



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB)
ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP)
YETERLİLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mücahit KÜÇÜK

Danışman: Doç. Dr. Mehmet AYAS

JÜRİ KABUL VE ONAY

Mücahit KÜÇÜK tarafından hazırlanan " **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin BEP (Bireysel Eğitim Planı) Yeterlilikleri**" adlı tez çalışmasının savunma sınavı 28.11.2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Mehmet AYAS (Danışman)

.....

Üye : Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YILDIZ

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Mehmet Ayas danışmanlığında hazırlamış olduğum " Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenlerinin Bireysel Eğitim Planı (BEP) Yeterlilikleri" adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

/ ... / ...

Mücahit KÜÇÜK

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temel amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin BEP yeterliliklerini araştırarak, bu alanda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamak ve alandaki diğer araştırmalara ilham vermektir.

Çalışmam boyunca, beni destekleyen ve yönlendiren birçok değerli insanın katkıları büyük önem taşımaktadır. Öncelikle, tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, engin bilgi birikimi ve yol gösterici tavsiyeleriyle bana rehberlik eden danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ayas'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin akademik disiplini ve anlayışı, bu çalışmanın tamamlanmasında büyük bir rol oynamıştır. Ayrıca, araştırmam süresince bana destek olan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne ve Din Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine de teşekkür ederim. Onların değerli katkıları ve önerileri, çalışmamın niteliğini artırmada önemli bir etken olmuştur.

Tez çalışmam sırasında görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, anket ve mülakatlarımı kabul ederek araştırmama katkıda bulunan tüm Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine de şükranlarımı sunuyorum. Onların samimi yaklaşımları ve paylaşımları, araştırmamın derinliğine ve doğruluğuna önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman destek olan ve moral veren aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Onların sabrı ve anlayışı olmadan, bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Mücahit KÜÇÜK

Tokat, Kasım 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
GİRİŞ	1
I. Problem Durumu.....	2
II. Alt Problemler.....	3
III. Araştırma Hipotezleri.....	4
IV. Araştırmanın Amacı.....	5
V. Araştırmanın Önemi.....	5
VI. Varsayımlar	7
VII. Sınırlılıklar	7
VIII. Tanımlar.....	7
IX. İlgili Araştırmalar	8
X. Yöntem	11
A. Araştırmanın Modeli	11
B. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	12
C. Veri Toplama Aracı	15
 D. Güvenirlilik Analizi.....	14
 E. Verilerin Toplanması.....	15
 F. Verilerin Analizi.....	15
BÖLÜM I.....	16
BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP) HAZIRLAMA YETERLİLİKLERİ.....	16
1.1. Bireysel Eğitim Planı (BEP) Nedir?	16
1.1.1. BEP'in Tarihçesi ve Gelişimi	17
1.2. BEP'in Eğitimdeki Amacı ve Önemi	19
1.2.1. BEP'in Öğrenci Başarısındaki Rolü	20
1.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında BEP	21

1.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitiminde Engelli Bireyler ve BEP'in Yeri	21
1.4. BEP Hazırlama Süreci ve Adımları	25
1.4.1. BEP Hazırlama Sürecinin Aşamaları.....	26
1.4.1.1. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme	27
1.4.1.2. Yönlendirme	30
1.4.1.3. Yerleştirme.....	30
1.4.1.4. İzleme.....	31
1.5. DKAB Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Yeterlilikleri	31
1.5.1. BEP Uygulama Sürecinde Öğretimsel Uyarlamalar.....	35
1.5.1.1. Fiziki Ortam Düzenlemede Uyarlamalar	36
1.5.1.2. Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Uyarlamalar.....	36
1.5.1.3. Eğitim Programı İçeriğinde Uyarlamalar	37
1.6. BEP Hazırlamada Gereken Öğretmen Yetkinlikleri.....	37
1.6.1. Öğretmen Yeterliliklerinin Belirleyici Faktörler	37
1.6.2. Öğretmenlerin BEP Hazırlama Sürecindeki Rollerini	40
1.6.2.1. Öğrenci Gereksinimlerini Belirleme.....	40
1.6.2.2. Amaçları Belirleme.....	40
1.6.2.3. Öğretim Yöntemlerini Seçme	41
1.6.2.4. Öğretim Materyallerini Seçme.....	41
1.6.2.5. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) Hazırlama.....	41
1.6.2.6. BEP'in İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	42
1.6.3. Öğretmen Eğitim Programlarında BEP Hazırlık Eğitimleri	42
1.6.4. Mesleki Gelişim Faaliyetleri ve BEP Hazırlama Becerileri	44
BÖLÜM II	46
BULGULAR	46
2.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	46
2.2. BEP Hazırlık Öncesi (HÖ) Yeterliliklere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	48
2.3. BEP Hazırlama Aşamasındaki (HA) Yeterliliklere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	49
2.4. BEP Aile Katılımına (AİLE) Yeterliliklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	51
2.5. BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi (BUD)'ne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	52
2.6. BEP Yeterliliklerinin Bağımsız Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular	54
2.6.1. Cinsiyete göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	55

2.6.2 Yaşı Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	56
2.6.3. Meslek Süresine Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	58
2.6.4. Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	60
2.6.5. Sınıf Mevcutlarına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	62
2.6.6. Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	63
2.6.7. Öğretmenlerin Özel Eğitim ya da Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Ders veya Kurs Alıp Almamasına Göre Alt Boyutlar Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	62
2.6.8. Okullarda Rehberlik Servisinin Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	68
2.6.9. Okulda Destek Eğitim Odasının Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	70
SONUÇ VE ÖNERİLER..	73
1. SONUÇ	73
2. ÖNERİLER	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	94
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	11
Tablo 2. Araştırma Ölçeği/Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi.....	13
Tablo 3. Ölçeği/Alt Boyutlara Ait Normallik Test Sonuçları.....	13
Tablo 4. Araştırma Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	15
Tablo 2.1: Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	46
Tablo 2.2: BEP Hazırlık Öncesi (HÖ) Yeterliliklere Yönelik Frekans Tablosu	48
Tablo 2.3: BEP Hazırlama Aşamasındaki (HA) Yeterliliklere Yönelik Frekans Tablosu.....	49
Tablo 2.4: BEP Aile Katılımına (AİLE) Yeterliliklerine Yönelik Frekans Tablosu	51
Tablo 2.5: BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi (BUD)'ne Yönelik Frekans Tablosu.....	52
Tablo 2.6.1: Cinsiyete göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları	55
Tablo 2.6.2: Yaşa Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları	57
Tablo 2.6.3: Meslek Süresine Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları.....	59
Tablo 2.6.4: Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları.....	61
Tablo 2.6.5: Sınıf Mevcutlarına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları	62
Tablo 2.6.6: Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları....	61
Tablo 2.6.7: Öğretmenlerin Özel Eğitim ya da Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Ders veya Kurs Alıp Almamasına Göre Alt Boyutlar Fark Test Sonuçları..	62
Tablo 2.6.8: Okullarda Rehberlik Servisinin Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları	69
Tablo 2.6.9: Okulda Destek Eğitim Odasının Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ**Şekil No****Sayfa****Şekil 1.1:** Eğitsel Değerlendirmede Program Döngüleri 29

ÖZET

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP) YETERLİLİKLERİ

Küçük, Mücahit

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet AYAS

Aralık 2024, 101

Gelişen toplumlar eğitim ihtiyaçlarını belirlerken bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Bireylerin özellikleri farklılaştıkça tercih edilen eğitimler de farklılaşmaktadır. Ülkemizde eğitim sistemi öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına sahip olduğundan özel gereksinimli öğrenciler için özel programlar hazırlanmaktadır. BEP öğrencilerin sosyal, akademik, öz bakım ve iletişim becerilerini desteklemek amacı ile öğretmenler tarafından öğrenci ve kendi yeterliliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanan bir programdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan BEP, hazırlama ve uygulama süreçlerinde öğretmenlerin konuyla ilgili yeterliliklerini ve bu süre zarfında karşılaştığı birtakım zorlukları ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterliliklerini araştırmak üzere Ordu ilinde görev yapan 225 DKAB öğretmeni üzerinde BEP Yeterlik Ölçeği ve demografik anket sonuçları analiz edilmiştir. Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş; parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslek süresi, aldıkları eğitimler, okullarındaki öğrenci ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin, BEP hazırlama süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeylerini etkilediği saptanmıştır. Özellikle özel eğitim veya kaynaştırma dersleri alan öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda, sınıf mevcutları ve okullarda bulunan destek eğitim odalarının varlığının öğretmenlerin BEP hazırlık süreçlerindeki yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Özel Eğitim, Bireysel Eğitim Planı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Öğretmen Yeterlilikleri.

ABSTRACT**COMPETENCIES OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS (DKAB)
TEACHERS IN INDIVIDUAL EDUCATION PLAN (IEP)****Küçük, Mücahit****Master's Degree, Department of Philosophy and Religious Sciences****Advisor: Assoc. Dr. Mehmet AYAS****December 2024, 101**

Developing societies take individual differences into account when determining their educational needs. As the characteristics of individuals differ, the preferred trainings also differ. Since the education system in our country has a student-centered education approach, special programs are prepared for students with special needs. BEP is a program prepared by teachers, taking into account the students and their own competencies, in order to support students' social, academic, self-care and communication skills. Prepared to meet the educational needs of individuals with special needs, BEP reveals the competencies of teachers on the subject during the preparation and implementation processes and some of the difficulties they face during this period.

In this study, the BEP Proficiency Scale and demographic survey results were analyzed on 225 DKAB teachers working in Ordu province to investigate the IEP preparation competencies of DKAB teachers. The data were analyzed using the SPSS program; Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were applied. According to the research findings, it was determined that variables such as teachers' gender, age, length of service, training they received, and the number of students and class sizes in their schools affected their knowledge and skill levels in the IEP preparation process. It has been determined that especially teachers who take special education or inclusion courses are more competent in the IEP preparation, implementation and evaluation processes. At the same time, it was observed that class sizes and the presence of support education rooms in schools did not have a significant effect on teachers' competence in IEP preparation processes.

Key Words: Religious Education, Special Education, Individual Education Plan, Religious Culture and Ethics Course, Teacher Competencies.

GİRİŞ

Her çocuk zihinsel, bedensel ve sosyal özellikleri bakımından bireysel farklılıklar gösterir. Çocukların gösterdiği bu farklılıklar göz önüne alınarak alacağı hizmetler de farklılaşabilmektedir. Bu farklılıklar “özel eğitim” hizmetlerine gereksinimi ortaya çıkarmaktadır (Kumaş ve Süer, 2020: 1078). Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan eğitim uygulamalarından birisi de kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli olan ve olmayan bütün çocukların sınıflarda gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak, birlikte eğitim almaları şeklinde tanımlanır (Acarlar, 2013, s. 21/74). Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler için BEP (Bireysel Eğitim Planı) hazırlanır. BEP özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının belirlenmesi ve uygulanması sürecinde rehberlik eden temel bir araçtır. BEP hazırlama süreci, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmelerini gerektirmektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin sadece akademik bilgilerle yetinmeyip, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Gökçe, 2021, s. 135). Bu bağlamda öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki bilgi ve becerileri öğrencilerin akademik gelişimlerine doğrudan etki etmektedir.

Öztürk ve Eratay (2010, s. 146/159), BEP’in öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından yararlı olduğunu, BEP hazırlanırken bazı güçlükler ile karşılaşıldığını ve BEP hazırlanırken pek çok kişi ve kurumdan yararlanıldığını, fakat öğretmenlerin BEP hazırlama hususunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum DKAB öğretmenleri için de farklı değildir. DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümü özel öğretim yöntemlerini bilme, bu öğrenciler ile iletişim kurma, onları eğitim faaliyetlerine katma, sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin arasında kaynaşma, bütünleşme sağlama vb. hususlarda yetersizlikler yaşadıklarını söylemişler ve bu bağlamda ilgili öğretmenlerin BEP hazırlama ve kaynaştırma öğrencileri için eğitim materyali geliştirme noktasında da eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir (Korkmaz, 2021, s. 320). Bu durum, BEP’in etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılmasına yönelik sürekli eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. BEP, yalnızca bir kişi tarafından hazırlanmış olan bir plan olmaktan daha ziyade, engelli bireylerin eğitiminden sorumlu olan bütün paydaşların (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, diğer öğretmenler, aile, bireyin kendisi) bu planın hazırlanmasına aktif katılımını gerektiren bir plandır (Kargın, 2007, s.

7). Bu iş birliği, öğrencinin eğitim sürecinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını sağlamaktadır.

DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterlilikleri, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu yeterliliklerin geliştirilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve BEP hazırlama sürecine yönelik daha fazla kaynak ve rehberlik sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar ve geliştirilecek programların, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmada önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada “DKAB Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Yeterlilikleri” araştırılmış ve konu ile ilgili öneriler çalışma sonunda sunulmuştur.

I. Problem Durumu

Eğitim insanoğlunun var oluşu noktasındaki en temel unsurlardan biridir. Engelli olan veya olmayan bireyler, insan onuruna yakışan bir yaşam düzeyine erişebilmek adına temel düzeyde eğitim alma hakkına sahiptirler (Demirtaş, 2019, s. 39/59). Ülkemizde eğitim almakta olan özel gereksinimli öğrencilerin arasında kaynaştırma eğitimi alanların oranları 2019-2020 yıllarında yapılan araştırmalara göre %74.7 şeklinde tespit edilmiştir (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Bu noktada BEP önemli bir rol oynamaktadır. BEP, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını güvence altına alan ve onların yetersizliklerinden kaynaklanan gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan önemli bir belgedir (Ataman, 2003, s. 31; Çakıroğlu, 2016, s. 2). Ülkemizde BEP hazırlama süreci, okullarda özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin temel görevi olmakla birlikte, bir ekip çalışmasını da gerektirmektedir (Avcıoğlu, 2015, s. 39-51).

Öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Avcıoğlu, 2011, s. 39; Kargın, 2007, s. 5; Pektaş, 2008, s. 26). Öğretmenlerin BEP geliştirme ekibi ile iş birliği kurmada güçlük, özel gereksinimli öğrencinin aile ile iletişim eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde sorunlar gibi zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazır BEP formatını ya da kendi geliştirdikleri BEP formatını kullanma gibi farklı uygulamalara gittikleri de belirtilmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin geliştirdiği BEP’lerin kalitesi beklenen seviyede değildir (Alan, 2019, s. 25; Rakap, 2015, s. 175).

DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterlilikleri, öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki yeterliliklerinin, eğitimde fırsat eşitliği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri tartışılmaz bir gerçekliktir. Ancak, bu yeterliliklerin hangi faktörler tarafından etkilendiği, mevcut literatürde yeterince araştırılmamış ve aydınlatılmamış bir konudur. Din eğitimi özelinde DKAB öğretmenlerinin demografik, eğitimsel ve mesleki özelliklerinin BEP hazırlama becerileri üzerindeki etkileri hakkında sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu durum, din eğitimi politikalarının ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemli bir eksikliktir.

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterlilikleri araştırılmıştır. DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterlilikleri üzerinde çeşitli demografik, eğitimsel ve mesleki faktörlerin etkileri ne düzeydedir?

II. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin yaşına göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin okullarında rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin okullarında destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP’e aile katılımı ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi ” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

III. Araştırma Hipotezleri

1. H1: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
2. H2: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
3. H3: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
4. H4: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
5. H5: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
6. H6: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
7. H7: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
8. H8: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
9. H9: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
10. H10: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
11. H11: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

12. H12: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi’ bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
13. H13: Öğretmenlerin okulunuzdaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
14. H14: Öğretmenlerin okulunuzdaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
15. H15: Öğretmenlerin okulunuzdaki öğrenci sayısına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
16. H16: Öğretmenlerin okulunuzdaki öğrenci sayısına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi’ bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
17. H17: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
18. H18: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
19. H19: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
20. H20: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi’ bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
21. H21: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
22. H22: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
23. H23: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
24. H24: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi’ bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
25. H25: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
26. H26: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

27. H27: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
28. H28: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
29. H29: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
30. H30: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
31. H31: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
32. H32: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
33. H33: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
34. H34: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
35. H35: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.
36. H36: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

IV. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterliliklerini tespit etmek ve öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerini artırmaya yönelik önerilerde bulunmaktır.

V. Araştırmanın Önemi

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin engellerinden kaynaklanmakta olan sorunların giderilebilmesi adına bu çocukların özelliklerine uygun olarak BEP düzenlenmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2006, s. 8). BEP’ in hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasının bir bütünlük içinde olması kaynaştırma eğitiminde oldukça önemlidir.

BEP ile ilgili süreçlerde aktif görev alan, öğrencilerin eğitimini ve değerlendirilmesini sağlayan öğretmenlerin rolü büyüktür (Yüçetürk, 2022, s. 7)

Öğretmenlerin BEP yeterliliklerinin belirlenip gerekli desteklerin sağlanması oldukça önemlidir. Literatürde, DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki yeterlilikleri üzerine yapılmış sınırlı çalışma bulunmaktadır. DKAB öğretmenlerinin, BEP yeterliliklerini iyileştirme çalışmalarının yapılması ülkemizin geleceğini oluşturan çocukların daha iyi bir eğitim alması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda DKAB öğretmenlerinin BEP yeterliliklerinin bilinmesinin, özel eğitim hakkındaki politika ve uygulamalara, MEB eğitim programı geliştirme çalışmalarına, öğretmenlerin mesleği severek yapmasına, üniversitede konu ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere katkı sağlayıcı ve yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

VI. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, BEP hazırlama süreçlerine yönelik bilgi ve deneyimlerini dürüstçe paylaştığı varsayılmaktadır.

Araştırma verileri, öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliliklerini ve bu süreçteki etkili faktörleri doğru bir şekilde yansıttığı varsayılmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçüm araçları, BEP hazırlama yeterliliklerini ve ilgili değişkenleri güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.

VII. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ordu ilinde resmi okullarda çalışan 225 DKAB öğretmeni ile,
2. Veri toplama aracının uygulandığı 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı ile,
3. Öğretmenler için BEP Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

VIII. Tanımlar

1. Bireysel Eğitim Planı (BEP): Öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan, hedefler, yöntemler ve değerlendirme kriterlerini içeren plan.
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri (DKAB): Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında DKAB dersini veren öğretmenler.

3. Özel Eğitim ve Kaynaştırma: Engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim almasını sağlayan ve onların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetlerini içeren süreç.
4. Rehberlik Servisi: Öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimlerini destekleme amacıyla okullarda sunulan danışmanlık hizmetleri.
5. Destek Eğitim Odası: Özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin bireysel veya küçük grup halinde destek eğitim aldığı özel alan.

IX. İlgili Araştırmalar

Akkoyunoğlu'nun (2019) "Müzik Öğretmenlerinin BEP Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır; Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar, BEP'e katılım durumu ve eğitim seviyelerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir; ancak cinsiyet, yaş, eğitim süresi ve hizmet yılı gibi faktörlere bağlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine dönük materyaller ve eğitim hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip bulunmadıkları, ayrıca kaynaştırma uygulamaları konusunda eksik bilgiye sahip oldukları ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin BEP desteği alma konusunda nereden yardım alacaklarını tam olarak bilmedikleri, BEP değerlendirmesinde yeterli olmadıkları, BEP'in öteki öğrencilerin müfredatını geciktirmekte olduğu ve sınıf mevcudu gibi faktörlerin süreci zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Velilerin beklentilerinin ise öğretmenler tarafından yüksek olarak değerlendirildiği belirtilmiştir.

