1, satır 69-70) sözleriyle, BEP geliştirme aşamasında herhangi bir sistematik değerlendirmenin yapılmadığını açıkça ifade etmiştir.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen 50 görüş, kurulması zorunlu olan BEP Geliştirme Birimi'nin (BGB) çoğunlukla kendilerinin bireysel çabasıyla kurulduğu ve toplantılara tüm üyelerin katılmadığını içermektedir. Örneğin R1, okul müdürünün BGB'yi kurmanın kendi sorumluluğu olduğunu bilmediğini, dolayısıyla da toplantıları kendisinin organize ettiğini, “*Oysaki bu BEP'in başkanı ya müdürdür ya da görevlendirme müdür yardımcısıdır. Sanki benim kendi toplantım, bu toplantıyı nereden çıkardın öyle?*” (Odak grup 1, satır 556-559) sözleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte sekiz rehberlik öğretmeni, BEP geliştirme sürecinde, kaynaştırma öğrencisinin performans düzeyini belirlemede ve öğrenciye uygun amaçları seçmede sınıf öğretmenlerine destek olduklarını ifade etmiştir. Buna karşın rehberlik öğretmenlerinin neredeyse tamamı (n = 10) sınıf öğretmenlerinin öğrencinin performansını ve amaçlarını belirlemeden ve bunlara uygun öğretim teknik ve yöntemlerini seçmeden, yalnızca yasal zorunluluğu yerine getirmek adına BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. A1, “*Sonuçta makbul bir şeyler kopyalanıyor, yapıştırılıyor. Çocuğa çok uygun olup olmadığı kontrol edilmiyor.*” (Odak grup 2, satır 244-246) sözleriyle bu durumu özetlemiştir.

Tema 2. BEP Uygulama Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinin BEP uygulama deneyimleri altında, “BEP içeriğine paralel eğitim-öğretim yapma”, “öğretimi bireyselleştirme”, “kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve büyük grup öğretimine etkileri” ve “destek hizmetler” olmak üzere dört alt tema belirlemiştir. Katılımcılar genel olarak (n = 8) yazılı BEP ile uygulama arasında paralellik olmadığını, uygulamayı daha ziyade öğrencilerinin gidişatına göre sistematik olmayan bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, hazırlanan BEP'lerin kâğıt üzerinde kaldığını düşündürmektedir.

Dokuz katılımcının kaynaştırma öğrencisine sınıf içerisinde bireysel olarak zaman ayırmada güçlük yaşadıklarını belirtmeleriyle de öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirmeye ilişkin güçlükler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve grup öğretimine ilişkin etkilerinin de olumsuz olduğuna inandıkları görülmektedir. Buna ilişkin altı katılımcı kaynaştırma öğrencisi nedeniyle derslerin aksadığını, dolayısıyla akranların derslerden etkili yararlanamadıklarını vurgulamıştır. Örneğin K2, bu durumu: *“Biz bazen kaynaştırmada diğerlerini de bozduk.”* (Odak grup 1, satır 619) sözüyle açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşleri ise, genel olarak öğretmenlerin destek hizmetlerin ne olduğunu bilmedikleri, destek hizmetlerden yararlanmadıkları ve sürece ilişkin herhangi bir uzman desteği alamadıkları yönündedir. Örneğin K6, *“...hiçbir bilgi vermeden... izlediler izlediler gittiler, bir bilgi verin...”* (Odak grup 1, satır 376-377) sözleriyle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek alamayışları konusunda yakınmıştır. Katılımcıların yarısı, öğretim materyalleri konusunda da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer önemli bulgu ise, sınıf içi yardımı yalnızca bir öğretmenin onaylaması, altı katılımcının ise bu desteği hiçbir koşulda kabul etmemeleridir. C3’ün şu sözleri, bu konudaki kaygısını ortaya koymaktadır: *“Kapım açıkken bile çok telaşlanıyorum.”* (Odak grup 2, satır 830).

Rehberlik öğretmenlerinden BEP uygulama sürecindeki deneyimler teması kapsamında, sınıf öğretmenleriyle ve rehberlik öğretmenleriyle ilgili deneyimler ve destek hizmetlere ilişkin görüşler alt temalarından toplam 69 görüş elde edilmiştir. Katılımcıların BEP uygulama sürecini, çoğunlukla sınıf öğretmenlerine bilgilendirmeler yaparak ve süreçte birtakım güçlüklerle karşılaşarak deneyimledikleri görülmektedir. Örneğin R4, kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmekte güçlük yaşayan sınıf öğretmenlerinin sınıfta bir süre soluklanmasını sağlamak amacıyla yaptıklarını, *“Sonra çözümü ben nasıl buldum kendi çapımda, öğretmenim bu öğrenci sizi çok mu bunalttı derste, bana gönderin. Kâğıt kesiyoruz, resim yapıyoruz, o bir saat öğretmenden almış oluyorum öğrenciyi, ben ancak böyle baş edebiliyorum bizim okulda... Hani her gün bir tanesi bana gönderiyorlar.”* (Odak grup 1, satır 476-481) sözleriyle açıklamıştır. A2 ise, sınıf öğretmenlerinin kendilerinden gerçekçi olmayan çözümler beklediklerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Mesela öğrenciyle ilgili geldi diyelim bizden bir konuda yardım istiyor ve bizden direkt hap çözümler bekliyor. Hani şöyle sihirli değnek olayı var ya.”* (Odak grup 2, satır 461-464).

Sekiz rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğretimsel uyarlamalarda yetersiz olduklarını belirtirken beş öğretmen de sınıf öğretmenlerinin BEP’i uygulamadıklarını, kaynaştırma öğrencisine sınıf mevcudu ve müfredat programı gibi nedenlerden dolayı zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. R5, *“Nasıl öğreteceğini bilmiyor... hani dört işlem ve okuma yazmaya nasıl başladıysa öğretmeye öyle devam ediyor ve bunu deneme yanılma yöntemiyle bulmaya çalışıyor...”* (Odak grup 1, satır 361-364) sözleriyle sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretimsel uyarlamalarda yetersiz kaldığını belirtmiştir. A1 ise hazırlanan BEP’lerin sınıf öğretmenleri tarafından uygulamaya konulmadığını, *“Hiçbir öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programını hiçbir öğrencisine uygulamıyor. Sadece yapmış olmak için ve dosyada duran... kâğıtlar”* (Odak grup 2, satır 248-251) sözleriyle iddia etmiştir. Rehberlik öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşleri ise destek eğitim odasının önemi ve gerekliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencisine olan yararının yanında, bu hizmetinin çoğunlukla sınıf ya da öğretmenler odasında verilmesinin süreci güçleştirdiğine ilişkin beş katılımcı da görüş belirtmiştir. R4, *“Okullarda oda yok ki, okullar eğitim öğretime uygun ortamlar değil ki...”* (Odak grup 1, satır 741) diyerek destek eğitim odası bir yana okulların eğitim öğretime yeterli oranda uygun olmadığını ifade etmiştir.

Tema 3. BEP İzleme ve Değerlendirme Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinin tümünden, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini sistematik bir yolla izlemedikleri, öğrenciler için sınav uyarlamaları yapmadıkları, bunun yerine kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini sistematik olmayan gözlemler yoluyla izledikleri yönünde toplam 37 görüş elde edilmiştir. K6, bu durumu *“Bu konuda akademik bakmıyoruz olaylara... yani genelde gözlemleyerek.”* (Odak grup 1, satır 870-873) şeklinde özetlemiştir.

Rehberlik öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerinde ise, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin resmi olmayan toplantılarla izlendiği ve değerlendirildiği yönünde toplam 28 yanıt görülmektedir. A4, kaynaştırma öğrencilerinin durumlarının genel toplantılarda üstünkörü değerlendirildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Öğretmenler kurulunda birkaç cümleyle geçiyor, şu kadar öğrenciye şu kadar öğrenci tarafından veriliyor destek eğitimi, şöyle faydalı böyle faydalı deniliyor*” (Odak grup 2, satır 481-483).