Alan'ın (2019, s. 18-45) "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır, Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin genel olarak düşük kalitede olduğu, BEP'teki amaçların sayısının oldukça fazla olduğu ve okul seviyesinin yükselmesiyle birlikte BEP kalitesinin azaldığı saptanmıştır. Ayrıca, 1-5 yıllık özel eğitim tecrübesine sahip olan öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lerin daha nitelikli olduğu, öğrenciler ile ilk kez karşılaşan öğretmenlerin hazırlamış olduğu BEP'lerin, aynı öğrencilerle daha önce çalışmış öğretmenlerin hazırladıklarından daha kaliteli olduğu görülmüştür. Tanı grupları arasında toplam BEP puanı açısından bir farklılık bulunmamakla birlikte, alt ölçeklerde farklılıkların mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Burunsuz'un (2019, s. 530-544) "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin BEP'in Uygulanmasına İlişkin Görüşleri" araştırmasında, ilköğretim okullarında görevli olan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama sürecinde süre yetersizliği, velilerin bilinç düzeyinin düşük olması, uygulama aşamasındaki aksaklıklar, sunulan hizmet içi eğitimlerle seminerlerin yetersizliği, bilgi eksiklikleri ve rapor hazırlama sürecinde yaşanan zorluklar vb. farklı engellerle karşı karşıya kaldıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mevcut kaynaştırma eğitiminin faydalı olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Evyapan'ın (2020, s. 61-84) "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri" adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın gerekli ve faydalı olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Altı öğretmen BEP'in akademik beceriler içerdiğini ifade ederken, bir öğretmen programın tüm kazanımları kapsadığını belirtmiş, iki öğretmen ise BEP içeriği hakkında görüş bildirmemiştir. Öğretmenler, BEP uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili yeterli altyapı ve bilgiye sahip olmadıklarını, bu süreçte kaynak kitaplar ve meslektaşlarının desteğinden faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Fakat, bütün öğretmenler, BEP hazırlama süreci esnasında ailelerden istenilen desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Kuru Habiboğlu'nun (2018, s. 25-60) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve BEP Hakkındaki Görüşleri" adlı araştırmasında, ilkokullarda görevli olan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine dair görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin BEP'in faydalı olduğuna inandıkları saptanmıştır. Araştırmada, BEP kurullarının toplantılara katıldığı, ancak kimi BEP başkanlarının bu programların tatbik edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları, kimi okullardaysa bu konuda destek sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, fiziki koşulları iyi olan ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek velilere sahip okullarda BEP geliştirme birimi başkanlarının görevlerini daha etkin şekilde yerine getirdiği görülmüştür. Rehber öğretmenlerin, BEP'lerin uygulanması sürecinde sınıf öğretmenlerine gerekli desteği verdikleri, sınıf öğretmenlerinin ise BEP değerlendirmelerinde kişisel kanaatlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Özan'ın (2019, s. 37-78) “Sınıf Öğretmenleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin BEP Sürecine İlişkin Deneyimleri” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinin BEP sürecine dair deneyimleri incelenmiş ve BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme evrelerinde ekipteki üyeler arasında iletişimin ve iş birliğinin sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, okuldaki idarecilerle öğretmenlerin BEP süreçleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip bulunmadıkları, ailelerin sürece etkin bir şekilde katılım göstermedikleri ve öğretmenlerle öğrencilere gerekli özel eğitim destek hizmetlerinin de sunulamadığı belirlenmiştir.

Söğüt'ün (2017, s. 50-89) “Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, 23-28 yaş arasındaki öğretmenlerin, 29-34 yaş aralığındaki meslektaşlarına kıyasla daha düşük seviyelerde zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Fakat, 21 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin BEP hazırlama süreçlerinde daha çok başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmada, ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin sorumluluk paylaşımı konusunda daha etkin oldukları ve öğrencilerin destek eğitimi almasının öğretmenlerin BEP konusundaki bilgi düzeyini farklılaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2., 3. veya 4. sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 1. sınıfta kaynaştırma öğrencisi olanlara kıyasla BEP konusunda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları yerin (kent, köy vb.) özellikleri, kaynaştırma deneyimleri ve öğrencinin yetersizlik türünün ise BEP süreçlerindeki öğretmen niteliklerini etkilemediği görülmüştür.

Toprak'ın (2018, s. 37-137) gerçekleştirdiği “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri: Bir Ortaokul Örneği” başlıklı araştırmada, on altı branş öğretmeni, iki özel eğitim öğretmeni, iki rehber öğretmen, bir okul idarecisi, sekiz anne ve bir babadan oluşan toplam 30 katılımcı yer almıştır. Bu fenomenolojik araştırmanın sonucunda, ailelerin BEP hazırlama sürecine katılımının önemli olduğu, fakat bunun gerçekleşebilmesi adına bazı önkoşulların sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmenler ve müdür yardımcısının, BEP sürecinde ailelerle daha fazla bilgi alışverişi sağlamak amacıyla iletişim kurdukları belirlenmiştir. Ayrıca, ekip üyelerinin yasal mevzuatla ilgili bilgi eksiklikleri yaşadıkları saptanmıştır. Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin BEP hazırlama sürecine katılımının uygun olmadığı ve bu katılımın sağlanabilmesi için belirli ön koşulların gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Yaman'ın (2017, s. 61-90) "Kaynaştırma Modeli ile Eğitilen Öğrenciler İçin BEP Geliştirilmesi ve Uygulamasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma modeliyle eğitim gören öğrenciler için BEP geliştirilmesi ve uygulanmasına dönük görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, BEP için gerekli eğitsel tanılamanın eksik olduğu, BEP biriminin işlevselliğinin sınırlı kaldığı, ailelerden, fiziksel ortamdaki okul idaresinden ve diğer öğrenci ve velilerden kaynaklanan çeşitli sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

X. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplama araçları ve toplanması, verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama ve sonuçlar hakkında tahminde bulunmayı hedeflemektedir. İlişkisel taramada, istatistiksel karşılaştırmalarla değişkenler arasındaki ilişki düzeylerine yer verilmektedir (Tekbıyık, 2019, s. 164).

B. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 225 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme erişilebilirlik açısından kolaylık sağladığından Ordu ilinde görev yapan DKAB öğretmenlerinden rastgele örneklem metoduyla seçilmiştir. Evreni oluşturan 589 öğretmene ulaşmak hedeflenmiş ancak 225'ine ulaşılabilmiştir. Hedeflenen öğretmen sayısına ulaşım oranı %38 olduğundan yeterli kaynak sağlayabilecek bir örneklem seçilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	133	40,9
	Erkek	92	59,1
	Toplam	225	100
Rehberlik Servisi Bulunma	Evet	209	92,9
	Hayır	16	7,1
	Toplam	225	100
Destek Eğitim Odası Bulunma	Evet	123	54,7

Hayır	102	45,3
Toplam	225	100

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubuna katılan öğretmenlerin 133'ü (%40,9) kadın 92'si (%59,1) erkektir. Öğretmenlerin okullarında bulunan destek eğitim odasına bakıldığında 123 (%54,7) öğretmenin okulunda destek eğitim odası bulunurken 102 (%45,3) öğretmenin okulunda destek eğitim odası bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okullarındaki rehberlik servisine bakıldığında 209 (%92,9) öğretmenin okulunda rehberlik servisi bulunurken 16 (%7,1) öğretmenin okulunda rehberlik servisi bulunmadığı görülmektedir.

C. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri gerekli izinler alınan “Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ)” ve araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafınca oluşturulmuştur. Formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, meslek süresi, okulundaki öğrenci sayısı, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı, yüksek öğretimde özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına ilişkin dersler alıp almadığı, görev yaptığı okulda rehberlik servisinin ve destek eğitim odasının bulunup bulunmadığı, öğretmenliği sırasında özel eğitim ya da kaynaştırmaya yönelik bir eğitim alıp almadığı sorulmuştur. Form Ek-1’de yer almaktadır.

Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği

Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği (ÖBEPYÖ) öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusundaki bilgi ve beceri düzeylerini, yeterliliklerini ölçmek amacıyla İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilmiştir. ÖBEPYÖ, öğretmenlerin mesleki gelişiminde, öğretmen eğitim programlarında ve eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılarak, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama yeterliliklerini objektif bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır (İlik ve Sarı, 2018, s. 1467). Ölçek 5’li likert tipinde 38 maddeden ve dört ana faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceriler, BEP hazırlama aşaması, BEP’e aile katılımı ve

BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesidir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach's Alpha analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Ölçeği\Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Tüm Ölçek	0,986	38
BEP Hazırlık Öncesi (HÖ)	0,936	8
BEP Hazırlık Aşaması (HA)	0,969	9
BEP'e Aile Katılımı (AİLE)	0,930	5
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	0,973	16

Cronbach's Alpha analizine göre 8 maddeli BEP hazırlık öncesi bilgi ve becerileri faktörünün güvenilirlik katsayısının 0,936, 9 maddeli BEP hazırlama aşaması faktörünün güvenilirlik katsayısının 0,969, 5 maddeli BEP aile katılımı faktörünün güvenilirlik katsayısının 0,930, 16 maddeli BEP'in uygulanması ve değerlendirmesi faktörünün güvenilirlik katsayısının 0,973 olduğu görülmüştür. Yüksek Cronbach's Alpha değerleri (.93 ile .97 arasında) ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ileri sürülen hipotezlerin istatistiksel olarak test edilebilmesi için kullanılan ölçeklerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle, ölçeklerin normallik varsayımına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri kullanılmıştır. Ölçeğe/alt boyutlara ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik test sonuçları Tablo 2.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeğe/Alt Boyutlara Ait Normallik Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Stat.	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
BEP Hazırlık Öncesi (HÖ)	,076	225	,003	,981	225	,005
BEP Hazırlık Aşaması (HA)	,076	225	,003	,984	225	,011
BEP'e Aile Katılımı (AİLE)	,105	225	,000	,972	225	,000
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	,067	225	,016	,987	225	,043

a. Lilliefors Significance Correction

Normallik test sonuçları incelendiğinde, hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testlerinin tüm alt boyutlar için anlamlılık düzeylerinin (Sig.) 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, ölçeğin alt boyutlarının hiçbiri için normallik varsayımı sağlanamamıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu durum, hipotezlerin test edilmesinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Parametrik olmayan testler, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda daha güvenilir sonuçlar vermektedir.

D. Güvenirlik Analizi

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ölçeğinin istatistiksel güvenilirliklerinin tespiti için gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizinin sonuçları yer almaktadır. Güvenirlik analizi, bir ölçekteki maddelerin aynı tutumu ölçüp ölçmediğini ve aralarında ne kadar içsel tutarlılık bulunduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Cronbach alfa katsayısı ise, bu analizde sıklıkla kullanılan ve ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmeye yönelik önemli bir göstergedir. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişen bir değer alır. Bu katsayının yüksek olması, ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği ölçtüğünü gösterir. Baykul (2015) Cronbach alfa katsayısının yüksek olması durumunda sadece ölçeğin güvenilirliği değil, aynı zamanda yapı geçerliliği hakkında da önemli bilgiler verdiğine dikkat çekilmiştir. Bu durum, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru bir şekilde ölçtüğü anlamına gelir. Aşağıda yer alan Tabloda araştırma ölçeğinin bütün faktörleri dikkate alınarak gerçekleştirilen Cronbach's Alpha testinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği 0,986 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üstü olması durumunda ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu değer, 38 maddelik ölçeğin bütününe çok yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ölçeğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin BEP yeterliliklerini ölçmede oldukça güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Araştırma Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilik Ölçeği	.986	38

E. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Ordu İlinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine bir adet bilgi formu, bir adet ölçek uygulanarak toplanmıştır. İlçe ve İl zümre iletişim grupları üzerinden öğretmenlere ulaşılmış, olumlu cevap alınan öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasında belirlenmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara “Google Form” üzerinden ve elden ulaştırılmıştır.

F. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS (27.0) yazılımı kullanılarak, analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Demografik özelliklerinin analizinde yüzde (%) ve frekans gibi istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha değerleri ile test edilmiştir. Farklı gruplar arasındaki farkları değerlendirmek için parametrik olmayan fark testlerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Her bir alt boyut için ortalamalar, standart sapmalar, faktör yükleri ve varyans yüzdeleri hesaplanmıştır.

BÖLÜM I

BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP) YETERLİLİKLERİ

1.1. Bireysel Eğitim Planı (BEP) Nedir?

Özel gereksinimi olan öğrencilerin iletişim, öz bakım, sosyal ve akademik yeteneklerini geliştirmek amacıyla hazırlanan BEP bu öğrencilerin en uygun eğitim ortamında destek hizmetlerden faydalanmasını hedefleyen bir plandır. BEP, öğrencinin eğitim hedeflerinin ne kadar sürede, hangi ortamlarda ve kim tarafından uygulanacağını detaylı şekilde belirler. Programın uygulanmasında, öğrencinin bakımından sorumlu olan kişiler uzmanlık alanlarına göre seçilmekte olup, özel gereksinimi olan öğrencinin öğretmeniyle diğer öğretmenler arasında sürekli bir iş birliği sağlanması kritik bir öneme sahiptir. BEP'in uygulanabilirliği için planlamanın ardından aile onayı alınması zorunludur (Felix ve Tymeson, 2016, s. 80; Kargın, 2007, s. 7; Salend, 2007, s. 132; Vuran, 2006, s. 3).

Özel gereksinimi olan öğrencilere değer vermek, bireysel farklılığına saygı duymak, en minimum düzeyde kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ve sosyal yaşama tam katılımı desteklemede BEP'in oldukça önemli işlevleri bulunmaktadır. Tüm bunların yanı sıra, aile önceliği göz önüne alınarak ailenin BEP hazırlama süreçlerinin her evresine dahil edilmesi en önemli aşamalardan bir tanesidir (Zirkel, 2016, s. 5).

Sürecin işleyişine bakılacak olursa; öğrencinin tanı aldığı ilk andan itibaren BEP hazırlanır. İlgili bu süreçte özel gereksinimli kişinin, hayatının son evresine kadar, bütün geçiş dönemlerini kapsamına alan, öğrencinin ve ailesinin hayat standartlarını artırmayı hedefleyen, kapsamlı bir bakış açısı ile öğrenciye odaklanılmaktadır. BEP'in özel gereksinimi olan öğrencileri odak noktasına alması, öğrencinin içerisinde bulunduğu eğitim sisteminin içine uydurmak yerine, eğitim sisteminin öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alması ve düzenlemesi anlamına gelmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal ve eğitim yaşamlarında, akranları ile arasındaki farklılığın en aza indirilmesi, fakat onlara uygun programların oluşturulması ve uygulanması ile mümkün olmaktadır. Bu yüzden, özel gereksinimi olan öğrencilerin, herhangi bir eğitim ortamına yerleştirildiği andan itibaren, ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi ve bu gereksinimlerini yerine getirmek amacı ile öğrenciye uygun BEP hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, bir öğretim yılı süresince öğrenme ortamında yapılacak uyarlamaların planlanması BEP olarak tanımlanmaktadır. BEP, bu bireyler için eğitimsel düzenlemelerin hangi amaçlarla, kimler tarafından, ne

zaman ve nerede gerçekleştirileceğini ortaya koyan bir rehber niteliğindedir (Kargın, 2007, s. 5). “*MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000)*”nin 72. maddesine göre, BEP gelişim ekibi; kurum müdürü veya onun görevlendirdiği müdür yardımcısı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin sınıf veya branş öğretmeni, aile ve özel eğitim gereksinimi bulunan bireyden oluşmaktadır.

BEP geliştirilmesinin temel amacı, sınıf içi etkinliklerden yeterli düzeyde faydalanamayan öğrencilerin eğitimden en yüksek düzeyde yararlanmasını temin etmektir. Özellikle, sınıf ortamında zihinsel potansiyelini tam anlamıyla kullanmayan üstün yetenekli öğrencilerin, bir süre sonra dersleri kolayca anlamaya başladıkları ve başarı elde etmek için çaba göstermedikleri görülmektedir. Zamanla, sınıf düzeyi ilerledikçe ve öğrencilere sunulan program daha karmaşık hale geldikçe, ders çalışma alışkanlığı geliştiren üstün yetenekli öğrencilerin, eskisi kadar zeki olmadıklarını düşünmeye başladıkları ve bu durumun beklenmedik “başarısızlık” ile sonuçlandığı belirtilmiştir (Rimm, 2003, s. 424-425).

Sınıfta öğrenim görmekte olan diğer öğrenciler açısından, sınıfta sorunlu davranışlar gerçekleştirenler öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve sınıfın öğrenme ortamını bozabilmektedirler. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli öğrencinin liderlik özelliğinin etkisi ile, onun problem davranışını örnek alan diğer öğrenciler de olabilmektedir. BEP programının hazırlanmasının en büyük faydası, özel gereksinimli kişinin gereksinimlerini gidermenin yanı sıra, aynı zamanda sınıf ortamının da daha etkin ve verimli duruma getirilmesidir. Geniş bir perspektiften bakıldığında ise, kişiselleştirilmiş eğitim planları, okul ve aile arasında iletişim kaynakları, öğrencinin eğitimsel ihtiyacının karşılanacağına yönelik yazılı bir antlaşma ve öğrencinin bir öğretim senesi içerisinde kazanmış olduğu becerileri değerlendirme ve izleme aracıdır (Vuran, 2004, s. 4).

1.1.1. BEP'in Tarihçesi ve Gelişimi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde yer alan, “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesi, bütün insanların kendi kişiliğini geliştirme adına eğitim almaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, özel eğitime gereksinimi bulunan bireylerin, normal gelişim özelliği gösteren bireyler gibi eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından faydalanmaları için eğitsel, yasal ve idari bazı düzenlemeler yapılmasının zorunluluğu da ortaya çıkmış olmaktadır. Devletler de bu zorunluluklar çerçevesinde tüm yurttaşlarına eğitim hakkını eşit biçimde sağlamak için çeşitli politikalar ile hizmet vermekte ve özel

gereksinimi bulunan bireylerin eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeleri oluşturmaya çalışmaktadır (Orhan ve Genç, 2015, s. 117).

Uluslararası yasal düzenlemelere bakıldığında özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimiyle ilgili Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanmış olan uluslararası sözleşmelerden “Salamanca Bildirgesi” ve “Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme” öne çıkmaktadır. Salamanca Bildirgesi, 1994 yılında İspanya’nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 farklı kuruluştan eğitimci, uzman, yönetici ve kurum temsilcilerinin katılımıyla, özel gereksinimli çocuklar adına daha kapsayıcı nitelikli eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması maksadıyla kabul edilmiştir. Bu bildirinin içeriğinde kaynaştırma eğitimi kavramı doğrudan olarak geçmese dahi özel gereksinimli bireylerin normal okullara devam edebilmeleri adına imkanların sağlanması gerektiği belirtilmekte ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaları gerektiği ifade edilmektedir (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018, s. 3).

Bu hususta dünya genelinde ilk kez “Amerika Birleşik Devletleri” bir girişimde bulunmuştur. 1975 senesinde çıkartılan “Federal Yasada” engelli bütün çocukların zayıf ve güçlü yönleri belirlendikten sonra, bu özelliklere uygun olarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının” hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. “PL 94-142” tüm engelli çocukları kapsayan bir yasadır (Akçamete ve Kargın, 1991, s. 152).

Eylül 1980 yılında tam anlamı ile uygulanmaya başlaması, uzun seneler süren bir rüyanın da gerçekleşmesi ile beraber, bir idealin gerçekleştirilmesi biçiminde karşılanmıştır. Küçük bir azınlık olsa da bazıları “PL 94-142’yi” geçici bir hareket şeklinde görmüşler. Bütün engelli çocuklar için “Eğitim Yasası (PL 94-142)” ABD’nin “sosyal, politik ve eğitim” güçlerinin birikimlerinin bir sonucunda ortaya çıkmıştır (İlik, 2015, s. 4).

Ülkemizdeyse Resmî Gazete’nin 06.06.1997 tarih 23011 (mükerrer) sayısında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin (1997)” şu maddesiyle BEP yasal yönden zorunlu hale getirilmiştir: “Madde 4. (f) bendi, özel eğitim gerektirmekte olan kişilerin “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı” geliştirilmesi ve eğitim programlarının kişiselleştirerek uygulanması zorunludur.” 573 sayılı KHK’dan sonra 2005’te yürürlüğe giren 5378 sayılı kanun ve ardından da yine 2006’da çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde eğitsel değerlendirme ve BEP süreci tanımlanmış ve şu madde ile ifade edilmiştir: “2.kısım 1. Bölüm Madde7, “Eğitsel

değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleriyle eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.”

Eğitsel değerlendirme, yerleştirme ve BEP hazırlama süreçlerinin 2006 yılındaki yönetmelikle birlikte yasal yönden tanımlanmış olması, özel eğitim hizmetlerinin ülkemizde bir bütünlük içerisinde yürütülmesini sağlamak açısından önemli bir aşamadır (Kargın, 2007, s. 2).

1.2. BEP'in Eğitimdeki Amacı ve Önemi

BEP, özel gereksinimi bulunan öğrenciler için bütün hedef, amaç ve ihtiyaçları içeren ve bunları göz önüne alarak hazırlanmış olan programın aile tarafında da kabul görmesinin ardından uygulamaya konulmakta olan programdır (Özyürek, 2004, s. 45). BEP yalnızca bununla sınırlı bir program değildir. Çünkü bu programda bireyin gereksinimlerinin altında yatan pek çok farklı anlam ve boyut bulunmaktadır. Bu gereksinimler genelde sadece eğitim davranışlarıyla sınırlı değildir. Bunun temel nedeni ise, gelişimin bir bütün olarak ele alınmasıdır.

Özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları, sosyal ilişkiler açısından olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Sosyal ilişkilerin gelişimi bu süreçten etkilenmekte, bu sayede bireyselleştirilmiş eğitim programının daha uygun bir ortamda uygulanması hem öğrenci hem de öğretmen adına bir fırsat oluşturmaktadır. Sınıf atmosferini birden çok faktör etkilemekte olup, öğretmenin sınıfta kurduğu hâkimiyet ve öğrencilerin istekli tutumları, bu ortamı şekillendirmektedir. Sınıf ortamının olumlu olması, sosyal ilişkilerin gelişmesi için bir fırsat sunmakta, kaynaştırma öğrencileri bu atmosferden olumlu etkilenerek derslerinde ilerleme kaydetmektedir. Bu durum, gelişim açısından büyük bir öneme sahiptir ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken sınıf atmosferi gibi faktörler dikkate alınmalıdır (Şahin, 2008, s. 83).

23937 Sayılı Yönetmelik'te BEP'le ilgili şu şekilde bir bilgiye yer verilmiştir: “m.62/f.1 özel gereksinimi olan bireyler dolayısı ile oluşturulmuş olan ve bu bireylerin aileleri tarafından desteklenmekte olan kişiselleştirilmiş eğitim programları; “özel gereksinimi olan bireyin ve onun aile efradının, eğitimcilerinin ihtiyaç ve gereksinimlerinin kapsamında oluşturulmuştur ve ulaşılması istenilen amaç için farklı hizmetleri içeren bir program olarak kabul edilmektedir. Kişiselleştirilmiş eğitim programı, öğrencinin yıllık hedefleri ve takip ettiği eğitim programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli

amaçlarını, alacağı destek eğitim hizmetlerinin süresi, türü, sıklığı, bu hizmetlerin kimler tarafından nasıl sağlanacağını, ayrıca değerlendirme ve öğretimde kullanılacak teknikler, yöntemler, araç-gereçler, eğitim materyalleri, eğitim ortamına yönelik düzenlemeler ile davranış problemlerini önlemeye veya azaltmaya yönelik alınacak tedbirleri içermektedir.” (MEB, 2000).

BEP, belirlenen süre zarfında ilgili alanlarda gerekli yerlerde birer bütün içinde hareket eden plan şeklinde ifade edilebilir (Özyürek, 2004, s. 46). Özetle, eğitim için son derecede önemli bir programın olan BEP’in hazırlanması ve bu programın etkin olarak uygulanması belli kriterlere göre yeterlilikler istemektedir. Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere BEP hazırlanması etkin bir eğitim açısından önemli bir gerekliliktir.

Eğitim ortamları, çocukların iletişim kurmaya başladığı ve öğretme-öğrenim gerçekleştiği ortamlardır. Fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutları bulunan bu ortamların etkin bir öğrenmeye göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde en belirgin etkiye sahip olan kişi öğretmendir. Bir düzenleme yapılırken, sınıftaki öğrencilerin belirlenen eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması önemlidir. Kişisel özel eğitim gereksinimlerinin değerlendirilmesi neticesinde, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri tespit edilmektedir. Bu öğrencilerin, sistemli, ölçülebilen ve hedef odaklı bir eğitim programına uygun şekilde ilerlemeleri gerekmektedir. BEP hazırlamak ve bu kriterlere uygun adımlar atmak, özel eğitimin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. BEP’in ana hedefi, öğrencilere üst düzeyde yarar sağlayacak olan özel eğitim imkanlarını sunmaktır (Vuran, 2017, s. 165-166).

Bu bilgiler doğrultusunda BEP’in eğitimdeki amacı, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini üst seviyeye çıkarmak, çevresi tarafından kabul görmesini sağlamak, yeteneklerini keşfedebileceği ortam hazırlamak ve bireysel farklılıklarının oluşturduğu olumsuzlukları azaltmak olarak özetlenebilir

1.2.1. BEP’in Öğrenci Başarısındaki Rolü

Tüm bireyler birbirlerinden çeşitli yetenekleri, ilgileri, fiziki özellikleri ve zekâ yapıları yönünden farklılıklar göstermektedirler (Avcıoğlu, 2011, s. 39). Yaşamış olduğumuz toplumun içinde, tüm bireylerin aynı özelliklere sahip olmaları olası gözükmemektedir.

Normal gelişim düzeyindeki bireylerden farklı olarak, zihinsel ve bedensel yönden çeşitli yetersizlikler gösteren bireylerin, toplumsal açıdan kazanılmaları gerekmektedir. Bireylerin yeteneklerini kazanma süreçlerindeki en önemli unsur eğitim olarak gösterilmektedir. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan kişilerin özel bir eğitim programına tabi tutulmaları gerekmektedir. Böylece bu kişilerin istenilen davranışları kazanması ve kendi kendine yetebilen kişiler olmaları sağlanmalıdır. *“01/07/2005 tarih ve 5378 sayılı Engelliler Kanunu’nun 15’nci maddesine baktığımızda, engelli olan kişilerin herhangi bir sebeple eğitim görmesinin engellenebilmesi mümkün gözükmemektedir. Engelliler, yaşamış olduğu çevrede bütünleşik ortamda, özel durumlarını ve farklılıklarını dikkate aldıktan sonra, eşitlik temelinde, ayrımcılık yapmadan ömür boyu eğitim alma olanaklarından yararlanmaktadırlar.”* (Resmî Gazete, 2005).

Eğitim sistemimizdeki fırsat eşitliği ilkesi gereğince, normal gelişim düzeyindeki kişiler eğitim haklarına nasıl sahiplerse, özel gereksinimli kişiler de yine aynı eğitim haklarına sahiptirler. Çünkü eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesi, modern toplumun temel koşullarından bir tanesi olma özelliğini devam ettirmektedir (Batu ve K. İftar, 2004, s. 57).

BEP’de yer alması gereken unsurlar arasında öğrencinin mevcut akademik seviyesi, ilgili öğretim yılının sonunda ulaşılması beklenen uzun dönemli hedefler, bu hedeflere ulaşma adına belirlenen kısa dönemli amaçlar, bu amaçların başlangıç ve bitiş tarihleri, hangi ek hizmetlerin ne zaman ve nerede sağlanacağı gibi detaylar bulunmaktadır. Ayrıca, tüm öğretmenlerin deneyimlerini, uzmanlıklarını ve karşılaştıkları zorlukları çözmek için kullandıkları kaynakları belirlemeleri, kişisel eğitim programlarının öğrencilere daha fazla katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Özel eğitim, bedensel, duygusal ve bilişsel olarak yaşlılarına göre belirgin farklılıklar gösteren bireylerin, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, bu alanda özel olarak eğitim almış personel ile hazırlanmış bir program kapsamında yürütülen eğitimidir (Kargın, 2007, s. 1).

BEP özel gereksinimli bireylerin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel performanslarını dikkate alarak, ek eğitim deneyimlerinin, eğitim ortamının ve personelin temel hatlarını belirleyen bir plandır. Bu plan, anne-babalar, özel eğitim ve sınıf öğretmenleri, okul yönetimi ve ilgili diğer uzmanlardan oluşmakta olan bir ekip tarafından oluşturulmaktadır (Özyürek, 2010, s. 29).

1.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında BEP

Eğitim sisteminizin temel amacı bireylere değerlerimizle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programları ile kazandırılırken değerlerimiz bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü oluşturmaktadır. (MEB, 2018). Okullarda tüm öğretmenler bu bütünlüğü oluşturmaya çalışmaktadır. Özellikle ders içeriğine ve öğretim programına bakıldığında DKAB öğretmenlerine bu alanda ihtiyaç olduğu görülmektedir.

DKAB öğretmeni, derslerine girdiği bütün sınıflarda özel gereksinimi bulunan öğrenciler, toplumun engellilere mevcut bakışı, engellere karşı olan sorumluluklarımız vb. hususlarda bilgilendirici çalışmalar yaparak, öğrencilerin arasında yardımlaşma, kaynaşma ve bütünleşme konularında olumlu tutumların gelişmesine önemli katkılar sunabilirler (Korkmaz, 2021, s. 320).

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin BEP'lerinde yer alan DKAB dersi, öğrencinin eğitsel performansına ve gereksinimine uygun şekilde planlanmalıdır. Bu ders için oluşturulan BEP de ilgili amaçları ihtiva etmelidir (Son erişim: 27.10.2024).

.Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1739 sayılı) ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de ifade edilen "Özel Eğitimin Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı" ile öğrenciler; temel dini bilgileri doğru anlayıp yanıt verebilecek, dinin sevgi, saygı, inanç gibi değerlerden oluştuğunu fark edebilecek, güzel ve ahlaklı davranışlar sergileyebilecektir (MEB, 2018).

1.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitiminde Engelli Bireyler ve BEP'in Yeri .

Eğitim, en geniş anlamı ile bireyde istenilen yöndeki davranışları geliştirme faaliyeti, bir nevi biyolojik insandan kültür ve bilgi donanımlı insana geçiş süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Bilgin ve Selçuk, 1997, s. 26). Eğitim olgusuyla birlikte kullanılan önemli bir kavram da "din eğitimi"dir. Din ve eğitim kavramları birbirlerinden farklı iki kavramlar olsa da özü itibarıyla birbirlerini tamamlayan ve birbirlerine amaç yönünden fayda sunan olgulardır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında da din ve eğitimde hedeflerin asıl ortak noktasının insan olduğu görülmektedir. Esasında din ve eğitim, bireyi yetiştirmeyi hedefler iken farklı metotlarla ona etki etmeye de çalışmaktadır denilebilir (Akpınar, 2017, s. 8).

Toplumsal olarak yaklaşık olarak %1 ile 3'ünü teşkil etmekte olan engelli bireylerin eğitimi başta kendileri ve aileleri olmak üzere bütün toplumu etkileyen ve ilgilendiren önemli bir husustur. Nitekim gelişmiş ülkeler, eşitlikçi bir eğitimin gereği olarak, bu bireylerin eğitimine hassasiyetle yaklaşmaktadırlar. Engelli bireylerin topluma bağımlı olmaktan kurtarılmaları kendileri ve toplum adına önem arz etmektedir. Birbirlerinden farklılık gösteren zihinsel engellilerin de yaklaşık yüzde doksanını orta ve hafif düzey engelli bireyler oluşturmaktadır. Bu bağlamda engelli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayabilecek önemli bir eğitim unsuru da din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimidir (Karasu, 2017, s. 61).

Bireyi tüm yönleri ile geliştirilmesi gereken bir varlık olarak görmenin, insan için en faydalı yaklaşım olduğunu belirtilebilir. Bireyin sahip olduğu potansiyeli en iyi biçimde kullanmasına imkan sunmak hem bireylerin hem de toplumun bir bütün şeklinde mutlu olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bireyin bütünsel olarak geliştirilmesi hususunda alacağı din eğitiminin de büyük katkısı olacaktır (Ayçeken, 2024, s. 36).

Din eğitimi “Öteki eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi insanların yetişmelerine ve gelişmelerine katkılar sağlarken bireyin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak davranışlarını yararlı duruma getirme sürecidir” şeklinde tanımlanabilir. Din eğitimi ayrıca “salih amel” olarak nitelendirilebilecek olan davranışlara sahip bireyi meydana getirmektir biçiminde de tanımlanabilir (Keyifli, 2013, s. 118). Engelli bireylerin eğitimlerinin daha nitelikli hale getirilmesinde, sosyal yaşama uyum sağlamalarında ve engelleriyle başa çıkmalarında din eğitiminin oldukça önemli katkıları vardır (Karasu ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda “engelli eğitiminin” hem eğitimin hem de din eğitiminin içerisinde yer aldığı söylenmek mümkündür (Karasu, 2013, s. 1).

İnsanoğlu, yaşadığı tarihsel süreç boyunca engellilik kavramını kendi iç dünyasında anlamlandırmaya gayret etmiştir. Bu süreç içinde engellilik olgusu bağlamında pek çok açıklama yapılmıştır. Engellilik, tarihin bazı dönemlerinde, bireye Tanrının cezası günahların bir bedeli şeklinde ele alınmıştır. Bazı karanlık dönemlerde ise cadılık ile ilişkilendirilmiş ya da kötü ruhların tesir etmesi biçiminde kabul görmüştür. Kimi zaman bu insanlar, hor görülerek kötü işlerde kullanılmışlar ve kimi zaman da toplum tarafından ötekileştirilerek ayrı topluluklar halinde yaşamaya mecbur bırakılmışlardır. Fakat İslam dininin bütün bu olumsuz tutumları reddettiği görülmektedir (Aydın Söğüt, 2023, s. 43).

Bireyin yaşamında karşılaştığı hadiseleri, sıkıntıları anlama ve anlamlandırması, onları çözme ve yine onlarla baş edebilme adına için ilk adımı teşkil etmektedir. Çünkü kişinin yaşadığı sıkıntıları anlamaya ve anlamlandırmaya dönük “neden” böyle bir durumla karşılaşıldığına ilişkin suallerin yanıtı çok da kolay bulunabilecek bir nitelikte değildir. Özellikle, “niçin ben” ve “neden başıma bunlar geldi” biçimindeki sorularının yanıtını arar iken dinle bir münasebet kurma ve yine dine müracaat ihtiyacını da hissetmektedir. Nitekim engelli birey, yaşadıklarını anlamaya çalışırken bunun Allah’ın takdiri veya imtihanı vb. dinsel özellikler taşıyan pek çok konuyla ilişkili olup olmadığını da düşünmektedir (Kula, 2005, s. 27-29).

Din olgusu yeryüzündeki bütün toplumlar için oldukça önem arz etmektedir. Hatta tarihsel sürece bakıldığında toplumların siyasi ve ekonomik yönden en güçlü oldukları devirlerin, en dindar oldukları dönemler olduğu görülmektedir (Çelik, 1999, s. 171). Bu durumun bilincinde olarak nerdeyse bütün toplumlarda din eğitime ayrı bir önem atfedilmektedir. Refah düzeyi yüksek olan gelişmiş toplumlar, özel gereksinimli öğrencilere dönük din eğitime kültürün bir unsuru şeklinde yer vermektedirler. Nitekim bireyin bedensel ve ruhsal istidatlarının bütünü bir arada geliştirebilmek, eğitimin en önemli amacıdır denilebilir. İrade, zihin, vicdan, duygu, dikkat ve alışkanlık vb. ruhsal kabiliyetlerin birlikte şekilde ele alınması eğitimde temel bir esastır. Sahip bulunduğu kabiliyetlerinden yalnızca birisi ya da birkaçı geliştirilmiş, ötekileriye ihmal edilmiş olan bir bireyin içsel aleminde huzura erişmesi ve toplum ile sağlıklı bir şekilde bütünleşmesi pek mümkün değildir. Bu durum, engelli bireyler için de yine geçerliliğini devam ettirmektedir. Engelli öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması adına örgün eğitim içinde din kültürü ve ahlak bilgisi eğitime de yer verilerek bu gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır (Karasu, 2017, s. 60).

Hizmeti Muhammed’in engellilere değer verme ve onları topluma dâhil etme uygulamaları kaynaştırma din eğitime referans olabilecek niteliktedir. Bu konuda farkındalık oluşturacak, görüntüsü yüzünden insanların arasına karışamayan Zâhir b. Harâm örnek verilebilir. Zâhir b. Harâm, görüntüsünden dolayı ihtiyaçları dışında halk arasında pek görülmeyen, sadece ihtiyaçları için pazara gelen bir sahabidir. Hizmet Peygamber bu sahabiye özellikle ziyaret eder, onunla muhabbet eder ve şakalaşırdı. Hizmet Peygamber’in bu sahabiye özellikle ziyaret etmesi onu toplumla bütünleştirme çabası olarak yorumlanabilir (Eser, 2008: 46). Yine görme engeli olan Abdullah İbn Mektum’un cemaatten muaf tutulma talebine Hizmet Peygamber’in olumlu yanıt vermemesi onun topluma katılmasını

desteklediği şekilde yorumlanabilir. Ayrıca engelli birinin cemaate katılması hem kendisinin yalnızlığa itilmesini engeller hem de kendisini bir bütünün parçası gibi hissetmesine yardımcı olur (Karasu, 2013, s. 59). Hz. Peygamber'in bu yaklaşımı kaynaştırma eğitimi örnekleri olarak değerlendirilebilir.(Kasapoğlu, 2010, s. 204).

Din; insanlara, dinsel öğretilere uygun yaşarken, karşılaşacağı sıkıntı ve acıların karşılığını bir gün mükâfat şeklinde alacağını vaadini sunmaktadır. Artık acı çekme ve sıkıntıların olmadığı ahiret inancı, önemli umut vaat etmek suretiyle insanların geçici acılara katlanmasına da imkan sunmaktadır. Böylesi bir vaat, insanların çekmekte oldukları acılarını hafifletmektedir (Kılavuz, 2007, s. 246). Ayrıca, din “her zorluğun arkasında yine bir kolaylığın bulunduğunu, umudunu yitirmemeyi, mutsuzluğa karşı da umutlu olmayı” tavsiye ederek insan psikolojisinde olumlu pekiştiriciler kullanmakta, insanın aklını ve de duygularını olumlu yöne kanalize etmektedir (Musayev, 2013, s. 65). Bütün bunların ışığında engelli bireylere sunulan BEP eğitiminde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin temel dini bilgilerini kazandıkları okullarda verimli bir şekilde, ihtiyaçlarına binaen din eğitimi alabilmeleri önem arz etmektedir (Ayçeken, 2024, s 38).

1.4. BEP Hazırlama Süreci ve Adımları

1975 senesinde ABD’de çıkartılmış olan “Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası- PL. 94-142” ile özel gereksinimi olan kişilerin, toplumda eğitilmesi zor olan kişiler olarak etiketlenmelerinin ardından ve ülke okullarındaki farklı nedenlerle dışlanmalarının engellenmesi amaç edinilmiştir. Bu doğrultuda eğitime ulaşabilmekte zorluk çeken ve özel gereksinimi olan kişilerin her türlü ihtiyacının karşılanması söz konusu olmuştur. Bu dönemde engelli kişilerin ülke okullarındaki eğitimlerini kapsamına alan yazılı bir dokümanın var olmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu dokümanın adı da “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı”dır (Fiscus, Mandell, 2002, s. 14).

Ülkemizde 1997 yılındaki “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile “Özel eğitime ihtiyaç duyan kişiler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirmek ve eğitim programlarının kişiselleştirilerek uygulanması esas alınmıştır (md.4).” İlgili bu madde ile “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı”nın hazırlanılması ve uygulanmasıyla yasal bir zorunluluk durumuna getirilmiştir. Demokratik devletlerde eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesi gereği özel gereksinimi olan kişilerin her koşulda eğitim ihtiyaçlarının karşılanması adına, özel eğitim hizmetlerinin uygulanabilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu,

2012, s. 2009). Özel eğitim ihtiyaçlarının ve hizmetlerinin en ana gerekliliklerinden bir tanesi de BEP'dir.