Tema 4. Öğrencilerin Aileleriyle Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen toplam 33 yanıt arasında sekiz katılımcı, ailelerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmediklerine ve çocuklarına rapor almayı reddettiklerine ilişkin görüş bildirmiştir. K1, “*...aile kabul etmedi... RAM'dan rapor verildi ama anne kimseye ulaştırmadı... çocuğun askerliği var dedi.*” (Odak grup 1, satır 98-100) sözleriyle ailelerin birtakım nedenlerden çocuklarına rapor almayı istemediklerini belirtmiştir. Ayrıca yedi katılımcı, kaynaştırma öğrencisi ailelerinin okulda yapılanları evde desteklemediklerinden, tüm sorumluluğu öğretmene bıraktıklarından yakınmıştır.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen toplam 26 yanıt içerisinde ise, sekiz katılımcı aile katılımının öğretimden ziyade çocukların sağlık durumları ve tanılarını görüşmekten ibaret olduğunu, ayrıca aileleri genel olarak yorgun, yıpranmış ve düşük beklentiler içerisine girmiş bireyler olarak gözdüklerini belirtmişlerdir. A5, “*Yorgun oluyor genelde özel eğitim velilerimiz, çok yıpranmış ve yorgun oldukları için bir şey yapmak istesen de bir yapsalar ikincisinde vazgeçebiliyorlar... okula gittiği zaman çocuk kendince kendine bir zaman dilimi yaratmış oluyor, gerek ev işleri gerek kendine zaman ayırma açısından...*” (Odak grup 1, satır 621-626) sözleriyle ailelerin BEP sürecine katılmama gerekçelerini açıklamıştır. Üç katılımcı ise, ailelerin kaynaştırma konusunda bilgisiz olduklarını bildirmiştir.

Tema 5. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlar

Sınıf öğretmenlerinden alınan toplam 13 yanıt, katılımcıların çoğunlukla kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Örneğin; K1'in, “*Öğrencinin bir adım atması mutlu ediyor, büyük başarı elde ediyoruz. Ayı keşfetmiş gibi.*” (Odak grup 1, satır 856-857) ve C3'ün, “*Duygusal bir pekiştirme oluyor... rahat hissediyoruz.*” (Odak grup 2, satır 595) sözleri, kaynaştırma öğrencisindeki gelişmelerin öğretmenin mesleki güdülenmesini artırdığını göstermektedir. Üç katılımcının yanıtları ise, olumsuz tutumlara işaret etmiştir. K8 bu duruma ilişkin tutumunu, “*Kaynaştırmanın amacı bu, normallere uysun diye. Biz normalleri bırakıp ona uymaya çalışıyoruz.*” (Odak grup 1, satır 531-532) sözleriyle ifade etmiştir.

Bu tema altında rehberlik öğretmenlerinden alınan toplam 6 görüş, diğerlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile ilgilidir. Katılımcılara göre okul idaresi, akran velileri, sınıf öğretmenleri ve diğer öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini okulda istememektedirler. Örneğin R4, “*Daha geçen gün duydum bütün öğretmenler toplanmış, veliler de toplanmış çocuğu okuldan atma peşindeler. Kaynaştırma öğrencisi olduğunu göz ardı ediyorlar. O çocuk için neler yapılabilir göz ardı ediyorlar.*” (Odak grup 1, satır 698-700) sözleriyle söz konusu olumsuz tutumları dile getirmiştir.

Tema 6. Mesleki Yeterlik

Sınıf öğretmenlerinden toplam 20 görüşün elde edildiği bu temada ilk dikkat çeken bulgu, dokuz katılımcının kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz gördüklerine dair bildirimleridir. Diğer yanıtlar ise, bir anlamda bu algıyı oluşturan gerekçeler olmuştur. Örneğin süreçte yalnız bırakıldığını belirten yedi katılımcı arasında K6, bu durumu: “*Yükü bizim sırtımıza atıp gidiyorlar. Herkes kâğıda gerekli imzasını atıyor, yük bizde.*” (Odak grup 1, satır 416) sözleriyle açıklarken, üç katılımcı, kaynaştırma konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını, bunun temel bir nedeninin ise eğitimlerin alanda uzman olmayan kişiler tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Söz konusu sınırlılığı ortadan kaldırmak adına yalnızca bir katılımcının (K5) özel eğitim sertifika programına katılarak mesleki gelişimini destekleme yoluna gitmesi çarpıcı bulgular arasındadır. Katılımcı bu çabasını “*... bundan önceki sınıfta rapor aldırtmadım sekiz çocuğa, kimseye anlatamadım ve bu bir işaret dedim ve ben özel eğitime gittim....*” (Odak grup 1, satır 224-226) şeklinde açıklamıştır.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen toplam 21 görüş ise, sınıf öğretmenlerinden farklı olarak kendilerini BEP sürecinde yeterli algıladıkları yönündedir. Altı katılımcı BEP aşamalarının tümünde kendilerini yeterli değerlendirirken, diğerlerinin BEP'in bazı aşamalarında kendilerini başarılı buldukları görülmektedir. Örneğin A2, "... BEP geliştirme konusunda fena değilim bence, baya geliştiriyoruz yani biz geliştiriyoruz, birimi kuran biziz." (Odak grup 2, satır 686-688) sözleriyle BEP geliştirme sürecinde mesleki olarak yeterli olduğunu ve bu süreci hâlihazırda kendilerinin organize ettiğini ifade etmiştir.

Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin bu temaya ilişkin görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, iki grubun birbiriyle çeliştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik öğretmenlerine kıyasla daha olumsuz bir tablo çizmeleri, rehberlik öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine yeterli desteği sağlayabildiklerine dair mesleki yeterliklerinden memnun olduklarını belirtmeleri söz konusudur.

Tema 7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları ve BEP Sürecine İlişkin Öneriler

İki katılımcı gruptan en fazla sayıda yanıtın alındığı bu temada (sınıf öğretmenleri: 97, rehberlik öğretmenleri: 78 görüş), sınıf öğretmenlerinin yanıtları BEP sürecine, süreçte yer alan bireylerin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin öneriler olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. BEP sürecine ilişkin kritik öneriler arasında, tüm süreçte okulda bir özel eğitim uzmanının bulunması gelmiştir. K5 bu öneriyi "... okula... özel eğitim öğretmeni gelmeli ve sürece dahil olmalı..." (Odak grup 1, satır 921) sözleriyle özetlemiştir. Katılımcıların, kaynaştırma alanında eğitim alması gerekenlere yönelik önerilere bakıldığında ise, 11 sınıf öğretmeni, ailelerin çocuklarının durumunu fark etme, kabullenme ve çocuklarını destekleme konularında eğitim almaları gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yarısı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almak istediklerini de vurgulamışlardır. Örneğin; K2, "Hizmet içi eğitiminin sadece videoları açıp şuradakileri okuyun geçiyorum... demelerini istemiyoruz... biz eğitilmek istiyoruz." (Odak grup 1, satır 898-900) sözleriyle, süreçle ilgili nitelikli ve işlevsel eğitimler almak istediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin ortak önerileri arasında, kaynaştırma öğrencisinin her derste sınıfta olmasından ziyade, belirli aralıklarla özel eğitim sınıfına devam etmesi gelmektedir. Buna ilişkin K6, "Her okulda özel bir sınıf olması gerekiyor... Akademik dersler yaparken o çocuk özel eğitim sınıfına gider. Resim, beden eğitimi, serbest etkinlikler, müzik gibi derslerde sınıfa gelir." (Odak grup 1, satır 1003-1006) sözleriyle kaynaştırma öğrencisinin yarı zamanlı olarak yerleştirilmesini savunmuştur. Son olarak katılımcılardan yalnızca biri, kaynaştırma eğitiminin daha verimli olabilmesi adına sınıfında yardımcı bir öğretmenin olmasını istemiştir.