Bireyselleştirme; herhangi bir grup değil, kişinin eğitim ihtiyacının bugünü ve geleceği de içerecek bir biçimde onun bağımsız hayatını kolaylaştıracak şekilde dikkate almaktadır. Bu kapsamda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” özel eğitime ihtiyacı olan kişinin gelişimi ya da kişiye uygulanan eğitim programlarının gerektirmiş olduğu disiplinler arasında “(akademik beceriler, iletişim, sosyal beceriler, öz-bakım...) eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi amaç edinilerek, uygun eğitim ortamında özel eğitim okulu, okul, özel sınıf, mesleki eğitim merkezleri) ve destek hizmetlerden (sınıf-içi yardım, kaynak oda, fiziksel rehabilitasyon vb.)” en üst seviyede faydalanmasını öngören yazılı bir dokümandır (Avcıoğlu, 2013, s. 67). BEP, özel gereksinimi olan kişilerin, eğitsel gereksiniminin karşılanabilmesinden sorumlu tutulan ekip üyeleri, öğretmen ve aile iş birliği ile hazırlanmaktadır (Özgür, 2011, s. 83). Dolayısı ile BEP, hizmet alanlarla hizmet veren kişilerin üstüne anlaşılmış oldukları bir sözleşme gibidir (Kargın, 2007, s. 7). Özetle “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” öğrencilerin öğrenebilmesi ve öğretmenin de öğretmeden sorumlu tutulduğu ve bunu geliştirmekte olan, öğretimin ana bileşenlerinden birisi olması gerekmektedir.

BEP'in ana bileşenleri; kişinin mevcut performans seviyesinin, kısa bir dönemde hedeflerini de içeren, ölçümü yapılabilen senelik amaçların, ihtiyacı olan özel eğitim ve diğer hizmetlerin açıklamalarıdır (Bateman, Herr, 2010). Tüm bunların yanı sıra “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında” öğretim için planlanmış tarih ve diğer tüm hizmetlerinin tahmini olarak süresi, senelik olarak belirlenmiş olan amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirleyecek objektif ölçütlerin değerlendirilmesi sürecinde öğretim planlamalarının da yer alması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2013, s. 67-68).

2006 yılı “MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 1'nci kısmında 69'ncu Maddesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” şöyle açıklanmıştır (Özgür, 2011, s. 85):

“(1) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan kişilerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları kapsamında hedeflenmiş olan amaçlara yönelik hazırlanmış olan ve bu kişilere verilen destek eğitim hizmetlerinin hepsini içeren özel eğitim programıdır.

(2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı,

- a) Eğitim planlamasında bulunan senelik amaçların ve öğrencinin takip etmiş olduğu eğitim programı/programları ana hedef alınarak belirlenmiş olan kısa süreli hedeflerini,
- b) Öğrencinin alacak olduğu destek eğitim hizmetlerinin süresi, türü, sıklığı ve bu hizmetlerin hangi kişiler tarafından nasıl sağlanacağı,
- c) Değerlendirme ve öğretimde kullanılacak olan teknik ve yöntem, araç-gereç ve eğitim materyalleri,
- ç) Eğitim verilecek olan ortama yönelik düzeltmeler,
- d) Davranış sorunlarını önlemeye yönelik veya azaltmaya dair tedbirler ile uygulanacak olan teknik ve yöntemler,
- e) Öğrencinin bireysel bilgilerini içermektedir.

(3) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin iş birliğiyle hazırlanmaktadır.

(4) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrenci için hedeflenmiş olan amaçların gerçekleştirilme seviyesi kapsamında değerlendirilmektedir. Programdan faydalanan kişi için hazırlanmış olan yeni BEP’da ve kişinin yönlendirilmesinde BEP’e ilişkin değerlendirmeler esas alınmaktadır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; “normal eğitim kurumlarında, özel eğitim okullarında, mesleki eğitim merkezlerinde, özel eğitim sınıflarında, normal sınıflarda kaynaştırma eğitim gören öğrencilere uygulanmaktadır” (Özgür, 2011, s. 85).

1.4.1. BEP Hazırlama Sürecinin Aşamaları

1.4.1.1. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

6 Haziran 1997 tarihli ve “23011 sayılı Resmî Gazete”de yayınlanan “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin” 5’inci maddesinde yapılan tanımlamaya göre şu şekilde ifade edilmiştir; “Eğitimin her aşamasındaki tanımlamada, kişinin eğitsel performans seviyesi belirlenmektedir. Gelişim alanındaki özellikler değerlendirilmektedir ve bu değerlendirme neticesi dikkate alındıktan sonra eğitim hizmetleri ve amaçları planlanmaktadır. Bu planlamanın ardından uygun eğitim ortamından birisine yerleştirilmesine karar verilmektedir. Tanılamayla, yerleştirme ve

değerlendirme süreçlerinin tüm aşamalarında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanmaktadır (Yılmaz, 2013, s. 33).”

Eğitim tanılama ve değerlendirme, “Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin 7’nci ve 8’inci” maddelerince düzenlemesi yapılmıştır (Yılmaz, 2013, s. 34). Buna göre;

- Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde, bireyin bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik yeterlilikleri belirlenmekte, ardından eğitim gereksinimleri doğrultusunda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetleri kararlaştırılmaktadır.
- Kişinin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri, rehberlik ve araştırma merkezlerindeki özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından, standart testler ve öğrencinin özelliklerine uygun olan gerekli ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Tanılama sürecinde ise, bireyin engelli sağlık raporu ile fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim özellikleri, akademik yeterlilikleri, ihtiyaçları, performansı, eğitim hizmetlerinden yararlanma durumu ve kişisel gelişim raporu dikkate alınmaktadır.
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri, eğitimin her kademesindeki geçişlerde, bireylerin eğitim ihtiyaçları ve performansları göz önünde bulundurularak, aile veya kurum talepleri doğrultusunda gerektiğinde yeniden yapılmaktadır.
- Eğitimsel tanılama ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi işlem hizmetleri ise, bakanlık tarafından geliştirilen RAM Modülü üstünden yürütülmektedir.

Eğitsel tanılama ve değerlendirme ilkeleri şu şekildedir (MEB, 2006):

- Eğitsel tanımlama ve değerlendirme süreci erken yaşta yapılmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde ailelerin ve gerektiğinde kişinin görüşü alınmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirme süresince okul, veli ve uzmanlar iş birliği içinde çalışmaktadırlar.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirme, kişinin eğitim ihtiyaçlarının ve gelişimi göz önüne alınarak gerektiğinde tekrar edilmektedir.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirme, kişinin bütün gelişim alanlarında özelliklerinin ve akademik disiplin alanındaki yeterlilikleriyle eğitim ihtiyaçları beraber değerlendirilmesi yapılmaktadır.

- Eğitsel tanılama ve değerlendirme, kişinin yetersizliklerine göre birden çok teknik ve yöntemle uygun ölçme araçları kullanılarak yapılmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirme; psikolojik, sosyal ve fiziki yönden kişi için en uygun ortamda yapılmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede, kişinin öğrenme ortamlarının yetersiz ve yeterli oldukları yönler beraber değerlendirilmektedir.

Sekil 1.1’de Eğitsel Değerlendirme / Program Döngüsü gösterilmektedir.



Şekil 1.1: Eğitsel Değerlendirmede Program Döngüleri

Kaynak: (Yılmaz, 2013:35).

1.4.1.2. Yönlendirme

Özel eğitim gereksinimi bulunan kişinin eğitsel tanılama ve değerlendirme sonuçlarına göre, en minimum ile sınırlandırılan eğitim ortamları ve özel eğitim hizmetlerine karar verilecek olan eğitim planlarının ve özel eğitim değerlendirme kurul raporunun hazırlanması kapsayan sürece “yönlendirme” denilmektedir. Özel kurumlarda veya okullarda eğitim ya da destek eğitim hizmetleri alacak olan kişilerin, eğitim planları ve özel eğitim değerlendirme kurul raporuyla kurumlara dolaylı olmadan doğrudan başvuru yapabilmektedirler. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından; destek eğitim alması uygun gözükten kişilerin için gerektiğinden bir senelik sürenin altında da destek eğitim yönlendirme kararı verilebilmektedir (MEB, 2013).

1.4.1.3. Yerleştirme

Özel eğitim hizmet kurulu tarafından, özel eğitim değerlendirme kurulunun vermiş olduğu rapor doğrultusunda, özel eğitime gereksinimi olan kişi uygun kurum ya da okula yerleştirilmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yönlendirme raporuyla ve velinin isteği kapsamında özel okullardaki öğrenimine devam eden öğrencinin bulunmuş olduğu okulda kaynaştırma yolu ile eğitime devam etmesi içinde karar alabilmektedir. Kişilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi yapılırken, aşağıdaki hususlar dikkate alınmaktadır (MEB, 2013):

- Özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan kişilerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettikleri sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfları, gündüzlü özel eğitim kurumu veya okulu, yatılı özel eğitim kurumu ya da okulu vb. en minimum sınırlandırılması yapılan ortamdan en fazla sınırlandırılan ortama eğitimlerini devam ettirmelerini sağlayacak biçimde yerleştirilmesine dikkat edilmektedir.
- Yerleştirmeye, kişilerin yetersizlik dereceleri ve türleri, bütün akademik ve gelişim disiplin alanındaki performansları, eğitim ihtiyacıyla ilgili ve istekleri kapsamında yapılmaktadır.
- Yerleştirmede, kişinin yerleştirileceği kurumun ya da okulun personel durumları, öğrencilerin mevcudu ve eğitim ortamları göz önünde bulundurulmaktadır.
- Yerleştirme kararı verildikten sonra velinin yazılı görüşü önemsenmektedir.
- Kişi, ikamet adresine uygun olacak şekilde, kendisine en yakın kurum ya da okula yerleştirilmektedir.

- Yerleştirme kararına; kişinin velisi karar tarihinden itibaren, yerleştirme kararıyla verilen kurumdaki ya da okuldaki psikolojik rehberlik danışma hizmetlerini yürütme komisyonu ile kayıt olduğu tarih itibari ile yetmiş iş günü içerisinde itiraz edebilmektedir.
- Eğitimin her safhasında, kişinin eğitim performansları ve gelişimi kapsamında durumuna uygun olacak yeni bir kuruma ya da okula yerleştirilmesine karar verilmektedir.

1.4.1.4. İzleme

Özel eğitim hizmetinin planlanması ve eğitimdeki devamlılığının sağlanabilmesi amacı ile erken çocukluk döneminden itibaren eğitimindeki her evrenin özel eğitimi ihtiyacı bulunan kişilerin gelişiminin izlenebilmesi esas alınmaktadır. Kişilerin gelişiminin izlenebilmesi; önerilen özel eğitim hizmetinin uygunluklarının ve BEP'lerinde yer alan amacın gerçekleştirilme seviyesi bakımından değerlendirilerek her sene eğitim planlarının yenilenebilmesi yolu ile yürütülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı bulunan kişilerin gelişimlerinin izlenebilmesine dair faaliyetler; özel eğitim hizmetler kurulunca, araştırma merkezleri, rehberlik kurumları, okullar ve ailenin iş birliği ile yürütülmektedir (MEB, 2013).

1.5. DKAB Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Yeterlilikleri

Geçmişten günümüze öğrencilerin farklı alanlardaki yeteneklerinin var olabilmesi düşüncesinin önemli hale gelmesi ile özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitime verilen değerinde arttığı görülmektedir. Öğrencilerin hangi alanlarda yetersiz olduğu, öğrencilerin tüm alanlarda başarısının olamayacağı anlamına gelmez (Fiscus & Mandell, 2002, s. 32). Bu düşünceden yola çıkarak özel eğitim ana amacının, öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarttıktan sonra, bu potansiyellerin en üst seviyede kullanabilmesine fırsat verilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine yetebilen, çevrelerine uyum sağlayabilen, üreten ve faydalı kişiler olabilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Ataman, 2009, s. 54).

Tüm bireylerin bedensel özelliklerinin, zeka düzeylerinin, yeteneklerinin, ilgi duymuş oldukları alanların, düşünce ve duygu yapılarının birbirlerinden farklılık gösterdiği bilinmektedir. Eğitimde alanında da bireylerin bu kişisel farklılıklara uygun şekilde ele alınmaları düşüncesi kabul edilmektedir (Arivett, Rust, Brissie & Dansby, 2007, s. 380). Dolayısıyla, öğrencilere öğretilebilecek becerilerin ve bilgilerin koşullara, ortamlara, süre

ve öğrencilerin kişisel farklılıklarına uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Tüm bu yapılandırmaların, aynı biçimde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan BEP'in hazırlanması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Fisscuss ve Mandell'e (2002) göre, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyacının karşılanması ve planlanabilmesi ancak, BEP araştırmaları ile mümkün olabilmektedir (Akt. Avcıoğlu, 2011, s. 49).

BEP, özel eğitime gereksinimi olan bütün öğrencilere, özel bir şekilde hazırlanmış olan programdır (Kamens, 2004, s. 76). BEP, özel gereksinimi olan bütün öğrencilerin eğitimlerine en uygun öğrenme ortamını sunan ve gelişim seviyelerini artıran bir araç olarak kabul edilmektedir (Smith & Brownell, 1995, s. 2).

BEP, hizmet alan öğrenciyle hizmet veren öğretmenin arasında yapılmış bir anlaşma niteliğini taşımaktadır. Burada hizmet verenler, öğretmenler ve özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu olan bütün personellerdir. Hizmet alanlar ise, özel gereksinimi bulunan öğrenci ve ailesidir. Böylece BEP, hizmet alanların ve hizmet verenlerin birlikte yürüttüğü bir ürün olmaktadır. Bütün bunlar ile beraber BEP'in özel gereksinimi olan bütün çocuklar için hazırlanabilmesi kanuni birer zorunluluk olarak da kabul edilmektedir (Kargın, 2007, s. 7).

Özel eğitim alanıyla içerisinde görev yapan öğretmenlerin belli yeterliliğe sahip olması beklenilmektedir. Bu yeterliliklerin içerisinde en önemli olanlardan bir tanesi de BEP geliştirebilmeleridir ve geliştirilmiş olan BEP'in içerisinde farklı değerlendirme stratejilerinin kullanılabilmesidir (Christle & Yell, 2010). BEP'in uygulanabilmesinde çok önemli bir rolü bulunan öğretmenlerin BEP'in uygulanması ve hazırlanmasındaki bilgi tutumları ve seviyeleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini dolaylı olmadan doğrudan etki edebilmektedir (Avcıoğlu, 2011, s. 51).

Eğitim kurumlarında görevli olan bütün öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ve BEP süreçlerine kendi alanıyla ilgili katkılar sunmak ve bu öğrencilerin gelişimlerine destek olmak durumundadırlar. Söz konusu bu öğretmenlerden birisi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini veren öğretmenlerdir. Genel ve özel amaçları bağlamında bakıldığında DKAB dersi, öğrencilerin sosyalleşmeleri, kültürlerini tanımaları, yaşadıkları toplum ile bütünleşmeleri, dini duygu, düşünce ve vicdan gelişimleri, saygı, sevgi, barış, hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, empati vb. daha birçok değerleri kazanmaları bakımından oldukça önemli işlevlere sahip bir derstir (MEB,

2018). Bu bağlamda bakıldığında DKAB dersinin öğretmeni alanında şayet yetkinse normal gelişim gösteren öğrencilerin yanında sıra özel gereksinimli öğrencilere de önemli katkılar sunabilmektedir. Nitekim kaynaştırma eğitimindeki önemli paydaşlardan olan velilere ilgili seminerler vererek, onların söz konusu öğrencilerin bu özel durumlarını kabullenme, veliler arasında anlayış ve hoşgörü ortamı geliştirme, iletişim ve iş birliği olanaklarını ilerletme gibi çalışmaları yapabilirler (Karasu, 2019, s. 505). Yine DKAB öğretmeni, derslerine girmiş olduğu bütün sınıflarda özel gereksinimi bulunan öğrenciler, toplumun engellilere karşı olan bakışı ve engelli bireylere karşı olan sorumluluklarımız vb. hususlarda bilgilendirici nitelikli çalışmalar yaparak, bütün öğrenciler arasında yardımlaşma ve kaynaşma konusunda olumlu yönlü tutumların gelişmesine katkı sağlayabilirler (Korkmaz, 2021, s. 324).

DKAB dersi öğretmenlerinin özel gereksinimi bulunan öğrencilerle ilgili akademik yönden aldıkları eğitimlere bakılacak olursa, günümüzde DKAB öğretmeni yetiştiren ilahiyat lisans programı mezunları, öğretmenlik için gerekli olan pedagojik formasyonu aldıklarında özel eğitim derslerini seçmezler ise, özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına dönük herhangi bir akademik eğitim almaksızın, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapılmakta olduğu sınıflara öğretmen olarak atanmaktadırlar. Nitekim bu öğretmenler, özel eğitim ve de kaynaştırma uygulamalarına dönük ilk bilgilerini muhtemelen öğretmen olarak atandıktan sonra kaynaştırma eğitiminin olduğu sınıflarda göreve başlayınca edinmektedirler. Ancak bu durumun hem öğrenci hem de öğretmen açısından bazı sıkıntılar oluşturabileceği de açıktır (Üzümcü, 2016, s. 67).

Kaynaştırma eğitimindeki uygulamaların başarıya ulaşması hususunda öğretmenlere oldukça önemli roller düşmektedir. DKAB dersleri bağlamında bakıldığında bu dersleri yürüten öğretmenlerin ilgili etkinlikleri etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri adına bazı beceri, bilgi ve de tutumlara sahip bulunmaları gerekmektedir. Burada başarıyı etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlara bakılacak olursa, kaynaştırma eğitimi ve BEP alanında alınan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarıyla yeterliliklerini pozitif yönlerden etkileyen bir unsur olduğu; cinsiyet, okul türü, kaynaştırma eğitimi deneyimi ve kaynaştırmaya ilişkin özgüven değişkenlerinin bu öğretmenlerin yeterliliklerini, duygu, tutum ve kaygılarına etki etmediği tespit edilmiştir (Karasu, 2019, s. 514-515).

Kaynaştırma din eğitimine yönelik olarak ailelerin tutumları ve de katkılarının istenilen düzeylere gelmesini sağlayacak olan DKAB dersi öğretmenleridir. Çünkü kaynaştırma alanındaki yetkin bir din dersi öğretmeni; öğrencilerin ailelerini seminerler ve bilgilendirici içerikli toplantılar vasıtasıyla dinin insan yaşamındaki yeri ve önemi hususunda bilgilendirir. Bunun yanında yine din dersi öğretmeni, etkin bir sınıf atmosferini teşkil ederek ailelerin din eğitimine ilişkin olan kaygılarını da giderir ve onlarla iş birliğine giderek, daha işlevsel ve bireyselleştirilmiş din öğretimi programıyla öğrencilerin din eğitimine de katkılar sunar (Karasu, 2019, s. 505).

Öğretmen, ayrıca sınıfın fiziksel koşullar bakımından kaynaştırma din eğitimine elverişli duruma getirilmesinde de önemli görevleri üstlenmektedir. Nitekim kaynaştırma eğitime etki eden bir unsur olarak fiziksel ortamın ve sınıf içinde bulunmakta olan eşyaların eğitime uygun bir hale getirilmesi kaynaştırma eğitiminin de niteliğine önemli katkılar sunar. DKAB Öğretmeni, fiziksel ortama ilişkin bütün düzenlemeleri, öğrencilerin eğitimden en iyi yararlanabileceği biçimde ayarlar iken, uygun materyaller ve yöntemler kullanarak, paydaşların kaynaştırma uygulamasına karşı pozitif tutumlar geliştirmesinin en temel belirleyicisidir (Batu ve Uysal, 2010, s. 132-133; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Özel gereksinimli öğrencilerin aldığı kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında katkı sunacak önemli derslerin arasında din eğitimiyle ilgili dersleri saymak da mümkündür. Fakat bu derslerden istenilen verimin alınmasında en önemli temel aslında DKAB öğretmenidir. Kaynaştırma din eğitimindeki nitelik durumu, ilgili öğretmenin bu alandaki bilgi, tutum ve yeterliliğiyle paralellikler göstermektedir. Derse giren öğretmenin olumsuz dini tutum sergilediği veya yetersiz dini bilgisinin bulunduğu bir kaynaştırma eğitiminden beklenen başarı yerine hem normal gelişimli öğrenciler hem de özel eğitime ihtiyacı bulunan öğrencileri olumsuz şekilde etkilenebilmektedir (Toy-Duru, 2016, s. 2)

DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlama yetkinlikleri, özellikle de özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin eğitimleri kapsamında büyük bir önemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları en büyük zorluklardan bir tanesi, öğrencinin ihtiyacına uygun bir şekilde BEP eğitim hedefleri belirleme sürecidir. Özellikle din eğitiminde görev alan öğretmenlerin, bu süre zarfında daha çok rehberliğe ihtiyaç duydukları yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Gün, 2020, s. 142).