Rehberlik öğretmenlerinin bu tema altındaki yanıtları, BEP süreci, BEP biriminde yer alması gereken bireyler, mesleki gelişim etkinlikleri ve destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öneriler olmak üzere dört alt temada birleşmiştir. Rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, BEP sürecinde bir özel eğitim uzmanının da yer almasını savunmuşlardır. R5, "Her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa... BEP toplantılarında gelip biz nasıl müşavirlik yapıyorsak o da gelip bizimle birlikte müşavirlik yapsa, aramak yerine devamlı yazışmak yerine her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa..." (Odak grup 1, satır 729-732) sözleriyle BEP sürecinde her okulda bir özel eğitim öğretmene gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. BEP sürecinin paydaşları olan okul idarecilerine yönelik önerilerinde ise dört katılımcı, okul idarecilerinin BEP sürecini organize etme ve denetleme rollerini üstlenmeleri gerektiğini belirtmiştir. A4, okul müdürünün rolünün önemini şu sözlerle ifade etmiştir: "Okul müdürü çok etkili katılmalıdır bu sürece. Ama yıllık plana bakmıyorsa hazırlanan BEP'e bakmıyorsa toplantıya gelmezse çok fazla yapabileceğimiz şey kalmıyor. Yani okul müdürü sahip çıktığı oranda veya desteği doğrultusunda daha etkili bir süreç yaşanmış olur." (Odak grup 2, 744-748). Rehberlik öğretmenleri okul idarecileri, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerine özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma uygulamaları ve BEP konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanmasını önermişlerdir. Katılımcıların önemli bir diğer önerisi ise, destek eğitim odalarının, gerekli eğitsel ve fiziksel düzenlemelerin yapılması ve ayrı bir oda olarak belirlenmesi koşuluyla her okulda zorunlu hale getirilmesi yönündedir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, iki grup katılımcının BEP sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında; tek başlarına mücadele etme, süreçte yer alan aileler, meslektaşlar ve diğer uzmanlarla etkili iletişim ve iş birliği kuramama ve destek hizmetlerden yararlanamamanın geldiği, katılımcıların bunların çözümüne ilişkin iletişim ve iş birliği, mesleki gelişim etkinlikleri ve destek hizmetler alanlarında önerilerde buldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma uygulamalarının bir anlamda en aktif oyuncularını sınıf öğretmenleriyle rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri ve çözüm önerileri doğrultusunda güncel uygulamaları anlamlandırmak ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya ilişkin uygulanabilir çözümler ortaya koymak, bu araştırmanın gizil hedefi olarak düşünülmüş ve elde edilen bulguların, bu hedefi belirli ölçüde karşılaması söz konusu olmuştur.

Katılımcıların BEP geliştirme deneyimleri, genel olarak bu sürecin olması gerektiğinden farklı olduğu yönünde sonuçlara işaret etmektedir. Her iki grup öğretmenin büyük bir çoğunluğunun okullarında BGB'nin kurulmadığını belirtmeleri, özel gereksinimli öğrencilere herhangi bir öğretimsel uyarlama ya da destek hizmet sunulmadığı, bir diğer deyişle öğrencilerin eğitim/öğretim etkinliklerinden akranlarıyla eşit düzeyde yararlanamadıkları anlamına gelmektedir. Eğitimden yararlanma gibi temel insan haklarının dünyaca sorgusuz kabul edildiği (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1955; Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2009; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949) ve Türkiye'nin de bu görüşü benimsediği günümüzde, katılımcıların belirttikleri söz konusu olumsuz tablonun kabul edilebilir bir yanını görmek güçtür. Öğretmenlerin BGB'nin kurulmamasına ilişkin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bir diğer boyut ise, kaynaştırma öğrencileriyle ailelerinin yasal hakları olan bir hizmeti alamıyor olmalarıdır. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nin 47. ve 48. maddeleri, kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda BGB'nin kurulması ve gerekli işlemlerin yürütülmesi hususunu garanti altına almıştır (MEB, 2018). Sözü geçen ulusal ve uluslararası yaptırımların yanında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasında sistematik programların, bir diğer deyişle BEP'in geliştirilmesinin kritik bir önkoşul olduğu bilimsel alanyazında da kuşku götürmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Krishnakumar, Geet, & Palat, 2006; Timothy & Agbenyega, 2018; Vuran vd., 2017; Yılmaz & Batu, 2016).

Katılımcılar, BGB'nin kurulduğu seyrek durumlarda da birtakım güçlüklerden söz etmişlerdir. Bunlar arasında; sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirirken yalnız bırakılmaları, performans alımında zorlanmaları, rehberlik öğretmenlerinin ise birimi tek başlarına kurmaya çalışmaları, üyelerin BEP toplantılarına katılmamaları ve okul müdürünün birimin görev ve sorumluluklarını bilmemesi yer almaktadır. Bu güçlükler, BGB'nin toplanmaması kadar toplanmasının da herhangi bir yarara hizmet etmediğini düşündürmektedir. BEP geliştirme sürecinde belirtilen bu güçlüklerin birkaç nedeni olabilir. Öncelikle, kaynaştırma uygulamalarının tüm okul personelinin ortak sorumluluğu olduğunu anımsatmak uygun olacaktır (Can, 2015; Mereoui, Abercrombie, & Murray, 2016; ÖEHY, 2018; Yener, 2019). Ne var ki, katılımcılar bu sorumluluğun tamamen kendilerine yüklendiğini belirterek uygulamaların yetersizliğini vurgulamışlardır. Bu durum, bazı araştırmalarda da ortaya koyulduğu gibi (Can, 2015; Kuru-Habiboğlu, 2018; Lytle & Bordın, 2001), büyük olasılıkla okul personelinin yasal mevzuat ve kaynaştırma felsefesi konularındaki bilgi eksiklikleriyle yakından ilişkilidir.

Konuya biraz daha şüpheli bakacak olursak, okul personeli ilgili mevzuatı bilmesine karşın herhangi bir denetleme olmamasından dolayı sürece kişisel bir tercih doğrultusunda da katılmıyor olabilir. Örneğin Kreutzer (2004), sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, katılımcıların BEP'e ilişkin yasal mevzuatı dikkate almamalarından dolayı uygulamaların etkili yürümediğini bulmuştur. Benzer bir durum Türkiye'de süregidiyor olabilir ancak eğitimcilerin gerçekten de yasal mevzuatı bilmelerine karşın sürece katılmamaları hipotezini doğrulamak için bireylerin kişisel bildirimlerinin de ötesine geçerek durumu davranış boyutunda inceleyecek araştırmalara gereksinim olduğunu söylemek mümkündür.

Bilindiği gibi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, BGB toplantılarına katılması gereken üyelerin başında gelmektedir (Avcıoğlu, 2012; Fish, 2008; Gartin & Murdick, 2005; Güleç-Aslan, 2016; Lo, 2014; MEB, 2018)

ancak bulgular uygulamada bunun gerçekleşmediğini göstermiştir. Elbette aile bireylerinin de süreçte yasal hak ve sorumluluklarını bilmeleri beklenmelidir. Ne var ki, kültürel bağlamda tartışılacak olursa, ailelerin sorumlulukları genellikle eğitimcilere bırakma ve bilgilenme/hak arama bağlamında yazılı materyale başvurmama eğilimi dikkat çekmektedir (Kuru-Habiboğlu, 2018). O halde ailelerin bilgiye ulaşmaya istekli olmalarını sağlama gerekliliği ve bu görevi kim/kimlerin üstleneceğine dair konular gündeme gelmektedir. Fish (2008), aile bireylerinin BEP sürecine aktif katılımlarının önemine ilişkin bilgilendirme ve bilinçlendirmenin okul personeli tarafından gerçekleştirilmesinin etkili bir uygulama olduğunu öne sürmektedir. ÖEHY'nin önceki ve güncel versiyonlarında (MEB, 2012, 2018), yerleştirmesi yapılan öğrenci velilerinin bilgilendirilmelerinin RAM ve öğrencinin yerleştirildiği okulun rehberlik servisinin ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilmesi, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde ise, RAM'ın aile ve okul personeli bilgilendirme görevini üstlenen başlıca kurum olduğu ibareleri yer almaktadır. Genelge'de ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okullardaki tüm öğretmenlerin ortak sorumluluğu olduğu ifadesi de geçmektedir (MEB, 2017). İki yasal mevzuat bir araya getirildiğinde, kaynaştırma öğrencisi velilerinin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri ve dolayısıyla sürece aktif katılımlarının teşviki, RAM başta olmak üzere ilgili tüm eğitimcilerin ortak çalışmalarından geçmektedir.

Eğitimcilerin aile katılımına yönelik tutumları, onların kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Pek çok araştırma, eğitimcilerin mesleki yetersizliklerden ve/veya okulların sınırlı olanaklarından dolayı kaynaştırma uygulamalarından kaçınmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Akalin, 2014; Berkant & Atılğan, 2017; Menlove vd., 2001; Minke vd., 1996; Yaman, 2017) ve söz konusu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla önemli oranda örtüşmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla BEP sürecinde anlamlı düzeyde yeterli geliştirdiklerini bulgulayan çalışmalar mevcuttur (İlik & Sarı, 2017; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Vuran vd., 2017; Yaman, 2017). İki grup araştırmanın sonuçları bir araya getirildiğinde, eğitimcilerin BEP planlama ve uygulama becerilerinin desteklenmesiyle birlikte, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gideceği ve böylelikle ailelerin sürece katılımını sağlama çabalarının artabileceği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir. Bu süreçte eğitimcilerin aileyi çok yönlü gereksinimleri olan bir birim olarak görmeleri ve aile merkezli bir yaklaşımla onları katılıma teşvik etmeleri de esastır (Jackson, Ryndak, & Billingsley, 2000; Nachshen & Minnes, 2005).

Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme aşamasındaki mesleki yetersizliklerine ilişkin görüşler, BEP yürütme aşamasında da göze çarpmaktadır. Her iki katılımcı grup da sınıf öğretmenlerinin öğretime zaman ayırma, öğretimi bireyselleştirme, davranış değiştirme gibi güçlükler yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Sınıf içi etkinliklerin odakta olduğu süreçte, sınıf öğretmenlerinin herkesten fazla çaba göstermeleri kaçınılmazdır ve kendileri kadar rehberlik öğretmenlerinin de durumu saptamış olmaları doğaldır (Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra & Kargın, 2009). Bu noktada sorgulanması gereken, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinden ne düzeyde yararlanabildikleridir. Eğitim Fakültelerinin Temel Eğitim Bölümlerinde yer alan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda, öğretmen adaylarına yalnızca "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" başlıklı iki kredilik teorik ders sunulmakta, öğrenciler bu ders kapsamında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir uygulama deneyimleyememektedirler (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak da, bu araştırma ve diğer araştırmalarda da ortaya konduğu üzere (Berkant & Atılğan, 2017; Debbağ, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Söğüt & Deniz, 2018; Yaman, 2017) göreve sınırlı bilgi ve becerilerle başlamaktadırlar. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir konu, bazı katılımcı sınıf öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği dışında bir lisans program mezunu olmalarıdır. Eğitim fakültelerinin herhangi bir lisans programından mezun olan bir öğretmenin diğer öğretmenlik alanlarından birinde kendini geliştirmesi olası olup, bunun resmi ve etik bağlamda ne derece doğru bir uygulama olacağı tartışılır bir husustur ki öğretmenlerden böyle bir çabayı kendi olanaklarıyla karşılamalarını beklemek hem öğretmene hem de öğrencilerine yönelik ciddi bir haksızlıktır. Bu noktada alan dışı öğretmen atamalarının bir an önce sonlandırılması ve sınıf öğretmeni olarak atanan Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunlarının ise lisan ve lisansüstü aşamalarda mesleki gelişim etkinliklerinden yoğun şekilde yararlandırılmaları gerekecektir.

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

Bulgular yoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki becerilerine odaklanıyor gibi görünse de sınıf öğretmenlerinin rehberlik birimlerinden yeterli desteği alamadıklarını belirtmeleri, rehberlik öğretmenlerinin de mesleki gelişimlerinin sorgulanmasını gerektirmiştir. Rehberlik öğretmenlerinin çoğu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine, sınıf öğretmenlerine BEP amaçları yazma ve sınıf içi uyarlamalar konularında destek olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu çelişkili görüşler, rehberlik öğretmenlerinin BEP sürecine bir sistematiğe çerçevesinde hâkim olmaktan ziyade sınıf öğretmenlerine *günü kurtarıcı* öneriler vererek destek olabildiklerini düşünmeleriyle açıklanabilir. Dolayısıyla alanyazında da yer aldığı gibi (Akalm, 2014; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra & Kargın, 2009), rehberlik öğretmenlerinin BEP süreciyle ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları ve en az sınıf öğretmenleri kadar mesleki gelişim etkinliklerinden yararlanmaları gerektiği sonucu doğmaktadır.

İki grup katılımcının yukarıda anılan görüş ayrılıkları, iki grup arasındaki iletişim ve işbirliğine ilişkin soru işaretleri uyandırmaktadır. BEP sürecinin tüm aşamalarının, her üyenin etkin katılımıyla verimli sonuçlar ortaya koyabildiğinin sorgusuz kabul edildiği günümüzde (Clark, 2000; Hartmann, 2016; Yener, 2019) katılımcıların yaşadıkları güçlükler, sınıf öğretmenleriyle rehberlik öğretmenlerinin BEP'in tüm aşamalarında etkili iletişim ve işbirliği kurma becerilerinde ivedilikle desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Mevzuat iletişim ve işbirliğini sıklıkla vurgulamakta ve BEP toplantılarını şart koşmakta buna karşın, en azından bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, mevzuatın üstünkörü yerine getirildiği görülmektedir. İşbirliğinin içeriği elbette katılımcıların mesleki etik anlayışları ve öğrencilere yönelik vicdanlarıyla paralel olacaktır. O halde etkili işbirliğinin gelişmesinde tutumların değiştirilmesi bir ön koşul gibi görünmekte ve bu alanda da mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması gerekmektedir.

Özetle, bu araştırmada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin son yıllarda dünya genelinde kabul gören yaşam boyu öğrenme olanaklarına (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman, & Israel, 2009; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011; Herner & Higgins, 2000; Tanrıverdi-Kış, Sarıca, & Akçamete, 2014) yeterli düzeyde kavuşmadıklarını düşündürmektedir. Özellikle rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, benzer bir durumun okul müdürleri için de geçerli olduğunu düşündürmüştür. Rehberlik öğretmenlerinin planladıkları çalışmaları okul müdürlerinin resmi onayından geçirme ve okul müdürleriyle iletişim ve işbirliği çerçevesinde gerçekleştirme yükümlülükleri (MEB, 2012, 2015, 2018), okul müdürlerinin de bu alanda mesleki gelişim etkinliklerinden yararlandırılmalarına ilişkin durum saptamalarını ve buna bağlı gerekli müdahaleler oluşturmayı gerektiriyor olabilir.

Kaynaştırma ve BEP sürecinin niteliği, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin de süreçteki katılımları ve yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir (Fish, 2008; Lo, 2014; Sanches-Ferreira vd., 2013). Bazı katılımcılar, ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerini resmiyete taşımaktan kaçınarak işbirliğine yanaşmadıklarını belirtmişlerdir. İlginç olan ise, öğretmenlerin bu beklentiyle varmak istedikleri noktadır ki bu durum iki türlü yorumlanabilir. Birincisi, Türk Eğitim Sistemi'nde bir öğrencinin destek hizmetlerden yararlanabilmesi için tıbbi ve eğitsel tanı alması zorunluluğudur (MEB, 2012, 2018). Ne var ki, bulgular katılımcıların çoğunun destek hizmetlerle ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk bakışta iyi niyet gibi algılanabilecek görüşlerinden farklı ve ilkine kıyasla ümit kırıcı ikinci bir sonuç çıkarmak mümkündür. Öğretmenler belki de saptadıkları bazı öğrencilerin tanınmalarıyla birlikte onlara yönelik beklentilerini düşürerek, o öğrencilerin