Okul çağındaki özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda DKAB dersi almaktadır. Bu yüzden, bu öğrencilerin düzgün bir şekilde din eğitimi almaları, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki yeterlikleriyle yakından ilgilidir (Üzümcü, 2016, s. 4).

Kaynaştırmada, dini eğitiminin niteliği öğretmenin bu alandaki bilgi, tutum ve yeterliliği ile doğru orantılıdır. DKAB öğretmenin olumsuz dini tutum sergilediği veya yetersiz dini bilgisinin olduğu eğitim ortamında hem normal öğrenciler hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler olumsuz etkilenebilmektedir (Toy - Duru, 2016, s. 2).

1.5.1. BEP Uygulama Sürecinde Öğretimsel Uyarlamalar

Özel gereksinimi olan bulunan öğrencilere kaynaştırma eğitim sürecinde akranlarıyla beraber eğitim alabilmesi için fizik ortam, yöntem, teknik, eğitim öğretim içeriği, değerlendirme ve stratejiler boyutunda uyarlamalar yapılabilmektedir (Gürgür, 2020, s. 129).

Kaynaştırma eğitimine dahil edilen özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik düzeltmelerin sınıfın işleyişine yönelik yapılanları ifade etmektedir. BEP uygulama sürecinde etkin öğrenebilme için ihtiyaç duyan bütün öğrencilere öğretim, ek hizmetler ve yardımlar sağlanmalıdır (Wu-Tien, 2007, s. 80). Öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerde de merak uyandırabilecek parlak ve büyük materyaller kullanılarak eğitim ve öğretim süreçlerinde uyarlamalarda yapabilmektedir. Örneğin özel gereksinimi olan öğrencilerin kullanmış oldukları boya kalemlerinin kalınlaştırılmasıyla “cırt cırtla eline sabitleme” işlemiyle yapmış oldukları etkinliklerinde çalışma sayfalarının boyutlarının düzeltilmesi, materyallerinin uyarlanabilmesi olarak değerlendirilebilmektedir (Keleş ve Emiroğlu, 2020, s. 22; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010, s. 2). Vural ve Yıkmış (2008) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin materyallerini uyarlar iken en fazla dikkat çeken olmasıyla ve amacına uygun olmasına yönelik dikkat ettiğini belirtmişler. Bu özelliklere de dikkat edilmesiyle materyallerin etkin olması yönünden büyük bir önem arz etmektedir (Vural ve Yıkmış, 2008, s. 142).

Öğretmenler sınıfında yer alan özel gereksinimi olan öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre de eğitim ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapmalıdırlar. Örnek verecek olursak eğer, işitme yetersizliği olan bir öğrenciye şarkıların daha yavaş ve anlaşılabilir bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Dersteki etkinlikler yapılır iken de göz

koordinasyonu kurulduktan sonra kelimelerin tane tane söylenmesi ve daha fazla görsel kullanılması gerekmektedir (Temiz ve Parlak-Rakap, 2018, s. 1738). Özel gereksinimi bulunan bir öğrencinin eğitim ve öğretim süreçlerinde hem akademik hem de sosyal kabulünün arttırılması için yaşatlarından destek almaları sağlanabilmektedir. Normal gelişim göstermekte olan bir öğrenciden, sınıftaki özel gereksinimli arkadaşına çalışma etkinliklerinin tamamlanabilmesi için yardımcı olması istenebilmektedir.

1.5.1.1. Fiziki Ortam Düzenlemede Uyarlamalar

Bir sınıfta fiziki ortam “oturma planı, sınıf görünümü ve düzeni”nden oluşmaktadır ve bu da aktif öğrenmeyi etkilemektedir (Mitiku, Alemu ve Mengsitu, 2014, s. 122). Bu yüzden özel gereksinimi olan öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmesi içinde öğretmenlerin fiziksel ortamda düzeltmeler yapması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminde de uygulanmış olan BEP sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfın ışık ve ses özelliklerinin düzeltilmesi, sınıf mevcudunun yönetmeliklere uygun bir miktarda tutulmasıyla oturma alanlarının öğrencilerin etkileşim kurabileceği şekle dönüştürülmesi ile gerçekleştirilecek olan düzeltmeler önem arz etmektedir (Gürgür, 2020, s. 132). Özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin okul içerisinde herhangi bir bina ya da dersliğe bağımsız erişebilmesi için düzeltmeler yapılmalıdır (Dmitrieva ve Nartova-Bochaver, 2014, s. 79). Özel gereksinimi olan öğrenciler tekerlekli sandalye ya da destek cihazlara sınıftaki erişimlerini kolaylaştırabilmek için sınıf ortamı düzenlenebilmektedir. Görme düzeyi düşük olan öğrenciler için de sınıf içerisinde net gözüken yolları yerleştirme ve işitmede zorluk yaşayan öğrenciler içinde dışardan gelen gürültü önleyici halılarla zemin kaplama yapılabilmektedir. Ayrıca bilgisayar kullanımında sınıf içerisinde teknolojik uyarlamalar yapılabilmektedir (Gündoğdu, 2016, s. 145). Hiperaktivite ve dikkat eksikliği bozukluğu bulunan çocuklar için derste yapılan etkinlikler ile ilgili malzemelerin dışında da materyalleri ortadan kaldırarak uyarlamalar yapılabilmektedir (Temiz ve Parlak-Rakap, 2018, s. 142).

1.5.1.2. Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Uyarlamalar

Gürgür (2020)’e göre, BEP hazırlama süreçlerinde değerlendirme yaparken, öğrencilerin yazılı bir sınav yerine uygulamalara katılması, sözlü problemlere vermiş oldukları cevapları ve bilgi kullanma becerileri değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. Eğitim ve öğretim süreçlerinde özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin performansı ile ilgili doğru sonuçlar vermeyi sağlamaktadır. Özel gereksinimi olan

öğrencilerin ihtiyacına göre sınavın süresi, soruları sunum tarzı, sınav anında ihtiyaca yönelik uygun desteklerin sunulması, sınav ortamının düzeltilmesi, sınavdan önce sınav becerisinin çalışılabilmesi ve motivasyonu arttıran etkinliklerin oluşturulması vb. konularda uyarılamanın yapılması ve ek araştırmalar yapmaları gerekmektedir (Gürgür, 2020, s. 138).

Değerlendirme etkinliği planlanır iken öğrencinin kişisel özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenme güçlükleri olan bir öğrenciye de sınavda daha çok zaman vermekte ve görme yetersizliği bulunan tüm öğrencilerin sözlü bir şekilde veya “Braille” alfabesi kullanıldıktan sonra değerlendirilmesi vb. örnek uyarlamalar yapılabilmektedir (Uysal ve Uysal, 2021, s. 143).

1.5.1.3. Eğitim Programı İçeriğinde Uyarlamalar

Bir öğretmenin hazırlamış olduğu planın öğrencilerin öğrenme ihtiyacına ve hızına uygun, esnek bir yapıda olması gerekmektedir. Plandaki konu içeriği, öğrencinin gündelik yaşamları ile ilişkili olmalıdır (MEB, 2013, s. 109). Aynı zamanda, öğretmenlerin program uyarlamasında “dramatizasyon” soru-cevaplar yaparak, demonstrasyon ve farklı öğrenme yöntemlerinin kullanımının sıklığını arttırması gerekmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).

1.6. BEP Hazırlamada Gereken Öğretmen Yetkinlikleri

1.6.1. Öğretmen Yeterliliklerini Belirleyici Faktörler

Öğretim süreçlerinde öğretim kurumlarının nitelikleri kadar, öğretmenlerin de gereken nitelik ve yeterliliğe sahip olması önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen, yeterli niteliğe sahip olduğunda, öğretimdeki akademik başarı ve nitelikte artmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan bir öğretmenin sınıfında sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturması ile öğrencilerin motivasyonları ile birlikte öğrenme isteği de artış gösterecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterliliği başarı hususunda önemli bir faktördür (Gürel, 2017, s. 20).

Albert Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Kuramı”nın ana merkezinde bulunan “öz yeterlilik inancı” ile “öğretmen yeterlilik inancı” aynı anlam ile kullanılmaktadır. Öz-yeterlilik bir öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için göstermek istediği çabayla ilgilidir (Zee ve Koomen, 2016, s. 992). Bandura (1997)’ya göre, öz yeterlilik kişinin belirli bir performansı göstermek amacı ile gereken etkinlikleri düzenledikten sonra, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin olan yargısıdır. Öz

yeterliliği fazla olan öğretmen, az olan öğretmene göre öğrencinin sosyal ve akademik gelişimleri için daha çok çaba göstermektedir. Öğretmen yeterliliği kavramı ise, öğretmenlerin mesleğini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmesi için sahip olması gerekli beceri, tutumlar ve bilgiler biçiminde ifade edilmiştir (MEB, 2008). Bu bağlamdaki yeterlilik ne kadar yüksek ise öğretmenlerin performansları da o seviide gelişim gösterebilmektedir. Bir işin yeterlilik düzeyine bakılarak, o işi yapan kişilerin mesleki kapasitesi hakkında bir fikir edinilebilmektedir (Şahin, 2004, s. 15). Öğrenciyle etkin bir iletişim kuran öğretmen, öğrencilerin derse olan meraklarının da artmasını sağlamaktadır. Böylelikle hem öğretmenin hem de öğrencinin yeterlilik düzeyi artarak başarı durumu pozitif yönde etkilenmektedir (Say, 2005, s. 18).

Bireyin öz yeterlilik inanç düzeyi, olayların sonuçlarına yönelik beklentilerini de değiştirmektedir. Bandura (1997), bireyin yüksek seviyede belli bir performansa sahip olabileceklerine inanmalarının, yapacakları faaliyete yönelik gösterebilecekleri sorunlarla başa çıkma becerileri ve çabaya etki edeceğini vurgulamıştır. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan birey, olayların neticesini pozitif yönlü beklerken düşük seviyede olduğunda negatif bir netice beklenmektedir ve çoğu kez yeni bir işe girişmek de istenilmemektedir (Büyükikiz, 2011, s. 23).

Öğretmenlerin yeterlilik algılarıyla BEP uygulanmasının başarısı arasında bir ilişki yer almaktadır. Yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, sınıflarında yer alan özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencisinin sosyal ve akademik gelişimine doğrudan katkıda bulunmaktadır (Eren, 2021, s. 47). Bu kapsamda, öğretmenlerin yeterliliklerinin yüksek olmasıyla, öğretim nitelikleri artış göstermekte ve iyi bir eğitim sağlamaktadır.

BEP hakkında işlevsel, etik ve bilişsel olarak yeterliliği bulunan öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrenciler için de öğretim süreçlerini daha etkin ve verimli geçireceği açıktır. BEP'in başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için bütün okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin BEP hususunda hizmet içi eğitimler alması gerekmektedir (Bipath, Tebekana ve Venketsamy, 2021, s. 815). Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerde, alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri sağlanarak bu alandaki yeterlilikleri arttırılmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında ve BEP hazırlama hususunda yeterli bilgiye sahip olması özel gereksinimi olan öğrenciler için eğitim süreçlerini pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin özel eğitim ilkelerini bilmeleri ve

diğer eğitimcilerin alanda yapmış oldukları araştırmaları takip etmeleri yeterlilik düzeylerinin artışına yardımcı olmaktadır (Maria, 2013, s. 1240).

BEP’te ön görülen etkinliklerin başarılı bir biçimde uygulanabilmesinde öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda yeterliliği yüksek olduğunda, istenilmeyen davranışları azaltan, öğrencilerin katılımını da artırabilecek ve öğrenmeleri için onlara daha çok süre ayırabilecektir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetkinlikleri, onların mevcut BEP hedeflerini anlayabilmeleri için süre ayırmaları ve derste etkin stratejiler uygulayabilmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin negatif davranışlarını azaltabilmeleri ve önleyebilmek için tedbirler almasını sağlayabilmektedir (Bildiren ve Akyol, 2020, s. 29). Bir öğretmenin sınıf yönetiminde yetersiz kalması kimi zaman bir umutsuzluğa, öfkeye, strese, yıkıma ve meslekten soğumaya sebep olabilmektedir (Demirtaş, 2016, s. 5). Bunların yanında öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi gözlemleyerek onları yeteneklerine göre yönlendirmeleri de gerekmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin de BEP’te bulunan hedeflere ulaşması için öğretmenlerin sınıf yönetiminin özellikleri ve ilkeleri konusunda yeterli olmaları gerekmektedir (Demirtaş, 2016, s. 5).

Kaynaştırma ve özel eğitim hususunda yeterlilik düzeyi yeterli olan öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencilere BEP uygulanırken eğitim ortamlarına yönelik bazı düzeltmeler yapmaktadırlar. Öğretmenin özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinlikleri için yazı tahtasını ve öğretmenin rahat bir şekilde izlenebileceği, gönüllü bir şekilde model olabilecekleri akranıyla oturabileceği oturma alanını belirlemesi gerekmektedir (Arıkan, 2019, s. 392). Nitekim öğretmenlerin sınıf ortamını her öğrenciye uygun olacak şekilde dört ya da üç adımda erişebilecekleri biçimde düzenlemeleri özel gereksinimli öğrenciler açısından yararlı olacaktır (Marzano, Gaddy, Fosied, Fosied ve Marzano, 2005; Akt. Uyar, 2020, s. 358).

Öğretmenlerin öğrencinin sosyal, bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenme sürecini kolaylaştırabilmek için karmaşık bir sınıf yönetimi, öğretim, değerlendirme ve iletişim konularında yetkin olmaları gerekmektedir (Peklaj, 2015, s. 183). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin özelliklerine yönelik tercih edilebilecek olan birçok yöntem bulunmaktadır. Tercih edilen yönetimin etkin bir biçimde kullanılabilmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerini de başarılı bir şekilde getirecektir. Öğretmenlerin özel gereksinimi

bulunan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabilmek için öğretim yöntemlerinin somut yaşantı sunanlardan tercih etmeleri gerekmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin BEP’te bulunan amaçlara ulaşabilmek adına öğretimi destekleyen materyallere ihtiyaçları olmaktadır. BEP’e yönelik yeterliliği iyi düzeyde olan öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin kişisel ihtiyacını karşılayabilecek, süreden tasarruf sağlayabilen, çoklu öğrenme ortamları sunabilen materyaller tasarlaması gerekmektedir. Etkin ve verimli bir şekilde hazırlanmış olan materyaller aracılığıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmeleri de kalıcı olmaktadır.

Değerlendirme süreci, bir birey ile ilgili karar verebilmek için yapılmış olan bilgi toplama sürecidir. Öğretmenlerin BEP ile ilgili değerlendirmeleri yapabilmeleri amacı ile öğrencinin ilerlemesinin ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. BEP’e yönelik yeterliliği bulunan öğretmenler, sınıf içerisinde başarının ve öğrenmenin değerlendirilmesine önem vermektedirler. Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenler, uyarlamalara yer vermenin yanında farklı değerlendirme araçları ve portfolyo dosyalarını hazırlaması gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanmış olan BEP’in senede en az bir defa gözden geçirilmesi gerekmektedir. Nitekim BEP’in değerlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine önemli faydalar sağlamaktadır (Aksoy ve Çakmak, 2020, s. 159).

1.6.2. Öğretmenlerin BEP Hazırlama Sürecindeki Roller

1.6.2.1. Öğrenci Gereksinimlerini Belirleme

Öğrencinin bulunduğu sınıfa özgü bulunması gerekli olan davranışlar ile mevcut durumda bulunan davranışlarının arasındaki fark, öğrenci gereksinimlerini ifade etmektedir. (Armutcu vd., 2024, s. 433-457).

Öğrencinin kendi yaş grubu ile sosyal, akademik ve iletişim davranış alanlarıyla öğrencinin bu alanlarda göstermiş olduğu davranış farkları öğrencinin gereksinimini ifade etmektedir. Bu alanda gereksinimler belirlenir iken, öğrencinin anne ile babasının ve öğretmenin gözlem ve düşüncesinden faydalanılması gerekmektedir (Armutcu vd., 2024, s. 433-457).

1.6.2.2. Amaçları Belirleme

Özel gereksinimi olan öğrenciler için öncelikle bulunan sınıfta uygulanmış olan ders programını genişletmek gerekebilmektedir. Örneğin ilkokul birinci sınıf öğrencilerine

uygulanan okuma ve yazma, hayat bilgisi, görsel sanatlar, müzik, matematik ve beden eğitim derslerinin kazanımının yanında öğrenci için gerekli olan; “*işlevsel hayat becerileri (okul yaşamı, günlük yaşam, iş yaşamı ve toplumsal yaşam vb.), İşlevsel Akademik Beceriler (para kullanım, tarih ve saati söyleme vb.), sosyal hayata gereken ana beceriler (iletişimsel, devinsel, sosyal beceriler vb.)*” de planlandıktan sonra programın içine yerleştirme gerekmektedir (Batu ve İftar, 2011, s. 57).

1.6.2.3. Öğretim Yöntemlerini Seçme

Özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanmış olan BEP’de cevaplanması gerekli olan iki temel soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki “Ne Öğretilecek” ikinci soru “Nasıl öğretilecek”tir. BEP hazırlanır iken, öğretim programının öğrencilere uygun olarak yeniden planlanması sürecinde, öğrenciler için ihtiyaç olan sosyal ve akademik yaşamda gerekli temel beceriler kapsamında, hangi davranış ve becerilerin sırası ile öğretileceğine karar verilmesi gerekmektedir. Normal eğitim sınıflarında bulunabilen ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için, sınıfın tamamı için de geçerli olan öğretim amacının yanında ek öğretim amaçlarını da belirlemek gerekmektedir. BEP planı hazırlanırken normal eğitim programlarını basitleştirdikten sonra, öğrenci seviyesine indirgenmesi ve böylece de kazanımlara erişilmesi gerekmektedir. Bu, öteki öğrenciler için söz konusu amaçların da daha basitlerinin belirleneceği gibi BEP planı hazırlanmış olan öğrenci için daha minimum konu veya beceriler belirlenmektedir (Batu ve İftar, 2011, s. 59).

1.6.2.4. Öğretim Materyallerini Seçme

BEP planlarında belirlenmiş olan amaca ulaşabilmek için, bu amaca uygun eğitim materyalinin de kullanılması gerekmektedir. “Maketler, oyuncaklar, haritalar, boyalar, cetveller, renkli tebeşirler, araştırma kitapları materyal” şeklinde kullanılabilir. Bu materyalleri seçtikten sonra üstünde çalışılan konuya ve öğrencilerin gelişimsel seviyesine uygun düzeyde olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 100).

1.6.2.5. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) Hazırlama

Özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler için BEP geliştirme birimi tarafından hazırlanmış olan BEP, uygulanabilmesi için ilgili öğretmenlere verilmektedir. Öğretmenler ise BEP’i uygulamak üzere “Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı’nı (BÖP) hazırlamaktadır. BÖP, BEP’in amacına ulaşabilmesinde gereken özel öğretim planlarını içermekte olan

uygulama planıdır. BÖP, uzun dönemli amaca ulaşabilmek için konulmuş olan kısa süreli amaçları, ayrıntılı değerlendirme, öğretim planlamasının değerlendirilmesini içermektedir (Özaksoy ve Zihni, 2001, s. 2).

BEP, özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilere, BEP uygulayıcılarının nasıl, nerede ve ne zaman çalışacaklarını genel hatları ile yol haritasını göstermektedir. BÖP, BEP’te planlanmış olan kısa vadeli amaçların nasıl gerçekleştirileceğinin uygulamaya konulmasıdır. BÖP günlük, aylık ve haftalık olarak geliştirilebilmektedir (Ayanoğlu ve Erdoğan, 2019: 678).