gereksinimlerini karşılayamamalarını meşrulaştırmayı ve aileleri de bu konuda ikna etmeyi hedefliyor olabilirler. Nitekim bazı katılımcılar, ailelerin tanılama sonrasında çocuklarına yönelik beklentilerini düşürdüklerini gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Çıkarttığımız bu sonuç kuşkusuz ki ağır bir yargı içermektedir ve her eğitimci için geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır ancak bulgular, bu görüşün en azından bazı eğitimciler için geçerli olabileceğini düşündürmüştür. Bazı katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin tam zamanlı kaynaştırma için uygun olmadıklarına ilişkin tutumları da bu çıkarımı kısmen de olsa doğrular diğer bir bulgudur. Ayrıca ilgili alanyazında, kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu göstermektedir (Can, 2015; Tike-Bafra & Kargın, 2009). Sonuç olarak, öğretmenlerle ilgili çıkarımımıza şüpheli bakılması gerekse de tablonun önemli ölçüde olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşanan sorunların faturasının tek başına öğretmenlere kesilmesi elbette doğru değildir ve bu noktada kaynaştırma uygulamalarının başarısının temel önkoşulu olan destek hizmetlerin sağlanması (ERG, 2011; Ersan & Ata, 2017; Sucuoğlu & Kargın, 2011) tartışmak gerekir. Katılımcıların bu konudaki genel kanıları, sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencilerine herhangi bir destek hizmetin sunulmadığı yönündedir. Özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmaması, bir bakıma hizmetlere gereksinim duyanların da hizmetlerle ilgili bilgi düzeylerini sorgulamayı gerektirebilir. Bulgulara dönülecek olursa, özellikle sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlerin neleri içerdiğini bilmemeleri ve destek eğitim odasıyla özel eğitim sınıfını destek hizmet olarak görmeleri ilginçtir. Ayrıca eğitsel materyale ulaşmada güçlük çektiklerini, bunlara ulaşmak içinse herhangi bir girişimde bulunmamalarını belirtmeleri, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumların/isteksizliğin yanında yine destek hizmetlerle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Yurt içi alanyazında, öğretmenlerin destek hizmetlere ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğuna sıklıkla rastlamak mümkündür (ör. İlik & Sarı, 2017; Kuyumcu, 2011) ve bu nedenle söz konusu sorunun ülke genelinde yaşandığı anlaşılmakta, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri de bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Destek hizmetlerle ilgili hizmet modellerinden *sınıf içi yardım*, kaynaştırma/bütünleştirmede yararlanılabilecek etkili hizmet modellerinin başında gelmektedir (Kış & Sarica, 2018). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerine ve öğrencilerine önemli bir destek sağlayacak bu model yerine özel eğitim sınıfı ya da destek eğitim odası gibi daha ayrıştırmacı bir modeli tercih etmeleri, rehberlik öğretmenlerinin de destek eğitim odalarının her okulda kurulmasını önermeleri ise ilginç bir bulgudur. Benzer bir bulguya, Gürgür'ün (2008) bu modelle yürüttüğü uygulamalı araştırmasında da rastlanmıştır. Oysaki yabancı alanyazın öğretmenlerin destek hizmetlerin sınıf içinde sunulmasından duydukları memnuniyeti vurgulamaktadır (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Jackson vd., 2000). Bu durum, öğretmenlerin söz konusu modele ilişkin bilgi yetersizliklerinin yanında, belki de kültürümüze özgü olarak kendilerinin eşit konumdaki bir eğitimciyle işbirliği kurmaya ilişkin olumsuz tutum, bilgi ve/veya beceri yetersizliğine sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Çok sınırlı sayıda olmakla birlikte, sınıf içi destek hizmet türünün, Türkiye'deki olumlu çıktılarına ilişkin alanyazın mevcuttur (ör. Kış & Sarica, 2018) ve öğretmenlerin yurt içi ve dışındaki çalışmalardan haberdar edilmeleri önemlidir. Bununla birlikte bu tür araştırmaların farkında olmak, onları gerçekleştirmeye istekli olmanın koşullarından yalnızca biridir ve herşeyden önemlisi, öğretmenlerin diğer bir eğitimciyle ortak çalışmaya yönelik olumlu tutumlarının gelişmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere söz konusu hizmet türleriyle ilgili bilgilendirmenin yanında, onların işbirliğine yönelik tutumlarını da değiştirecek müdahalelere gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Destek hizmetler, öğrenciler ve öğretmenler kadar, ailelere de sunulan hizmetlerdir (Güleç-Aslan, 2016). Araştırmamızda sınıf öğretmenleri bu konuya ilişkin herhangi bir görüş bildirmezken, rehberlik öğretmenlerinin de yalnızca üçü (%27.2), kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle psikolojik destek görüşmeleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerde olduğu gibi, ailelerin de süreçte yalnız bırakılmaları söz konusudur. Bu durum, yine öğretmenlerde olduğu gibi, ailelerin yasal haklar ve destek hizmetlere ilişkin bilgisiz olduklarını düşündürmektedir. İlik ve Sarı (2017), BEP süreciyle ilgili yürüttükleri bir öğretmen eğitim programı sonrasında, öğretmenler tarafından bilgilendirilen ailelerin BEP sürecine katılımlarının anlamlı düzeyde arttığını bulgulamışlardır ve bu bulgu bize, ailelerin kendilerine olanak ve seçeneklerin sunulduğu durumlarda gerekli katılım ve girişimlerde bulunmaya istekli olabileceklerini göstermektedir. Dolayısıyla bilinçlendirme esastır ve

söz konusu bilinçlendirmenin, eğitsel tanılama aşamasında RAM personeli, öğrencinin okula başlamasıyla birlikte de okul personeli tarafından yapılması önerilebilir.

Katılımcıların BEP geliştirme ve uygulama aşamalarında karşılaştıkları güçlüklerin, BEP izleme ve değerlendirme aşamalarında da sürdüğü görülmektedir. Sınıf ve rehberlik öğretmenleri, izleme ve değerlendirme aşamalarında da bireysel çabalarının ötesinde bir destek görmediklerini belirtmiş ve bu sürecin bir uzman tarafından koordine edilmesini talep etmişlerdir. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi adına BEP sürecinde bir özel eğitim öğretmenin koordinatörlük görevini üstlenmesinin işlevsel olacağı düşünülmektedir. (Berkant & Atılğan, 2017; Coşkun, 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013). Elbette bu aşamada, okullara kadrolu özel eğitim uzmanı atanması konusunda yasal mevzuata gereksinim duyulacaktır. Atanan özel eğitim uzmanının, mesleki bilgi ve becerilerini tek bir okul bünyesinde kullanması sayesinde, öğrencilere, sınıf öğretmenlerine, rehberlik öğretmenlerine, branş öğretmenlerine ve diğer personele katacaklarını düşündüğümüzde, bunun ne denli etkili bir uygulama olacağını tahmin etmek güç olmayacaktır.

BEP'in tüm aşamalarını içeren bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, BGB toplantıları yapılmadığından ve öğrenci ve öğretmenlere destek hizmetler sağlanmadığından, öğrencilerin gelişimlerinin sistematik olarak izlenemediği ve değerlendirilemediği sonucunu çıkarmak mümkündür. Buna karşın BGB'nin toplanmasıyla ve ilgili tüm üyelerin ekibe katkı sağlamasıyla, BEP geliştirme aşamasından itibaren öğrencinin lehine bir sürecin işleyeceği ve bu sayede öğrencilerin sağlıklı biçimde izlenip değerlendirilmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Hâlihazırda sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin süreçte bulunan paydaşların BGB'ye katılmaları ve BEP sürecine destek vermeleri ile çözüme ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim BEP geliştirme sürecinde öğrencinin okul geçmişi, ulaşması gereken genel ve özel hedefler, öğrenciye sağlanacak kaynaklar, öğrenmesini engelleyen veya kolaylaştıran çevresel etkenler, okul etkinliklerine katılım düzeyi, eğitsel önlemlerin uygulanmasında sorumlu kişiler ve öğrencideki gelişmelerin nasıl ve ne zaman ölçüleceği disiplinler arası bir ekip tarafından belirlenir. Dolayısıyla öğrencinin eğitim yaşantılarının, transdisipliner bir ekip anlayışı çerçevesinde tanımlanması ve öğrencinin özelliklerine göre geliştirilip değerlendirilmesi önemli bir aşamayı temsil etmektedir (Sanches-Ferreira vd., 2013).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yurt içi ve yurt dışı alanyazınla bir arada değerlendirildiğinde, bazı öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin yıllar içerisinde süregittiği sonucuna ulaştırmaktadır. Makro düzeyde ele alındığında, söz konusu güçlüklerin okul genelinde bütünleştirme felsefesinin hâkim olmamasından kaynaklandığı izlenimi doğmaktadır. Nitekim her türlü bireysel farklılığa duyarlı olma, buna göre grup içi bireyselleştirmeyi sağlamak için bir ekip olarak çalışma ve özel gereksinimli öğrencileri olduğu kadar tüm bireyleri bu uygulamalar bünyesinde kucaklama, eğitim ortamlarında henüz gelebildiğimiz bir nokta değildir ve bu araştırmanın katılımcıları da yaşadıkları güçlükleri bu felsefeden uzak olan bir bağlamda yaşadıklarını açıklamışlardır. Bütünleştirmenin, hayata geçirilebilmesi için şüphesiz, süreçte yer alan tüm paydaşların (okul personeli, aileler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb.) gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerekmektedir (MEB, 2013).