1.6.2.6. BEP’in İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

BEP’i uygulamakta olan öğretmenler ve aileden bilgi toplanmasıyla, bu bilgilerin düzenli aralıklarla belirlenen amaçların karşılaştırılması adına izleme yapılması gerekmektedir. İzleme sayesinde BEP’i uygulamak ile yükümlü olan öğretmenler, kullanmış oldukları yöntemlerle gereken değişimleri yapması için sistemsal olarak veri sağlamaktadır. Böylelikle ekibe BEP’in uygulanması, planlanan programların etkinlikleri ve uygunluklarını değerlendirmede kullanılacak olan veriler sağlanmış olur (Özaksoy ve Zihni, 2001, s. 4). BEP, senede bir defa gözden geçirilmektedir. BEP planının gözden geçirilmesi esnasında öğrencilerin planlamış oldukları hedefe ulaşp ulaşamadıkları değerlendirilmektedir. BEP geliştirme birimi aracılığı ile yapılan bu değerlendirme esnasında öğrencinin;

- BEP’ te planlanmış olan senelik hedeflerde ilerleme sağlanılmazsa,
- Öğrencilerin tekrar değerlendirilmelerinde yeni bilgiler elde edilir ise, BEP’in tekrar yazılması gerekmektedir (Özyürek, 2004, s. 52).

1.6.3. Öğretmen Eğitim Programlarında BEP Hazırlık Eğitimleri

Öğretmen eğitim programlarındaki BEP hazırlık eğitimi, öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere daha etkin ve başarılı eğitimler sunabilmesi için büyük bir önem taşıyabilmektedir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine hakim olmaları, öğrenci ihtiyacına uygun hedefleri belirlemeleri ve bu hedefe ulaşabilmesi için gereken stratejileri uygulamayı kavramak mümkün olmaktadır (Vuran ve Bozkuş-Genç, 2017, s. 165).

BEP hazırlık eğitimi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir ve bu eğitimlerde de öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliliğinin

değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu eğitimler neticesinde öğretmenlerin BEP hazırlama evresinde karşılaşmış oldukları zorluklar ve çözüm önerileri de dikkatle ele alınmaktadır (Yazıcıoğlu ve Dodur, 2023, s. 1500).

Özellikle kaynaştırma eğitim uygulamasında görev yapan öğretmenlerin BEP yeterliliğine yönelik eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemektedir ve öğrencilerine daha etkin eğitim sunmasına yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda, bu eğitimler esnasında öğretmenler BEP sürecinde de deneyimlerini paylaşmaktadır ve karşılıklı olarak bilgi alışverişi de yapılabilmektedir (İnce, Yıldırım ve Karakaşoğlu, 2022, s. 1210).

BEP hazırlık eğitimlerinin içerikleri, öğretmenlerin eğitim programı geliştirme süresince kullanacağı teknikleri ve materyalleri kapsamına almaktadır. Bu süre zarfından öğretmenler, öğrencinin kişisel farklılıklarını dikkate aldıktan sonra eğitim programlarını nasıl uyarlayacağını öğrenmektedirler (Ersan ve Ata, 2016, s. 19). Aynı zamanda, bu eğitimlerde kullanılacak yöntemlerin ve araçların etkin bir biçimde uygulanması için öğretmenlere uygulamalı eğitimler de verilmektedir (Yıldız, 2023, s. 11).

BEP hazırlık eğitimleri, öğretmenlerin bu alanda yeterliliğini artırabilmek için çok büyük bir rol oynamaktadır. BEP hazırlık eğitimi, öğretmenlere yönelik özel eğitim gereksinimi bulunan öğrenciler için etkin bir eğitim planı hazırlanmalı ve uygulama becerileri kazandırılmaktadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrencilerin de kişisel ihtiyacına daha iyi yanıt verilmesini sağlayan uygulamalardır (Vuran ve Bozkuş-Genç, 2017, s. 171).

Hizmet içi eğitim programlarında, öğretmenin mesleki yeterliliğinin devamlı olarak geliştirilmesine yardımcı olunmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin güncel eğitim teknikleri ve stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır ve onların BEP hazırlama sürecinde daha verimli olmasına katkıda bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların aşılmasına ve öğrencilerin kişisel ihtiyacına uygun eğitim programlarının hazırlanmasına destek olunmaktadır (Sönmez vd., 2018, s. 2282).

BEP hazırlık eğitimi etkinlikleri öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen uygulamalardır. Önemi sebebiyle bu türdeki eğitimlerin belli aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir. Bu mesleki gelişim programları, öğretmenlerin BEP hazırlama hususundaki becerilerini ve bilgilerini devamlı olarak taze tutmasına ve eğitim süreçlerini

daha verimli bir biçimde yönetmesine olanak tanımaktadırlar (Karahan ve Arslantaş, 2022, s. 18).

1.6.4. Mesleki Gelişim Faaliyetleri ve BEP Hazırlama Becerileri

Mesleki gelişim faaliyetleriyle BEP hazırlama becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenler için BEP hazırlama, öğrenci ihtiyaçlarına göre bireysel eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanması süreçleriyle, mesleki gelişim faaliyetleriyle de desteklenmektedir (Aksoy ve Demirbatır, 2023, s. 145).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımı, onların BEP uygulama ve hazırlama hususundaki yetkinliklerini arttırmaktadır ve sınıf ortamında karşılaşmış oldukları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır (Akarsu ve Atbaşı, 2021, s. 310). Bu eğitimler, öğretmenlerin BEP sürecine hâkim olmasını, öğrencilerin ihtiyacının da doğru bir biçimde belirlenmesini ve uygun eğitim stratejisinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Ünal, 2018, s. 185).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin içerikleri, öğretmenlerin eğitim programları hazırlama sürecinde kullanacakları teknikleri ve ilgili materyalleri kapsamaktadır. Bu süre zarfından öğretmenler, öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate aldıktan sonra eğitim programlarını nasıl uyarlayacağını öğrenmektedirler (Şener ve Tanrısever, 2021, s. 184). Aynı zamanda, bu eğitimlerde kullanılacak olan yöntem ve araçların etkin bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin uygulamalı eğitimler de alması gerekmektedir (Ünlü ve Dilekli, 2023, s. 910).

Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde karşılaşmış oldukları zorluğun üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini güncellemelerini, yeni eğitim stratejileri öğrenmelerini ve tüm bunların sınıf ortamında uygulamasını sağlamaktadır (Akay, 2016, s. 24). BEP hazırlama süreçlerinde öğretmenlerin karşılaşmış olduğu en yaygın zorluklardan birisi de, her öğrencinin kişisel ihtiyacını doğru bir biçimde belirlemek ve bu ihtiyaca uygun stratejiler ve hedefler geliştirmektir (Doğan, 2022, s. 40).

Mesleki gelişim faaliyetinin bir diğer önemli yönü ise, öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyim ve bilgi paylaşımında bulunmasını sağlamaktadır. Bu paylaşımlar, öğretmenlerin birbirinden yeni şeyler öğrenmesini, karşılaşmış olduğu zorluğa ortak

özmler bulmasını ve mesleki gelişimini desteklemektedirler (Yazıcıoğlu ve Dodur, 2023, s. 1521). Aynı zamanda, bu faaliyetlerle öğretmenler, eğitim teknolojileri ve yeni öğretim yöntemleriyle ilgili bilgi sahibi olmaktadır ve bu bilgiler BEP hazırlama sürecinde kullanılabilmektedir (Ulugöl ve Erbaş, 2020, s. 451).



BÖLÜM II

BULGULAR

2.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2.1: Katılımcılara Yönelik Demografik Bulgular

		Gözlem Sayısı (n)	%
Cinsiyet	Erkek	92	40,9%
	Kadın	133	59,1%
Yaş	25-29	14	6,2%
	30-34	35	15,6%
	35-39	49	21,8%
	40 yaş üstü	127	56,4%
Meslek Süresi	1-5 yıl	25	11,1%
	6-10 yıl	53	23,6%
	11-15 yıl	54	24,0%
	15 yıldan fazla	93	41,3%
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-200	49	21,8%
	201-400	33	14,7%
	401-600	51	22,7%
	601-800	38	16,9%
	801-1000	21	9,3%
	1000'den fazla	33	14,7%
Sınıf Mevcudu	5-15	45	20,0%
	16-25	75	33,3%
	26-35	81	36,0%
	36-45	24	10,7%
Kaynaştırma Öğrenci Sayısı?	1-2	124	55,1%
	2'den fazla	48	21,3%
	Yok	53	23,6%
Yüksek öğretimde özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı?	Evet	69	30,7%
	Hayır	156	69,3%
Okulunuzda rehberlik servisiniz bulunmakta mıdır?	Evet	209	92,9%
	Hayır	16	7,1%
Okulunuzda destek eğitim odası bulunmakta mıdır?	Evet	123	54,7%
	Hayır	102	45,3%
	Hayır	125	55,6%
TOPLAM		225	100%

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin (%59,1, n=133) erkek öğretmenlere (%40,9, n=92) oranla daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Yaş dağılımında ise 40 yaş üstü grubun (%56,4, n=127) belirgin bir çoğunluğu oluşturduğu, bunu sırasıyla 35-39 yaş (%21,8, n=49), 30-34 yaş (%15,6, n=35) ve 25-29 yaş (%6,2, n=14) gruplarının izlediği tespit edilmiştir. Bu veriler, örneklemin ağırlıklı olarak orta yaş ve üzeri öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Mesleki deneyim açısından, katılımcıların önemli bir kısmının (%41,3, n=93) 15 yıldan fazla deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla 11-15 yıl (%24, n=54), 6-10 yıl (%23,6, n=53) ve 1-5 yıl (%11,1, n=25) deneyim grupları takip etmektedir. Bu dağılım, örneklemin mesleki açıdan deneyimli öğretmenlerden oluştuğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların özellikleri incelendiğinde, öğrenci sayılarının geniş bir aralıkta dağıldığı gözlemlenmiştir. En yüksek oran %22,7 (n=51) ile 401-600 öğrencili okullarda kaydedilmiştir. Sınıf mevcutları açısından ise, öğretmenlerin çoğunlukla 26-35 (%36, n=81) ve 16-25 (%33,3, n=75) öğrenci bulunan sınıflarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin farklı büyüklükteki okul ve sınıflarda çalıştıklarını göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi bağlamında, öğretmenlerin %55,1'i (n=124) sınıflarında 1-2 kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu belirtmiştir. Bu oran, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına entegrasyonunun yaygınlığını göstermektedir.

Öğretmenlerin özel eğitim alanındaki eğitim durumları incelendiğinde, %69,3'ünün (n=156) yükseköğretimde özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders almadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, %55,6'sı (n=125) öğretmenlik yaparken bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim veya kurs almadığını belirtmiştir.

Okul olanakları açısından, katılımcıların %92,9'u (n=209) okullarında rehberlik servisi bulunduğunu, %54,7'si (n=123) ise destek eğitim odası mevcut olduğunu bildirmiştir. Bu veriler, okulların çoğunluğunda rehberlik hizmetlerinin sağlandığını, ancak destek eğitim odaları konusunda daha fazla iyileştirme gerektiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında uygulanan ölçek, BEP hazırlık öncesi (HÖ), BEP hazırlama aşaması (HA), BEP'e aile katılımı (AİLE) ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek kapsamında katılımcıların algıları beşli Likert ölçeği (1-Oldukça Yetersiz, 2-Yetersiz, 3-Kısmen Yeterli, 4-Yeterli, 5-Oldukça Yeterli) üzerinden değerlendirmektedir. İlk olarak BEP hazırlık öncesi (HÖ) alt boyutuna yönelik frekans tablosu Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

2.2. BEP Hazırlık Öncesi (HÖ) Yeterliliklere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2.2: BEP Hazırlık Öncesi (HÖ) Yeterliliklere Yönelik Frekans Tablosu

	Oldukça Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Oldukça Yeterli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HÖ1	2	0,9%	13	5,8%	88	39,1%	89	39,6%	33	14,7%
HÖ2	2	0,9%	19	8,4%	93	41,3%	81	36,0%	30	13,3%
HÖ3	4	1,8%	34	15,1%	74	32,9%	83	36,9%	30	13,3%
HÖ4	6	2,7%	23	10,2%	79	35,1%	83	36,9%	34	15,1%
HÖ5	7	3,1%	39	17,3%	81	36,0%	69	30,7%	29	12,9%
HÖ6	6	2,7%	27	12,0%	59	26,2%	85	37,8%	48	21,3%
HÖ7	6	2,7%	27	12,0%	60	26,7%	88	39,1%	44	19,6%
HÖ8	7	3,1%	39	17,3%	50	22,2%	92	40,9%	37	16,4%
G.Ort.		2,24%		12,26%		32,44%		37,24%		15,83%

HÖ1 maddesinde (BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.), katılımcıların %39,6'sı (n=89) kendilerini "Yeterli" ve %14,7'si (n=33) "Oldukça Yeterli" olarak değerlendirirken, %39,1'i (n=88) "Kısmen Yeterli" olduğunu belirtmiştir. Bu dağılım, öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda olumlu bir öz-değerlendirmeye sahip olduğunu göstermektedir.

HÖ2 maddesinde (BEP hazırlanması gereken özel gereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.), katılımcıların %41,3'ü (n=93) kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirirken, %36'sı (n=81) "Yeterli" ve %13,3'ü (n=30) "Oldukça Yeterli" olarak nitelendirmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bu konuda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

HÖ3 (BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim) ve HÖ4 (Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim.)

maddelerinde benzer bir dağılım gözlemlenmiştir. Her iki maddede de katılımcıların yaklaşık %37'si kendilerini "Yeterli" olarak değerlendirmiştir. Ancak HÖ3'te "Kısmen Yeterli" (%32,9, n=74) seçeneği daha yüksek bir orana sahipken, HÖ4'te bu oran %35,1'dir (n=79).

HÖ5 (BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum.) maddesinde, katılımcıların %36'sı (n=81) kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirirken, %30,7'si (n=69) "Yeterli" olduğunu belirtmiştir. Bu maddede "Yetersiz" (%17,3, n=39) seçeneğinin diğer maddelere göre daha yüksek bir orana sahip olması dikkat çekicidir.

HÖ6 (BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.) ve HÖ7 (BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum) maddelerinde, katılımcıların çoğunluğu kendilerini "Yeterli" veya "Oldukça Yeterli" olarak değerlendirmiştir. HÖ6'da bu oran toplamda %59,1 (n=133), HÖ7'de ise %58,7'dir (n=132). Bu sonuçlar, öğretmenlerin bu konularda daha yüksek bir öz-yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Son olarak, HÖ8 (BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.) maddesinde katılımcıların %40,9'u (n=92) kendilerini "Yeterli" ve %16,4'ü (n=37) "Oldukça Yeterli" olarak değerlendirmiştir. Ancak bu maddede "Yetersiz" (%17,3, n=39) seçeneğinin oranı da dikkat çekicidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi aşamasında kendilerini çoğunlukla "Kısmen Yeterli" ile "Yeterli" arasında gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte, bazı maddelerde "Yetersiz" ve "Oldukça Yetersiz" seçeneklerinin de azımsanmayacak oranlarda işaretlenmiş olması, bu alanda hizmet içi eğitim ihtiyacına işaret etmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer önemli boyutu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlama aşamasındaki (HA) yeterliliklerini değerlendirmektir. Tablo 2.3'de bu alt boyuta ilişkin frekans dağılımları sunulmuştur.

2.3. BEP Hazırlama Aşamasındaki (HA) Yeterliliklere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2.3: BEP Hazırlama Aşamasındaki (HA) Yeterliliklere Yönelik Frekans Tablosu

	Oldukça Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Oldukça Yeterli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HA1	6	2,7%	29	12,9%	82	36,4%	80	35,6%	28	12,4%

HA2	11	4,9%	29	12,9%	83	36,9%	78	34,7%	24	10,7%
HA3	10	4,4%	51	22,7%	74	32,9%	67	29,8%	23	10,2%
HA4	5	2,2%	38	16,9%	87	38,7%	71	31,6%	24	10,7%
HA5	8	3,6%	29	12,9%	94	41,8%	71	31,6%	23	10,2%
HA6	8	3,6%	47	20,9%	84	37,3%	67	29,8%	19	8,4%
HA7	5	2,2%	37	16,4%	79	35,1%	76	33,8%	28	12,4%
HA8	6	2,7%	41	18,2%	86	38,2%	65	28,9%	27	12,0%
HA9	4	1,8%	43	19,1%	87	38,7%	64	28,4%	27	12,0%
G.Ort.		3,12%		16,99%		37,33%		31,58%		11,00%

HA1 (BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum) maddesinde, katılımcıların %36,4'ü (n=82) kendilerini "Kısmen Yeterli", %35,6'sı (n=80) "Yeterli" olarak değerlendirmiştir. "Oldukça Yeterli" seçeneğini işaretleyenlerin oranı %12,4 (n=28) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

HA2 (BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabilirim.) maddesinde benzer bir dağılım gözlemlenmiş, katılımcıların %36,9'u (n=83) "Kısmen Yeterli" ve %34,7'si (n=78) "Yeterli" seçeneklerini işaretlemiştir. Ancak bu maddede "Oldukça Yetersiz" seçeneğinin oranı (%4,9, n=11) diğer maddelere göre nispeten yüksektir.

HA3 (BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal (test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum.) maddesinde, katılımcıların %32,9'u (n=74) kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirirken, %29,8'i (n=67) "Yeterli" olduğunu belirtmiştir. Bu maddede "Yetersiz" seçeneğinin oranı (%22,7, n=51) dikkat çekici düzeyde yüksektir.

HA4 (BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim.) ve HA5 (BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.) maddelerinde, katılımcıların çoğunluğu kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirmiştir (sırasıyla %38,7, n=87 ve %41,8, n=94). Her iki maddede de "Yeterli" seçeneği ikinci sırada yer almıştır (%31,6, n=71).

HA6 (BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağını biliyorum.) maddesinde, "Kısmen Yeterli" (%37,3, n=84) ve "Yeterli" (%29,8, n=67)

seçenekleri ön plana çıkmıştır. Ancak bu maddede "Yetersiz" seçeneğinin oranı (%20,9, n=47) diğer maddelere göre yüksektir.

HA7 (BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum.), HA8 (BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.) ve HA9 (BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.) maddelerinde benzer dağılımlar gözlemlenmiştir. Her üç maddede de "Kısmen Yeterli" seçeneği en yüksek orana sahiptir (sırasıyla %35,1, %38,2 ve %38,7). "Yeterli" ve "Oldukça Yeterli" seçeneklerinin toplamı, her üç maddede de %40'ın üzerindedir.

2.4. BEP Aile Katılımına (AİLE) Yeterliliklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın üçüncü alt boyutu, Bireysel Eğitim Planı'na (BEP) aile katılımı (AİLE) konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ęretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmektedir. Bu alt boyuta ilişkin frekans dağılımları Tablo 2.4.'de sunulmuştur.

Tablo 2.4: BEP Aile Katılımına (AİLE) Yeterliliklerine Yönelik Frekans Tablosu

	Oldukça Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Oldukça Yeterli	
	n	%	n	%	n	n	%	n	%	n
Aile1	4	1,8%	29	12,9%	71	31,6%	82	36,4%	39	17,3%
Aile2	6	2,7%	31	13,8%	77	34,2%	75	33,3%	36	16,0%
Aile3	4	1,8%	26	11,6%	80	35,6%	83	36,9%	32	14,2%
Aile4	5	2,2%	38	16,9%	79	35,1%	77	34,2%	26	11,6%
Aile5	5	2,2%	16	7,1%	72	32,0%	97	43,1%	35	15,6%
G.Ort.		2,14%		12,46%		33,70%		36,78%		14,94%

Aile1 (BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.) maddesinde, katılımcıların %36,4' (n=82) kendilerini "Yeterli" ve %17,3' (n=39) "Oldukça Yeterli" olarak değerlendirirken, %31,6'sı (n=71) "Kısmen Yeterli" olduğunu

belirtmiştir. Bu dağılım, öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda olumlu bir öz-değerlendirmeye sahip olduğunu göstermektedir.

Aile2 (BEP’te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.) maddesinde, katılımcıların %34,2’si (n=77) kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirirken, %33,3’ü (n=75) "Yeterli" ve %16’sı (n=36) "Oldukça Yeterli" olarak nitelendirmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bu konuda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Aile3 (BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum.) maddesinde, katılımcıların %36,9’u (n=83) kendilerini "Yeterli" olarak değerlendirirken, %35,6’sı (n=80) "Kısmen Yeterli" ve %14,2’si (n=32) "Oldukça Yeterli" seçeneğini işaretlemiştir. Bu dağılım, öğretmenlerin bu konuda genel olarak olumlu bir öz-değerlendirmeye sahip olduklarını göstermektedir. Aile4 (Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.) maddesinde, katılımcıların %35,1’i (n=79) kendilerini "Kısmen Yeterli" olarak değerlendirirken, %34,2’si (n=77) "Yeterli" olduğunu belirtmiştir. Bu maddede "Yetersiz" (%16,9, n=38) seçeneğinin diğer maddelere göre daha yüksek bir orana sahip olması dikkat çekicidir.