Araştırmada karşılaşılan önemli bir güçlük, iki odak grup görüşmesinde katılımcı sayısının altıdan az olmasıdır. Bu odak gruplarda tüm çabalara karşın araştırma onayı alınmış katılımcılara ulaşamaması görüşmelerden elde edilen bulguların geçerliğini sorgulamayı gerektirmiştir. Buna karşın sayıların uygun olduğu diğer iki görüşmeden elde edilen verilerin paralelliği ve alanyazın ile olan tutarlılıklar, gruplardan geçerli veri elde edildiğini düşündürmüştür. Ne var ki, teknik bağlamda bakılacak olursa, yeterli sayıda katılımcıyla yürütülecek benzer araştırmaların bu araştırmanın bulgularını desteklemesini önermek doğru olacaktır.

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

Kaynaklar

- Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A bourdieuan theorisation. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 5-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142312.pdf>
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri [Needs of preschool counselors about inclusive practices]. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.4072&rep=rep1&type=pdf#page=120> adresinden edinilmiştir.
- Antia, S. D., & Levine, L. M. (2001). Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 365-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examination of the opinions of Turkish teachers works in science and art centers about individualized education plan]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 211-225. doi: 10.21764/efd.70905
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri [Mental handicapped class teachers' thoughts on preparing IEP (Individualized Education Program)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000156
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları [Guidance and research centers (GRC) managers' perceptions of problems encountered in the identification, placement follow up, individualized education program (IEP) development and integration practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=1825&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden edinilmiştir.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solutions proposed by classroom teachers for inclusive education]. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 1(1), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/34202/378137> adresinden edinilmiştir.
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice and technology solutions*. Retrieved from http://ncipp.org/reports/rs_1.pdf
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC Örneği) [Problems of special education teachers who are interested in individualized education program and solution proposals for these problems (Sample of TRNC)]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 402259)
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. doi: 10.1177/004005990003300208

- Coşkun, Y. D. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1629-1633. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.377
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [Convention on the Rights of the Child]. (1995). T.C. Resmi Gazete, (22184), 27 Ocak 1995, 4-35.
- Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181-185. doi: 10.13189/ujer.2017.050202
- Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *The Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31. doi: 10.1017/jse.2012.5
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma [Mainstreaming in primary education]* içinde (ss. 3-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. doi: 10.2511/rpsd.32.1.16
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri projesi [Mainstreaming/inclusive education in Turkey: The policy and practice recommendations project]*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/> adresinden edinilmiştir.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2009). T.C. Resmi Gazete, (27288), 14 Temmuz 2009, 1-14.
- Ersan, D. T., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri [Preschool teachers' opinions/views on developing the individualized education program]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. doi: 10.24315/trkefd.366706
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14. doi: 10.3200/PSFL.53.1.8-14
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*, 40(4), 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331. doi: 10.1177/07419325050260060301
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains: Longman.
- Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler [Educational and psychological services for parents in inclusive education environments]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(3), 71-80. doi: 10.19126/suje.220183
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi [An investigation of co-teaching in a primary mainstreaming classroom]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 1-24. doi: 10.1080/10474412.2015.1042975

- Herner, L. M., & Higgins, L. M. (2000). Forming and benefiting from educator study groups. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 30-37. doi: 10.1177/004005990003200504
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *Süleyman Demirel University International Journal of Education Studies*, 3(1), 1-7. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/326627>
- İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1547-1572. doi: 10.12738/estp.2017.5.0424
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi [Universal Declaration of Human Rights]*. (1949). T.C. Resmi Gazete, (7217), 27 Mayıs 1949, 16197-16204.
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141. doi: 10.2511/rpsd.25.3.129
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1-13. doi: 10.17161/fec.v34i9.6792
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Research methods]* (23. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıış, A., & Sarıca, A. D. (2018). Including the excluded: The case of a student with multiple disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 1-15. doi: 10.1080/13603116.2018.1441338
- Kreutzer, R. C. (2004). *Teachers' perceptions of the usefulness of individual education plans (IEP)* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No: 3128608)
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G., & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *The Indian Journal of Pediatrics*, 73(2), 135-137. doi: 10.1007/BF02820203
- Krueger, R. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuru-Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri [Opinions of form teachers and guide teachers working in primary schools on individualized education program team]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 530687)
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri [Teachers' problems and solution they suggest related to these problems in the process of development and implementation of individualized education plan (IEP)]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 300709)
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ754194>
- Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. doi: 10.1080/1045988X.2013.782532
- Lytle, R. K., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44. doi: 10.1177/004005990103300506

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Buliding school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Menlove, R., Hudson, P., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33. doi: 10.1177/004005990103300504
- Mentis, M., Quinn, S., & Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen, & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed., pp. 74-98). Palmerston North: DunmorePress.
- Mereoiu, M., Abercrombie, S., & Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 26(1), 36-52. doi: 10.5206/eei.v26i1.7734
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. doi: 10.1177/002246699603000203
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. New York and London: Routledge Publishing.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nachshen, J. S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 889-904. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00721.x
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. T.C. Resmi Gazete, (28360), 21 Temmuz 2012, 1-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2013). *Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı [We can make it: Teacher's guide to inclusive education]*. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları [Mainstreaming practices in education]*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamaları-kilavuz-kitapçığı-yayımlandı/icerik/561> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusion/integration of educational practices]*. (2017). T.C. Resmi Gazete, (10096465-10.06.01-E.14218379), 19 Eylül 2017, 1-5.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz, 2018, 1-46.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1092/2026> adresinden edinilmiştir.

- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri [The development and foundations of individualized education plans]* (9. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. doi: 10.1080/08856257.2014.986909
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salas, L. (2004) Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 181-192. doi: 10.1207/s1532771xjle0303_4
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Pearson.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114. doi: 10.19030/cier.v9i3.9705
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. doi: 10.1080/08856257.2013.830435
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Rigours which class teachers encounter with preparing individualized education program (IEP) and assessment of views related to inclusive practice]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi: 10.17556/erziefd.402532
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Mainstreaming practices in primary education: Perspectives, methods and techniques]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the strengths of the preparation of the individualized training program of teachers who are working in supporting and inclusive education]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625. doi: 10.14520/adyusbd.437206
- Tanrıverdi-Kış, A., Sarıca, A. D., & Akçamete, A. G. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri [The views of academic personnel on the professional development needs of pre-service teachers in faculties of education]. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 43-53.

- Tike-Bafra, L., & Kargın, T. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and Guidance Research Center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1959-1972. Retrieved from https://www.academia.edu/32404448/Investigating_the_Attitudes_of_Elementary_School_Teachers_School_Psychologists_and_Guidance_Research_Center_Personnel_on_the_Process_of_Preparing_the_Individualized_Educational_Program_and_Challenges_Faced_during_the_Related_Process?auto=download
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170727.pdf>
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Case study: Collaborative individualized education program development process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.316362
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi [Defining primary school teachers ideas upo developing and adopting individualized education programs for students who are educated in inclusive programs]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 471821)
- Yener, C. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki işbirliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the cooperation during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 549808)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları [The revised teacher training undergraduate programs]*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir.
- Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight'. *Disability ve Society*, 29(3), 373-387. doi: 10.1080/09687599.2013.776493



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page: 147-174

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

RESEARCH

Received Date: 25.12.19

Accepted Date: 11.09.20

OnlineFirst: 21.09.20

The Individualized Education Plan: The Experiences of General Educators and School Counselors*

Sezgin Özan **

Ministry of National Education

Ayşe Dolunay Sarıca ***

Dokuz Eylül University

Abstract

This study investigated the experiences and opinions of general educators (GE) and school counselors (SC) in developing, implementing, monitoring and evaluating the Individualized Education Plans (IEP). Qualitative model was utilized. The participants of the study included 12 GEs and 11 SCs working in elementary schools located in Izmir (Turkey). The data were gathered via four focus group discussions, two with GEs and two with SCs and analyzed using inductive content analysis. Seven themes emerged for both GEs and SCs, with high levels of consistency across the two groups of data. Results revealed the necessity of professional development and life-long learning opportunities for the school staff, effective communication and collaboration among all parties and the provision of support services to all the students for successful IEP and mainstreaming/inclusive practices.

Keywords: Individualized education plan, mainstreaming, inclusive education, focus group discussion, general educator, school counselor.

Recommended Citation

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). The individualized education plan: The experiences of general educators and school counselors. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

*This article is based on the master's thesis of the first author under the supervision of the second author.