Aile5 (BEP’in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum) maddesinde, katılımcıların %43,1’i (n=97) kendilerini "Yeterli" ve %15,6’sı (n=35) "Oldukça Yeterli" olarak değerlendirmiştir. Bu madde, tüm alt boyut içinde en yüksek "Yeterli" oranına sahiptir ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini en yetkin hissettikleri alan olarak öne çıkmaktadır.

2.5. BEP’in Uygulanması ve Değerlendirilmesi (BUD)’ne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın dördüncü alt boyutu, Bireysel Eğitim Planı’nın (BEP) uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmektedir. BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) alt boyutuna yönelik frekans tablosu Tablo 2.5.’de sunulmuştur.

Tablo 2.5: BEP’in Uygulanması ve Değerlendirilmesi (BUD)’ne Yönelik Frekans Tablosu

Oldukça Yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Oldukça Yeterli
---------------------	----------	-------------------	---------	--------------------

	n	%	n	%	n	n	%	n	%	n
BUD1	5	2,2%	36	16,0%	81	36,0%	79	35,1%	24	10,7%
BUD2	6	2,7%	45	20,0%	78	34,7%	73	32,4%	23	10,2%
BUD3	7	3,1%	44	19,6%	82	36,4%	67	29,8%	25	11,1%
BUD4	13	5,8%	50	22,2%	79	35,1%	62	27,6%	21	9,3%
BUD5	8	3,6%	29	12,9%	91	40,4%	73	32,4%	24	10,7%
BUD6	7	3,1%	23	10,2%	91	40,4%	84	37,3%	20	8,9%
BUD7	6	2,7%	19	8,5%	81	36,2%	88	39,3%	30	13,4%
BUD8	7	3,1%	22	9,8%	84	37,3%	88	39,1%	24	10,7%
BUD9	6	2,7%	21	9,3%	90	40,0%	80	35,6%	28	12,4%
BUD10	11	4,9%	46	20,4%	90	40,0%	57	25,3%	21	9,3%
BUD11	7	3,1%	28	12,4%	80	35,6%	88	39,1%	22	9,8%
BUD12	9	4,0%	30	13,3%	79	35,1%	78	34,7%	29	12,9%
BUD13	7	3,1%	27	12,0%	64	28,4%	96	42,7%	31	13,8%
BUD14	8	3,6%	34	15,2%	63	28,1%	88	39,3%	31	13,8%
BUD15	6	2,7%	33	14,7%	62	27,6%	96	42,7%	28	12,4%
BUD16	7	3,1%	28	12,4%	81	36,0%	83	36,9%	26	11,6%
G.Ort.		3,34%		14,31%		35,46%		35,58%		11,31%

Genel olarak, tüm maddelerde "Kısmen Yeterli" ve "Yeterli" seçenekleri en yüksek oranlara sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

BUD1 (BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.), BUD2 (BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.) ve BUD3 (BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.) maddelerinde, katılımcıların çoğunluğu kendilerini "Kısmen Yeterli" veya "Yeterli" olarak değerlendirmiştir. Ancak BUD2 ve BUD3 maddelerinde "Yetersiz" seçeneğinin oranı (sırasıyla %20,0 ve %19,6) dikkat çekici düzeyde yüksektir. BUD4 (BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.) maddesinde, "Yetersiz" (%22,2) ve "Oldukça Yetersiz" (%5,8) seçeneklerinin toplam oranı (%28) diğer maddelere göre daha yüksektir. Bu durum, bu konuda öğretmenlerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

BUD5 (Çocuğun BEP'ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.) ve BUD6 (Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.) maddelerinde, katılımcıların %40,4'ü kendilerini "Kısmen

"Yeterli" olarak değerlendirmiştir. Bu oran, diğer maddelere göre nispeten yüksektir ve öğretmenlerin bu konularda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir. BUD7 (Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.), BUD8 (BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.) ve BUD9 (BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.) maddelerinde, "Yeterli" ve "Oldukça Yeterli" seçeneklerinin toplam oranı %50'nin üzerindedir. Bu durum, öğretmenlerin bu konularda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermektedir.

BUD10 (BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim.) maddesinde, "Yetersiz" seçeneğinin oranı (%20,4) diğer maddelere göre yüksektir. Bu, öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

BUD11 (BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.), BUD12 (BEP'in amaçlarının ulaşıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum.), BUD13 (BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.), BUD14 (Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.) ve BUD15 (Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.) maddelerinde, "Yeterli" ve "Oldukça Yeterli" seçeneklerinin toplam oranı %45'in üzerindedir. Özellikle BUD13 ve BUD15 maddelerinde "Yeterli" seçeneği en yüksek orana (%42,7) sahiptir. BUD16 (BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.) maddesinde, "Kısmen Yeterli" (%36,0) ve "Yeterli" (%36,9) seçenekleri birbirine çok yakın oranlara sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda orta düzeyde bir yeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

2.6.BEP Yeterliklerinin Bağımsız Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular

İlk olarak öğretmenlerin cinsiyetine göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektedir. Bu doğrultuda;

“H1: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H2: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H3: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H4: Öğretmenlerin cinsiyetine (erkek/kadın) göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet iki değişkenli olması sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, iki bağımsız grup arasında farklılığın olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.1.’de sunulmuştur.

2.6.1. Cinsiyete Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2.6.1: Cinsiyete Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HÖ	HA	AİLE	BUD
Mann-Whitney U	5884,500	5716,000	5648,000	5647,000
Wilcoxon W	10162,500	9994,000	9926,000	9925,000
Z	-,487	-,840	-,985	-,982
Asymp. Sig. (2-tailed)	,626	,401	,325	,326

HO (BEP Hazırlık Öncesi)’na yönelik Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin cinsiyetine göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = 0.626 > 0.05$). Bu bulgu, H1 hipotezinin doğrulanmadığını ve cinsiyetin bu alt boyutta etkili olmadığını göstermektedir. HA alt boyutunda elde edilen Mann-Whitney U değeri yine cinsiyetler arasında bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını işaret etmektedir ($p = 0.401 > 0.05$). Dolayısıyla, H2 hipotezi de doğrulanmamıştır. AİLE alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = 0.325 > 0.05$). Bu sonuç, H3 hipotezinin de doğrulanmadığını göstermektedir. BUD alt boyutunda elde edilen Mann-Whitney U değeri de anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p = 0.326 > 0.05$). Bu nedenle, H4 hipotezi de doğrulanmamıştır.

Genel olarak Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyeti ile BEP hazırlık öncesi (HO), BEP hazırlık aşaması (HA), BEP’e aile katılımı (AILE) ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Test sonuçlarına göre tüm hipotezler doğrulanmamış ve cinsiyetin bu alt boyutlarda bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Bu sonuç, Tike-Bafra ve Kargın (2009, s. 1967) ve Camadan (2012, s. 134)’ın çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Tike (2007)’nin gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında cinsiyet faktörüne göre, öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgular bizim çalışmalarımız ile örtüşmektedir. Evyapan (2020, s. 63)’ın çalışmasında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre BEP uygulayabilme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüçetürk (2022)’ün çalışmasında BEP hazırlama aşamasında öğretmen yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkarken, BEP Hazırlık Öncesi ve BEP aile katılımı aşamasında öğretmenlerin yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel bir fark göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak, BEP hazırlama aşamasında erkek öğretmenlerin yeterlik algıları, kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise BEP’e aile katılımı konusunda daha yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyetin BEP hazırlık sürecinin bazı aşamalarında etkili olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularımız ile literatürde cinsiyet faktörü değişkeni ile çok fazla araştırmanın yapılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle araştırma bulgularımızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.6.2. Yaşa Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yaşlarına göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H5: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H6: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H7: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H8: Öğretmenlerin yaşına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda yaş gruplarının ikiden fazla olması sebebiyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu test, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, ikiden fazla bağımsız grup arasında farklılığı değerlendirmek için kullanılmaktadır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.2.’de sunulmuştur.

Tablo 2.6.2: Yaşa Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HÖ	HA	AILE	BUD
Chi-Square	2,571	1,608	3,296	1,274
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,463	,657	,348	,735
a. Kruskal Wallis Test				

Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ($p = 0.463$), öğretmenlerin yaş grupları arasında “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna göre H5 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu bulgu, yaşın HO boyutunda bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. HA alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu ($p = 0.657$), öğretmenlerin yaş gruplarına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, H6 hipotezinin doğrulanmadığını ve yaşın HA boyutunda belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. AILE alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu ($p = 0.348$), yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Buna göre H7 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu sonuç, yaşın AILE boyutunda bilgi ve beceri düzeylerini etkilemediğini ortaya koymaktadır. BUD alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu ise ($p = 0.735$), yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, H8 hipotezi de doğrulanmamıştır.

Genel Değerlendirme: Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaş grupları ile “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı

(AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre tüm hipotezler reddedilmiş ve yaşı, öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Elde edilen sonuç Timuralp ve Akbayır (2023, s. 51)’in sonucunu desteklerken Tike Bafra ve Kargın (2009, s. 1965) ile kısmen ayrılmaktadır. Nitekim Timuralp ve Akbayır (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin BEP sürecinde bilgi ve beceri düzeyleri açısından kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Oysa Tike Bafra ve Kargın (2009)’ın çalışmasında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin BEP hazırlama esnasında daha çok güçlük yaşadığı, bunun nedeni olarak ise geleneksel eğitim programlarını uygulama hususunda bilgi ve becerisi olan 41 ve üstü yaşta olan öğretmenlerin yeni eğitim programlarına dair sınırlı bilgiye sahip olmalarını ifade etmiştir.

2.6.3. Meslek Süresine Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin meslek sürelerine göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H9: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H10: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H11: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H12: Öğretmenlerin meslek süresine göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda meslek süresi grupları ikiden fazla olması sebebiyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.3’de sunulmuştur.

Tablo 2.6.3: Meslek Süresine Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Chi-Square	7,574	2,879	8,694	2,871
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,056	,411	,034	,412
a. Kruskal Wallis Test				

Elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ($p = 0.056$), öğretmenlerin meslek sürelerine göre “BEP hazırlık öncesi (HO)” bilgi ve beceri düzeyi açısından marjinal anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. P değeri 0.05’e oldukça yakın olmakla birlikte bu değer %90 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir. Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre BEP hazırlık öncesi aşamada daha yeterli olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, H9 hipotezi kabul edilmiştir. HA alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu ($p > 0.05$), meslek sürelerine göre öğretmenlerin “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, H10 hipotezinin reddedildiğini ve meslek süresinin HA boyutunda belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. AILE alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu ($p < 0,05$), meslek süresi grupları arasında “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla H11 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin meslek sürelerine göre AILE boyutundaki bilgi ve beceri düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Meslek süresi, aile katılımı konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. BUD alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu ($p > 0.05$), meslek süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, H12 hipotezi doğrulanmamıştır. Meslek süresinin, BUD boyutunda bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Genel olarak Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslek sürelerine göre BEP hazırlık aşaması (HA) ve BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, BEP hazırlık öncesi (HO) ve BEP’e aile katılımı (AILE) alt boyutunda meslek süresi gruplarına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yaylacı ve Aksoy (2016), Güner (2011) ve Hofman ve Kilimo (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmalar, meslek

süresine göre kaynaştırma eğitimi üstünde herhangi bir etki etmediği saptanmıştır. Bu araştırmalardaki sonuçlar çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Tike Bafra ve Kargın (2009), Güner (2011), Hofman ve Kilimo (2014) ve Evyapan (2020, s. 68)'ın çalışmaları mesleki deneyimin etkisi olmadığını gösterirken, Altunbaş (2011) ve Durgun (2010)'un çalışmaları farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Durgun meslek süresindeki yıl artış gösterdikçe yeterlilik seviyelerinin artış gösterdiği ve bu araştırmadan çeşitli olarak mesleki kıdemin kaynaştırmada öğretmen yeterlilik seviyesinin üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Yücetürk'ün (2022) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık süreci ve genel yeterlik algılarında kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, BEP'e aile katılımı ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi alt ölçeklerinde kıdeme bağlı anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, 11-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre bu alanlarda daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, etki büyüklüğü analizleri bu farkların güçlü olduğunu göstermektedir. Bu çalışma genç öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre BEP'e ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

2.6.4. Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP'e aile katılımı (AILE)” ve “BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H13: Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H14: Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H15: Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP'e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H16: Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test

edilmiştir. Bu kapsamda okullardaki öğrenci sayısı grupları ikiden fazla olması sebebiyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.4’te sunulmuştur.

Tablo 2.6.4: Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Chi-Square	7,667	12,059	11,260	10,248
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,176	,034	,046	,068
a. Kruskal Wallis Test				

Elde edilen Kruskal-Wallis test sonucuna göre ($p > 0.05$), öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla H13 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki öğrenci sayısının “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. HA alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu ($p = 0.034$), öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Böylece H14 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, okullardaki öğrenci sayısının “BEP hazırlık aşaması” boyutunda bilgi ve beceri düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. AILE alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ($p < 0.05$), öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle H15 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, okuldaki öğrenci sayısının, “BEP’e aile katılımı” konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. BUD alt boyutunda elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ($p < 0.10$), öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeylerinde %90 güven düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu nedenle H16 hipotezi kabul edilmiştir. Tablo 2.6.4.’deki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısı ile “BEP hazırlık öncesi (HO)” alt boyutunda bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, “BEP hazırlık aşaması (HA)”, “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında öğrenci sayısına göre anlamlı farklar tespit edilmiştir.

2.6.5. Sınıf Mevcutlarına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okulundaki sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

H17: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H18: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H19: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H20: Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” Bu kapsamda okullardaki öğrenci sayısı grupları ikiden fazla olması sebebiyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.5’te sunulmuştur.

Tablo 2.6.5: Sınıf Mevcutlarına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Chi-Square	5,114	10,131	7,799	9,631
Df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,164	,017	,050	,022

a. Kruskal Wallis Test

Elde edilen Kruskal-Wallis test sonucuna göre sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Bu nedenle H17 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu sonuç, sınıf mevcudunun BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. HA alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle H18 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, sınıf mevcudunun BEP hazırlık aşaması bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. AILE alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu sınıf

mevcutlarına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($p<0.10$). H19 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, sınıf mevcudunun BEP’e aile katılımı konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. BUD alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu sınıf mevcutlarına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Bu nedenle H20 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, sınıf mevcudunun BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi boyutunda bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre “BEP hazırlık öncesi (HO)” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf mevcuduna bağlı olarak BEP sürecinin çeşitli aşamalarında farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip olabileceklerini göstermektedir. Özellikle BEP hazırlık aşaması ve uygulama süreçlerinde sınıf mevcutlarının etkili olduğu görülmektedir. Literatürdeki yapılan araştırmalara baktığımızda Toy (2015), Hofman ve Kilimo, (2014) tarafından sınıftaki öğrenci sayılarının kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterlilikleri üstünde belirgin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yücetürk (2022)’ün araştırması da benzer sonuçlar ortaya koymuş, BEP’in tüm alt boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Evyapan (2020, s. 70)’ın çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı bulunmuştur.

2.6.6. Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okulundaki sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun ya da olmasın) sayısına göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H21: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun ya da olmasın) sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H22: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun yada olmasın) sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H23: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun yada olmasın) sayısına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H24: Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun yada olmasın) sayısına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda okullardaki öğrenci sayısı grupları ikiden fazla olması sebebiyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.6.’da sunulmuştur.

Tablo 2.6.6: *Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları*

	HO	HA	AILE	BUD
Chi-Square	1,861	2,118	3,967	,521
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,394	,347	,138	,771
a. Kruskal Wallis Test				

Elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Bu nedenle H21 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu sonuç, kaynaştırma öğrenci sayısının BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. HA alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Bu nedenle H22 hipotezi doğrulanmamıştır. Kaynaştırma öğrenci sayısı, BEP hazırlık aşaması bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde önemli bir fark yaratmamaktadır. AILE alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Bu nedenle H23 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu sonuç, BEP’e aile katılımı bilgi ve beceri düzeylerinde kaynaştırma öğrenci sayısının etkili olmadığını göstermektedir. BUD alt boyutunda Kruskal-Wallis testi sonucu öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına

göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Bu nedenle H24 hipotezi reddedilmektedir. Bu sonuç, BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında kaynaştırma öğrenci sayısının öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde önemli bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Genel olarak Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre BEP sürecinin hiçbir alt boyutunda (HO, HA, AILE, BUD) bilgi ve beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, kaynaştırma öğrencilerinin sayısının öğretmenlerin BEP sürecindeki bilgi ve beceri düzeylerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Akbulut (2020) gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin öz yeterliliğinin yüksek seviyede olduğu, fakat kaynaştırma öğrencisi bulma durumunun anlamlı bir etkiye sahip olmadığı neticesine varılmıştır. Yüçetürk’ün (2022) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama aşaması, BEP’e aile katılımı, BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi alt ölçekleri ile ölçeğin genelinde, öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin BEP’e ilişkin yeterlik algılarının, sınıflarındaki öğrenci sayısından etkilenmediğini göstermektedir. Ancak, grupların sıra ortalaması incelendiğinde, sınıfında 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, diğer öğrenci sayılarına sahip olan öğretmenlere göre BEP yeterlik algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Akbulut (2020)’un çalışması da sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumunun öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Yüçetürk (2022)’ün araştırmasında BEP’in tüm alt boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, sınıfında tek kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin BEP yeterlik algılarının görece daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

2.6.7. Öğretmenlerin Özel Eğitim ya da Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Ders veya kurs alıp almamasına göre Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

H25: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H26: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H27: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H28: Öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamasına göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almaması iki durumdan oluşması sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.7.’de sunulmuştur.

Tablo 2.6.7: Öğretmenlerin Özel Eğitim ya da Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Ders veya kurs alıp almamasına göre Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Mann-Whitney U	3588,500	3571,000	3376,500	3542,000
Wilcoxon W	15834,500	15817,000	15622,500	15788,000
Z	-3,992	-4,033	-4,480	-4,091

Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
------------------------	------	------	------	------

Elde edilen Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamalarına göre "BEP hazırlık öncesi" bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle H25 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs almanın, BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceri düzeyini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. HA alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma ders veya kurs alıp almamalarına göre "BEP hazırlık aşaması" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle H26 hipotezi kabul edilmektedir. Sonuçlar, özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretmenlerin BEP hazırlık aşamasında daha yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. AILE alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamalarına göre "BEP'e aile katılımı" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle H27 hipotezi kabul edilmektedir. Bu bulgu, ders veya kurs alan öğretmenlerin, BEP sürecine aile katılımı konusunda daha yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. BUD alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma ders veya kurs alıp almamalarına göre "BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle H28 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs almasının, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi bilgi ve beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Genel olarak öğretmenlerin yüksek öğretim sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders veya kurs alıp almamalarına bağlı olarak BEP sürecinin tüm alt boyutlarında (HO, HA, AILE, BUD) bilgi ve beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin, BEP süreçlerinde genel olarak daha yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Literatürde bu tablodaki araştırma bulgularımıza benzer BEP çalışmaları

bulunmamaktadır. Ancak, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre branş kaynaştırma yeterliliklerini incelemekte olan kısıtlı sayıda araştırma yer almaktadır.

Öz ve Gelenbe Öztürk (2021), Filiz (2021), Akbulut (2020), Hofman ve Kilimo (2014) ve Yıldırım'ın (2021) çalışmaları, eğitim almanın öğretmen yeterlilikleri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Evyapana (2020;75)'ın çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik algılarının, lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi alanların lehine olduğu görülmektedir.

Dolapçı ve Demirtaş'ın (2016) araştırması, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri üzerinde hizmet içi eğitimin anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Toy ve Duru (2016) yine sınıf öğretmenleri ve Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda da hizmet içi eğitimin bu alandaki yeterlikler üzerinde kayda değer bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.8. Okulda Rehberlik Servisinin Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H29: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H30: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H31: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H32: Öğretmenlerin okulunda rehberlik servisinin bulunma durumuna göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda okulunda rehberlik servisinin bulunma durumunun iki durumdan oluşması sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.8.’de sunulmuştur.