**Special education specialist, E-mail: sezginozan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0457-5608>

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: dolunaysarica@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3626-9469>

Contemporary education policies include the right of every individual's equal access to education (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010; Özyürek, 2014; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017). For those with special needs, this may only be achieved through inclusive education (Diken & Batu, 2010; Salend, 2011; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004). As a result of the expansion of mainstreaming and inclusion, it has become a necessity to develop different educational programs that match the individual needs, abilities and interests of the students (Antia & Levine, 2001; Krishnakumar, Geeta, & Palat, 2006; Salend, 1998; Söğüt & Deniz, 2018).

The Individualized Education Plan (IEP) is developed by a team composed of family members, teachers, school staff and other specialists. It includes the educational needs, objectives and the necessary support services for a student with special needs and her family (Avcıoğlu, 2011; Berkant & Atılğan, 2017). It has been a formally implemented practice in Turkey since 1997 (İdin, 2016). The team is a critical part of IEP development and practice. All team members need to be informed about special needs and the IEP process (Vuran et al., 2017). The effectiveness of IEPs and thus inclusive practices mostly depend on the classroom teacher who plays a major role in the IEP process (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan, & Saihong, 2012; Florian & Linklater, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006; Söğüt & Deniz, 2018; Vuran et al., 2017). As a matter of fact, the lack of knowledge on the IEP process results in various difficulties including the access to support services. Possessing the necessary knowledge helps educators realize the critical role of IEP, which forms a common ground between themselves for preparing and implementing a functional IEP, thus fulfilling the legal requirements (Dempsey, 2012).

Previous studies show that teachers and school administrators encounter certain difficulties during the IEP process including limited teacher and parent participation as well as lack of collaboration among team members, professional development opportunities and support services (Fish, 2008; Johns, Crowley, & Guetzloe, 2002; Kreutzer, 2004; Lee-Tarver, 2006; Lo, 2014; Lytle & Bordin, 2001; Menlove, Hudson, & Suter, 2001; Mereoiu, Abercrombie, & Murray, 2016; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Salas, 2004; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013; Timothy & Agbenyega, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). The national literature generally supports these findings in terms of limited family involvement, special education support services and professional development opportunities (Akalın 2014; Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011, 2012; Berkant & Atılğan, 2017; Can, 2015; Coşkun, 2010; Debbag, 2017; Ersan & Ata, 2017; İlik & Sari, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010; Rakap, 2015; Söğüt & Deniz, 2018; Şahin & Gürlü, 2018; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Yaman, 2017; Yener, 2019; Yılmaz & Batu, 2016).

Despite the findings in the national literature, there seems to be a need to have a deeper understanding of what educators are truly experiencing during the IEP process. Obtaining this information from general educators (GE) and school counselors (SC) who have the leading role in the process and frequently interact with the students and related others (other teachers, parents, support service providers) will be of particular importance in terms of difficulties and effective solutions. Therefore, the aim of this study was to examine the experiences of GEs and SCs regarding the development, implementation, monitoring and evaluation of IEPs for students with special needs as well as their proposed solutions for better IEP practices. The study sought to answer the following research questions:

1. What are the experiences of GEs in IEP development, implementation, monitoring and evaluation?
2. What are the experiences of SCs in IEP development, implementation, monitoring and evaluation?

Method

This study utilized a descriptive qualitative research method in order to gather in-depth information on how participants interpreted their experiences in a certain topic or event (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009). The authors discussed the possibility that participants may come up with new and interesting ideas within the framework of group dynamics, as opposed to the literature where individual interviews were generally preferred (Karasar, 2012; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Morgan, 1998; Patton, 2002). Therefore, data were gathered via focus group discussions.

Participants

Twelve GEs and 11 SCs working in public elementary schools located in Torbalı (İzmir) participated in the study. Snowball sampling and typical purposive sampling procedures were used for the recruitment of GEs and SCs, respectively (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). GEs were chosen among teachers who had at least two students with special needs in their class some time in their career. SCs were selected from the ones who were working in a public elementary school where mainstreaming practices were taking place at the time of the study.

The majority of the GEs were older ($X = 46.80$, $SD = 8.31$, range: 30-54) and more experienced ($X = 21.90$ years, $SD = 8.34$, range: 6-33), compared to the SCs in terms of age ($X = 40.10$, $SD = 10.90$, range: 30-60) and experience ($X = 13.90$, $SD = 8.19$, range: 5-27). Most GEs were female (83%) and half graduated from an area of study other than primary education. Most SCs were female as well (81.8%). However unlike GEs, most SCs (90.9%) graduated from the Department of Psychological Counseling and Guidance. All participants declared to have received pre-service or in-service training in special education, mainstreaming and/or inclusive education. All participants gave written informed consent prior to focus group discussion sessions.

Instrumentation

The demographics form. It was developed by the researchers. It consisted of six questions on variables like age, gender and department of graduation.

Focus group discussion forms. Two separate (one for GEs and one for SCs) semi-structured forms were developed by the researchers in accordance with the research questions. Three academics carried out the content validity of the questions on the forms. Both forms included two main questions with 19 additional sub-questions.

Field notes. The former author noted down the events and personal reflections throughout the study.

Data Collection and Analysis

The study was approved by the Ethical Committee belonging to the Institute of Educational Sciences at Dokuz Eylül University (No: 4721001). A total of four focus group discussion sessions (including two with GEs and SCs respectively) were held between 15.03.2018 and 23.03.2018. The two sessions with GEs consisted of 8 and 4 participants while the other sessions with SCs involved 6 and 5 participants. The interviews were audio- and video-recorded. The duration of the recording was 4 hours and 40 minutes including 2 hours 5 minutes for GEs and 2 hours 35 minutes for SCs. Following each interview, the first researcher switched to an appropriate environment, watched the camera footage and kept comprehensive field notes regarding the interviews.

The data were transcribed verbatim by the first author. The transcriptions were analyzed via inductive content analysis. The data derived from GEs were analyzed by two researchers independently for interrater reliability. The reliability coefficient between the two groups was .77. All discrepancies were resolved by the authors after a three-hour meeting. Next, the first author analyzed the data from SCs. Seven themes emerged for both groups of participants.

Results

The themes and sub-themes obtained from GEs and SCs were presented in Table 1 and Table 2, respectively. As seen in the tables, the results were examined together as significant overlaps were observed between the themes regarding the two groups.

Table 1

Themes Obtained from GEs

Theme	Themes obtained from GEs	<i>f</i>
Theme 1	Experiences regarding developing IEPs	42
Theme 2	Experiences regarding implementing IEPs	85
Sub-theme 1	Congruence between actual instruction and IEPs	11
Sub-theme 2	Individualizing instruction	15
Sub-theme 3	Effects of mainstreamed students on peers and class instruction	23
Sub-theme 4	Support services	36
Theme 3	Experiences regarding IEP monitoring and evaluation	37
Theme 4	Difficulties with families	33
Theme 5	Attitudes towards mainstreamed students	13
Theme 6	Professional competence in inclusive practices and IEP	20
Theme 7	Recommendations	97
Sub-theme 1	IEP	53
Sub-theme 2	The training needs of individuals	26
Sub-theme 3	Placement of mainstreamed students	18

Table 2

Themes Obtained from SCs

Theme	Themes obtained from SCs	<i>f</i>
Theme 1	Experiences regarding developing IEPs	50
Sub-theme 1	Setting up the IEP team	24
Sub-theme 2	IEP development	26
Theme 2	Experiences regarding implementing IEPs	69
Sub-theme 1	Experiences with GEs	27
Sub-theme 2	Experiences with SCs	15
Sub-theme 3	Support services	27
Theme 3	Experiences regarding IEP monitoring and evaluation	28
Theme 4	Difficulties with families	26
Theme 5	Attitudes towards mainstreamed students	6
Theme 6	Professional competence in IEP	21
Theme 7	Recommendations	78
Sub-theme 1	IEP	36
Sub-theme 2	Individuals on the IEP team	24
Sub-theme 3	Professional development opportunities	10
Sub-theme 4	Resource room	8

Theme 1. Experiences Regarding Developing IEPs

Forty-two opinions were obtained from classroom teachers regarding IEP development. These experiences were mostly negative in nature. Firstly, all participants emphasized that there was no active IEP unit at the schools where they were working. Seven participants stated that they set short and long-term goals based on general observations. For example, C1 stated “*when we look at the child, we can tell what we can help him gain in four years?*” (*Focus group 1*, lines 69-70), which shows that there is no systematic assessment during the development of IEPs.

50 opinions from SCs included that the IEP Development Unit was mostly established by their individual efforts and that not all members attended the meetings. R1, for example, said that the school principal did not know that it was his responsibility to call the IEP team to gather. By law however, the head of the IEP team is either the principal or the deputy director. Eight SCs expressed their support to the classroom teachers in identifying the level of performance and selecting appropriate objectives for the mainstreamed student during IEP development. On the other hand, almost all SCs (n = 10) stated that GEs wrote IEPs only to fulfill the legal obligation without identifying the student's performance and objectives. A1 summarized the situation in the following: *“As a result, something is copied and pasted. It is not checked whether it is really appropriate for the child.”* (Focus group 2, lines 244-246).

Theme 2. Experiences Regarding Implementing IEPs

Four sub-themes emerged for GEs under this theme (see Table 1). Eight GEs stated that there was no match between the written IEP and the actual implementations, but rather they performed the system based on individual student performance. This finding suggests that the prepared IEPs remain on paper. Nine participants stated that they had difficulty in allocating time to their mainstreamed students in the classroom. It was understood that their teachers had difficulties in individualizing instruction. The participants also believed that the impact of mainstreamed students on peers and whole class instruction was negative. Six participants stressed that mainstreamed students interrupted class instruction and thus peer learning. K2 explained this by saying: *“We sometimes distorted the progress of others in inclusion.”* (Focus group 1, line 619). The opinions of GE on support services were that teachers did not know what constituted support services, they did not benefit from support services and did not receive any expert support during the process. Only one teacher approved in-class support and six participants did not accept such support under any circumstances. The following words of C3 revealed his concern: *“I get very anxious even when my door is open”* (Focus group 2, line 830).

Within the scope of the experiences of SCs in IEP implementation, a total of 69 opinions were obtained under the sub-theme of support services. The participants implemented IEP mostly by informing the GEs, albeit with certain difficulties. R4 said that GEs who had difficulty in taking care of the mainstreamed student needed some time to breathe in the classroom and said, *“Then, how did I find the solution in my own way? We cut paper, we paint, I take the student from the teacher for an hour, I can only cope like that in our school... You know, they send one to me every day.”* (Focus group 1, lines 476-481). A2 stated that the class teachers expected unrealistic solutions from them: *“For example, let's say they come to ask about the student and he wants help from us and he expects that we give him pills as solutions.”* (Focus group 2, lines 461-464).

Eight SCs stated that GEs were inadequate in classroom management and instructional modifications, while five teachers did not implement IEP and could not allocate time to mainstreamed students due to reasons such as class size. Regarding the instructional modifications, R5 said: *“He doesn't know how to teach ... how he began to teach and read and write four operations and tries to find it through trial and error.”* (Focus group 1, lines 361-364). A1 stated that the IEPs were not put into practice by GBs: *“No teacher applies the IEP to any of his students. It's just on paper”* (Focus group 2, lines 248-251). The views of SCs on support services focused on the importance and necessity of the resource room. In addition to the benefit of the resource room, five participants expressed that the provision of this service in the classroom or teachers' room made things difficult. As R4 stated: *“There is no room in schools, schools are not suitable for instruction.”* (Focus group 1, line 741), which showed that schools were not adequate for education.

Theme 3. Experiences Regarding IEP Monitoring and Evaluation

A total of 37 opinions were obtained from all GEs. They did not follow the progress of their mainstreamed students in a systematic way, did not make any adaptations in the exams for the students. Instead, they monitored the progress through non-systematic observations. K6 summarized this situation in the following: *“We do not look at academic events on this subject... that is, by observing in general.”* (Focus group 1, lines 870-873). As for the

experiences of SCs, 28 responses revealed that only informal meetings were held for monitoring and evaluating student performance.

Theme 4. Experience with Families

Eight GEs reported that parents refused to accept their children's developmental problems and resisted receiving a clinical diagnosis as they expected their children to serve in military. In addition, seven participants complained that the families of mainstreamed students did not support their children at home, leaving all responsibility to the teachers.

Among the 26 responses that belonged to SCs, eight participants stated that family involvement consisted of discussing the health status and diagnoses of the children rather than instruction and also observed that families were generally worn out and held low expectations on behalf of their children. A5 said: *"Tired (parents), usually because they are very worn out and tired to do something, even if they want to, the child takes up a lot of time and they (parents) need to share the time both in terms of housework and leisure."* (Focus group 1, lines 621-626). Also, three participants reported that the families were uninformed about inclusion.

Theme 5. Attitudes Towards Mainstreamed Students

GEs mostly developed positive attitudes towards mainstreamed students as stated in the following: *"We are happy that the student takes a step, we achieve great success."* (Focus group 1, line 856-857, K1) and *"Emotional reinforcer ... we feel comfortable."* (Focus group 2, line 595, C3). However three participants indicated negative attitudes. K8 stated: *"This is the purpose of the inclusion, so that it conforms to the normals. But we leave the normals and try to follow special students."* (Focus group 1, lines 531-532).

Six views from SCs were related to the attitudes of others towards mainstreamed students. According to the participants, the school administration, parents of peers, classroom teachers and other teachers did not wish to have mainstreamed students at schools. For example, R4 said: *"All the teachers I heard the other day, gathered, and some parents also gathered and they are looking to expel a child from their school. They ignore you as a mainstreamed student. They ignore what can be done for that child."* (Focus group 1, lines 698-700).

Theme 6. Professional Competence

The first interesting finding within this theme was the statements of nine GEs considering themselves incapable of inclusive practices. Other responses, in a sense, brought out the reasons for this thinking. For instance, among the seven participants who stated that they were left alone in the process, K6 said: *"They dump the load on our backs."* (Focus group 1, line 416). Three participants stated that pre-service and in-service trainings on inclusion were inadequate. It was striking to observe that only one participant (K5) had attended the special education certificate program in order to handle this lack of competence. K5 explained this effort as followed: *"I couldn't get a report for eight children in my previous class, I couldn't tell anyone, and this was a sign and I went to special education."* (Focus group 1, lines 224-226).

Compared to GEs, SCs considered themselves as competent teachers in the IEP process. Six participants found themselves efficient in all stages of IEP. A2 explained this with the following words: *"I think I'm not bad at developing IEP, we are improving quite a lot, we are improving, we are the ones who set up the unit."* (Focus group 2, lines 686-688).

Theme 7. Recommendations

This theme included the highest number of responses from both groups of participants. The recommendations for the IEP included the presence of a special education teacher at school throughout the academic year. K5 said: *"A special education teacher should come to the school and be involved in the process at all times."* (Focus group 1, line 921). Eleven GEs also recommended that the families of students with special needs be aware, accept and support their children. Also half of the GEs expected pre-service and in-service

training. K2 stated: *“In-service training is only about opening videos and reading, I want real training.”* (Focus group 1, lines 898-900).

GEs mostly suggested that the mainstreamed students be placed in special education classes at regular intervals, revealing that special students should not be fully included in schools. Finally, only one of the participants asked for an assistant teacher in the classroom so that inclusive education could be more efficient. In line with the opinions of GEs, SCs advocated for the participation of a special education teacher in the IEP process throughout the academic year. R5 explained the basis for this concern as followed: *“If every school had a special education teacher in the meetings, we would consult him/her instead of having to contact each other over and over again for support.”* (Focus group 1, line 729-732). Four SC recommended that the school administrators to have active roles in organizing and supervising the IEP process. A4 stated the importance of the role of the school principal in the following: *“The school principal must participate in this process very effectively. But if you don't check the annual plan, if you don't check the IEP, there's not much we can do. In other words, a more efficient process will take place with the support of the principal.”* (Focus group 2, 744-748). SCs also suggested that school administrators, GEs and SCs should be provided with in-service training on children with special needs, inclusive practices and IEP. A final recommendation offered by SCs was making the resource room compulsory in each school.

Discussion and Conclusion

As confirmed by previous studies, the findings from this study confirm that the difficulties experienced by teachers still continue. At the macro level, it appears that these difficulties stem from the lack of a dominant inclusive philosophy in education. As a matter of fact, awareness and acceptance of individual differences, working as a team to build an inclusive system that nourishes all, is something we have not fully achieved in education and the findings of this study seem to be parallel with this postulation. However, the system must be fed by all stakeholders including the school staff, families, municipalities, non-governmental organizations and the community as a whole (MEB [Ministry of National Education], 2013).

Perhaps the most important implications of this study for future research and practice include providing life-long professional development opportunities for teachers and special education support services for students, parents and teachers. Sharing these findings with governmental agencies seems also critical in order to introduce the necessary educational policies at the national level.