Tablo 2.6.8: Okulda Rehberlik Servisinin Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Mann-Whitney U	1385,000	1561,500	1591,500	1646,000
Wilcoxon W	1521,000	1697,500	1727,500	1782,000
Z	-1,146	-,441	-,323	-,104
Asymp. Sig. (2-tailed)	,252	,659	,747	,917

Elde edilen Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin okullarında rehberlik servisinin bulunma durumuna göre "BEP hazırlık öncesi" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H29 hipotezi reddedilmektedir. Bu sonuç, rehberlik servisinin varlığının, öğretmenlerin BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

HA alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu ($U = 1561.500$, $Z = -0.441$) ve p değeri ($p = 0.659$), rehberlik servisinin bulunma durumuna göre "BEP hazırlık aşaması" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H30 hipotezi reddedilmektedir. Bu bulgu, rehberlik servisinin BEP hazırlık aşaması üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. AILE alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu rehberlik servisinin bulunma durumuna göre "BEP'e aile katılımı" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H31 hipotezi reddedilmektedir. Bu sonuç, rehberlik servisinin BEP sürecine aile katılımı konusunda öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. BUD alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu rehberlik servisinin bulunma durumuna göre "BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H32 hipotezi reddedilmektedir. Bu bulgu, rehberlik servisinin BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Genel olarak rehberlik servisinin bulunma durumu, BEP sürecinin hiçbir alt boyutunda (HO, HA, AILE, BUD) öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin BEP süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeyleri, okullarında rehberlik servisinin bulunma durumundan etkilenmemektedir.

Literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında, bazı araştırmaların (Yılmaz ve Batu, 2016, s. 257; Ayanoglu ve Gür-Erdogan, 2019, s. 691) rehberlik servisinin kaynaştırma eğitimindeki olumlu etkilerini vurgulamasına rağmen, mevcut araştırma bulguları bu yönde bir etkiyi desteklememektedir. Bu durum, rehberlik servislerinin ve destek eğitim odalarının BEP süreçlerindeki rollerinin yeniden tanımlanması ve güçlendirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Özçelik'in (2009) araştırmasına göre, okullarında rehber öğretmen bulunan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminde okul desteği algısına ilişkin ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin'in (2012) çalışmasında ise kaynaştırma uygulamalarında özel eğitim öğretmeni olmayan okullarda rehber öğretmenlerin kritik roller üstlendiği, rehber öğretmen desteği eksikliğinin kaynaştırma eğitiminde öğretmenler açısından bir boşluk yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular ile araştırma bulgularımız paralellik göstermektedir.

2.6.9. Okulda Destek Eğitim Odasının Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi (HO),” “BEP hazırlık aşaması (HA),” “BEP’e aile katılımı (AILE)” ve “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD)” alt boyutlarında bilgi ve beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda;

“H33: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık öncesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H34: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP hazırlık aşaması” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H35: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP’e aile katılımı” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.

H36: Öğretmenlerin okulunda destek eğitim odasının bulunma durumuna göre “BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi” bilgi ve beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezleri test edilmiştir. Bu kapsamda okulunda rehberlik servisinin bulunma durumunun iki durumdan oluşması sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 2.6.9.’da sunulmuştur.

Tablo 2.6.9: Okulda Destek Eğitim Odasının Bulunma Durumuna Göre Alt Boyutların Fark Test Sonuçları

	HO	HA	AILE	BUD
Mann-Whitney U	5820,500	6093,000	6013,000	6042,000
Wilcoxon W	11073,500	13719,000	13639,000	11295,000
Z	-,933	-,371	-,538	-,476
Asymp. Sig. (2-tailed)	,351	,710	,591	,634

Elde edilen Mann-Whitney U testi sonucu öğretmenlerin okullarında destek eğitim odasının bulunma durumuna göre "BEP hazırlık öncesi" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H33 hipotezi reddedilmektedir. Bu sonuç, destek eğitim odasının varlığının, öğretmenlerin BEP hazırlık öncesi bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. HA alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu destek eğitim odasının bulunma durumuna göre "BEP hazırlık aşaması" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H34 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu bulgu, destek eğitim odasının BEP hazırlık aşaması bilgi ve becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. AILE alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu destek eğitim odasının bulunma durumuna göre "BEP'e aile katılımı" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H35 hipotezi doğrulanmamıştır. Bu sonuç, destek eğitim odasının BEP'e aile katılımı üzerinde öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. BUD alt boyutunda Mann-Whitney U testi sonucu destek eğitim odasının bulunma durumuna göre "BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi" bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu nedenle H36 hipotezi reddedilmektedir. Bu bulgu, destek eğitim odasının BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Genel olarak okullarda destek eğitim odasının bulunma durumu, BEP'in hiçbir alt boyutunda (HO, HA, AILE, BUD) öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Destek eğitim odasının varlığı, öğretmenlerin BEP süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeylerini etkileyen belirleyici bir faktör olarak gözlemlenmemiştir. Kazak (2022) gerçekleştirmiş olduğu araştırma, bu çalışmaya paralel

şekilde fen bilgisi dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilik seviyeleri ile bu husustaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır ve sınıf öğretmenlerinin yeterliliğine yönelik görüşlerin ve kaynaştırmanın yararlarına yönelik görüşler alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma durumlarına göre, istatistiksel olarak pozitif bir farklılık göstermediği saptanmıştır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇ

Bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlama süreçlerindeki yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgularla, öğretmenlerin BEP hazırlık öncesi, hazırlık aşaması, aile katılımı ve BEP'in uygulanması ve de değerlendirilmesi süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin BEP sürecindeki bilgi ve beceri düzeylerinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin BEP sürecindeki bilgi ve beceri düzeylerinin hiçbir alt boyutta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, BEP sürecinde kadın ve erkek öğretmenlerin benzer yetkinlik düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışmada dikkate alınan bir diğer husus yaş değişkendir. Yaş değişkeni incelendiğinde, tüm alt boyutlarda (HO, HA, AILE ve BUD) öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin BEP sürecindeki bilgi ve beceri düzeylerinin yaştan bağımsız olduğunu göstermektedir. Yaşın BEP sürecindeki yetkinlikler üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Mesleki deneyim açısından elde edilen sonuçlar, diğer değişkenlere göre daha karmaşık bir tablo ortaya koymaktadır. BEP hazırlık öncesi (HO) boyutunda marjinal düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=0.056$). BEP'e aile katılımı (AILE) boyutunda ise meslek süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna karşın, BEP hazırlık aşaması (HA) ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi (BUD) boyutlarında meslek süresine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulgular, literatürdeki çeşitli çalışmalarla farklı düzeylerde örtüşmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, BEP sürecinde öğretmen yeterliliklerinin demografik değişkenlerden büyük ölçüde bağımsız olduğunu göstermektedir. Özellikle cinsiyet ve yaş faktörlerinin belirleyici olmadığı, ancak mesleki deneyimin bazı alt boyutlarda etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim programlarının planlanmasında demografik değişkenlerden ziyade, BEP sürecinin kendine özgü gerekliliklerine odaklanması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmanın sonuçları, BEP sürecinde öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik politika ve uygulamaların, demografik özellikleri gözlemeksizin tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde planlanması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle mesleki deneyimin bazı alt boyutlarda etkili olduğu bulgusu, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasındaki farklılıkların giderilmesine yönelik destekleyici programların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yükseköğretim esnasında özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına ilişkin dersler veya kurs alıp almama durumlarının BEP hazırlama sürecindeki yeterliklerine etkisini inceleyen analiz sonuçları, eğitim geçmişinin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında incelenen dört alt boyutta da (BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlık aşaması, BEP'e aile katılımı ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi) özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin, BEP sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle BEP hazırlık öncesi aşamasında, eğitim alan öğretmenlerin daha donanımlı oldukları görülmektedir. Bu durum, özel eğitim derslerinin öğretmenlere özel gereksinimli öğrencileri tanıma, değerlendirme ve uygun eğitim stratejileri geliştirme konularında temel bir altyapı sağladığını düşündürmektedir.

BEP hazırlık aşamasında gözlemlenen anlamlı farklılık, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin program geliştirme, hedef belirleme ve içerik düzenleme konularında daha yetkin olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yetkinlik, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının niteliğini doğrudan etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Aile katılımı boyutundaki anlamlı farklılık, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin aile ile iletişim, işbirliği ve aile katılımını sağlama konularında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu beceri, BEP'in başarıya ulaşmasında kritik öneme sahip olan aile-okul işbirliğinin sağlanması açısından oldukça değerlidir.

BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılık ise, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin programı hayata geçirme, süreç içinde gerekli düzenlemeleri yapma ve sonuçları değerlendirme konularında daha yetkin olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yetkinlik, BEP'in etkililiğinin artırılması ve öğrenci başarısının izlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin BEP süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeylerinin okul özellikleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular okuldaki öğrenci sayısının BEP süreçlerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. BEP hazırlık öncesi

aşamada öğrenci sayısının anlamlı bir etkisi bulunmazken, BEP hazırlık aşaması, aile katılımı ve BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında öğrenci sayısının belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, okulların öğrenci kapasitesinin, BEP süreçlerinin operasyonel yönlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sınıf mevcutlarının etkisi incelendiğinde, dikkat çekici bir örüntü ortaya çıkmıştır. BEP hazırlık öncesi süreçte sınıf mevcudunun anlamlı bir etkisi görülmezken, programın hazırlık aşaması, aile katılımı ve uygulama-değerlendirme süreçlerinde sınıf mevcudunun önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, sınıf içi dinamiklerin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin BEP süreçlerinin etkililiğinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Kaynaştırma öğrenci sayısına ilişkin sonuçlar ise dikkat çekici bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma, sınıflardaki kaynaştırma öğrenci sayısının, BEP süreçlerinin hiçbir aşamasında (hazırlık öncesi, hazırlık aşaması, aile katılımı, uygulama ve değerlendirme) öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin BEP yeterliliklerinin, sınıflardaki kaynaştırma öğrenci sayısından bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında okul özelliklerine yönelik bulgular literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma BEP süreçlerinin etkililiğinin, okul özelliklerinden belirli ölçüde etkilendiğini, ancak öğretmenlerin temel BEP yeterliliklerinin bu değişkenlerden bağımsız olarak geliştirilebileceğini göstermiştir. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin planlanması ve uygulanmasında okul özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini, ancak BEP süreçlerinin başarısının temelde öğretmen yeterliliklerine dayandığını ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında kurumsal faktörler kapsamında incelenen rehberlik servisi ve destek eğitim odası değişkenlerinin, öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeyleri üzerindeki etkisi de ele alınmıştır. Elde edilen bulgular hem rehberlik servisinin hem de destek eğitim odasının varlığının, öğretmenlerin BEP süreçlerindeki yetkinlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Rehberlik servisi açısından değerlendirildiğinde, BEP'in dört temel alt boyutunda (hazırlık öncesi, hazırlık aşaması, aile katılımı, uygulama ve değerlendirme) da anlamlı farklılıkların olmayışı, önemli bir kurumsal yapı olan rehberlik servisinin BEP süreçlerinde beklenen etkiyi gösteremediğini düşündürmektedir. Bu durum, rehberlik

servislerinin BEP süreçlerindeki rollerinin ve işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde rehberlik servisinden yeterli destek alamıyor olmaları, bu birimlerin kaynaştırma eğitimindeki etkinliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Rehberlik servisinin varlığı ile benzer şekilde, destek eğitim odalarının varlığının da öğretmenlerin BEP süreçlerindeki bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmayışı, bu eğitim yapılarının işlevselliğinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Destek eğitim odalarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yönelik ek eğitim desteği sağlama amacıyla kurulmuş olmalarına rağmen, öğretmenlerin BEP süreçlerindeki yetkinliklerine katkı sağlayamaması, bu birimlerin etkin kullanımında birtakım eksiklikler olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, eğitim kurumlarındaki destek mekanizmalarının varlığının tek başına yeterli olmadığını, bu yapıların nitelikli ve işlevsel bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Rehberlik servisi ve destek eğitim odası gibi kurumsal yapıların, öğretmenlerin BEP süreçlerindeki bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılması ve aktif kullanımının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar genel olarak, kurumsal faktörlerin BEP süreçlerindeki etkisizliği, eğitim sistemimizde kaynaştırma uygulamalarının etkinliğini artırmak için kapsamlı bir yapısal değişiklik ihtiyacını göstermektedir. Bu bağlamda, rehberlik servisleri ve destek eğitim odalarının işlevselliğinin artırılması, öğretmenlerin bu birimlerden daha etkin faydalanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması ve kurumsal yapıların BEP süreçlerine aktif katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Ayrıca, bu birimlerde görev yapan uzmanların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlerle daha etkin iş birliği mekanizmalarının geliştirilmesi de göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardır.

2. ÖNERİLER

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, BEP süreçlerinin etkinliğinin artırılması ve kurumsal yapıların işlevselliğinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, uygulayıcılardan politika yapıcılara, ailelerden kurumlara kadar geniş bir yelpazede ele alınmıştır.

Eğitim sisteminin başlıca uygulayıcıları olan rehberlik servisleri ve destek eğitim odası personelinin, BEP süreçlerindeki etkinliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öncelikle rehberlik servislerinin BEP süreçlerindeki rolü ve mesuliyetleri net bir şekilde tanımlanmalı ve yazılı prosedürler oluşturulmalıdır. Rehber öğretmenlerin, BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol alması ve öğretmenlere sistematik destek sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, rehberlik servislerinin BEP ekibinin koordinasyonunu sağlayarak tüm paydaşlar arasında etkili iletişim kanalları oluşturması, sürecin başarıya ulaşmasında kritik bir role sahiptir.

Destek eğitim odalarının işlevselliğinin artırılması da bir diğer önemli husustur. Bu bağlamda, destek eğitim odalarının fiziksel koşulları ve donanımının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi, kullanılacak materyal ve kaynakların zenginleştirilmesi ve güncel eğitim teknolojileriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, destek eğitim odası programlarının öğrencilerin BEP'lerinde belirlenen hedeflerle uyumlu olacak şekilde planlanması ve bu programların etkinliğinin sistematik olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Okul yönetiminin BEP süreçlerindeki rolü ve etkinliği, programın başarısında belirleyici faktörlerden biridir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin BEP süreçlerinin etkin yürütülmesi için gerekli idari desteği sağlaması ve kaynakları tahsis etmesi gerekmektedir. Yöneticiler, BEP ekibinin düzenli toplanması ve çalışması için uygun zaman ve mekân düzenlemeleri yapmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir.

Okul yönetimi ayrıca, rehberlik servisi ve destek eğitim odası personelinin görev tanımlarını netleştirmeli ve bu birimlerin etkin çalışması için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Okul içi iletişim ve işbirliği kanallarının güçlendirilmesi, BEP süreçlerinde tüm paydaşların aktif katılımının teşvik edilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının başarısı için olumlu bir okul kültürü ve ikliminin oluşturulması da yönetimin sorumlulukları arasındadır.

Öğretmenler, BEP süreçlerinin başarıya ulaşmasında kilit rol oynayan paydaşlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin BEP süreçleri konusunda kendilerini sürekli geliştirmeleri ve mesleki gelişim fırsatlarından yararlanmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin rehberlik servisi ve destek eğitim odası ile düzenli işbirliği yaparak öğrenci gelişimini takip etmeleri, BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol almaları ve gerektiğinde uzman desteği talep etmeleri gerekmektedir.

Sınıf içi uygulamalarda bireyselleştirme ve uyarlama stratejilerinin etkin şekilde kullanılması, öğretmenlerin temel sorumluluklarından biridir. Bununla birlikte, ailelerle etkili iletişim kurulması ve BEP süreçlerine aile katılımının teşvik edilmesi de öğretmenlerin üzerinde durması gereken önemli hususlardır.

Eğitim sisteminin üst düzey karar alıcıları olan politika yapıcıların ve yöneticilerin, BEP süreçlerinin etkinliğini artıracak makro düzeyde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, BEP süreçlerinin yasal çerçevesinin güçlendirilmesi ve uygulama standartlarının netleştirilmesi öncelikli konular arasındadır. Rehberlik servisleri ve destek eğitim odalarının personel ve kaynak ihtiyaçlarının karşılanması, özel eğitim alanında çalışan personelin özlük hakları ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi de üst düzey yönetimin sorumluluk alanına girmektedir.

BEP uygulamalarının etkinliğinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, sürecin başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda, okul düzeyinde düzenli veri toplama ve analiz çalışmalarının yapılması, öğrenci gelişiminin objektif ölçütlerle değerlendirilmesi ve sonuçların raporlanması gerekmektedir. İzleme ve değerlendirme süreçlerinde standardize edilmiş araçların kullanılması, süreç ve sonuç değerlendirmelerinin bütünlüklü bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir. Nihai olarak önerilerin hayata geçirilmesi için tüm paydaşların koordineli çalışması ve sistematik bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri. *Okul Öncesinde Kaynaştırma Dergisi*. 21-74.
- AÇHSB (2021). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021 (18.10.2024)
- Akarsu, E. ve Atbaşı, Z. (2021). Eğitim Uygulama Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(1): 301-314.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırmada Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1-24.
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G. ve KARGIN, T. (1992). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: İşitme engelliler ve okuma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1): 152.
- Akkoyunoğlu, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Akpınar, M. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersini ilk kez alan öğrencilerin karşılaştığı problemlerin analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü*.
- Aksoy, M. G. ve Demirbatır, R. E. (2021). Özel eğitim meslek okulu müzik dersi kazanımları ve bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulama sürecinin incelenmesi. 135-153.
- Aksoy, V. ve Çakmak, Z. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri değerlendirme. H.İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 144-169).

Ankara: Pegem Akademi.

Alan, Ş (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. 18-45.

Altunbaş, S. (2011) İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Arivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S. and Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of schoolpsychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*. 127(3): 378-388.

Armutcu, O. A., Kurt, M., ve Genel, M. (2024). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin BEP Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1): 433-457.

Ataman, A. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitim* (s.31-48). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2009). *Özel eğitim alanı: Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 54.

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 12(1): 39-51

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. 12(3): 2009-2031.

- Avcıoğlu, H. (2013). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık.
Bölüm: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). S.67-68.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık. 39
- Ayanoğlu, Ç. ve Erdoğan, D. G. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 20(4): 677-706.
- Ayçeken, G. N. (2024). Kaynaştırma öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Söğüt, E. (2023). Stigma teorisi bağlamında islam inanç ve kültüründe engelli anlayışı. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, R. (2016). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 3(1): 33-41.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bateman, B. D., and Linden, M. A. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs*. Colorado: Sopris West. 38-55.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar G. (2011). Kaynaştırma (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık. 57.
- Batu, S. ve Uysal, H. (2010). “Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme”. Özel Eğitim. Ed. Gönül Akçamete. Ankara: Kök Yayıncılık. 113-139
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi. 1-504.
- Bildiren, A. VE Akyol. B. (Ed.) (2020). *Özel eğitimde bütünleştirme ve sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1997). Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Gün Yayınları. 26.

- Bipath, K., Tebekana, J., ve Venketsamy, R. (2021). Leadership in Implementing Inclusive Education Policy in Early Childhood Education and Care Playrooms in South Africa. *Education Science*. 11(12): 815.
- Burunsuz, E. ve İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 530-544.
- Büyükkiz, K. K. (2011). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Ankara:
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39): 128-138.
- Christle, C.A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, *Exceptionalit*. 18(3): 109-123.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik A. (1999). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Din Eğitimimiz. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 14: 170-199.
- Çuhadar, Y. (2006) İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. *Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 8.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri (12. Baskı). Kıran, H. ve Çelik, K. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası Antlaşmalar Çerçevesinde Engellilerin Eğitim Hakkı. *Türkiye İnsan Hakları Ve Etik Kurumu Dergisi*. 2: 39-59.

- Dmitrieva N.S. and Nartova-Bochaver S.K. (2014). The opportunities of physical environment in the context of inclusive education. *Psychological Science and Education*. 19(1): 74–81.
- Doğan, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlikleri ve program tasarım yaklaşımı tercihleri*. İstanbul: Biruni Üniversitesi. 1-143.
- Dolapci, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(13): 141-160.
- Durgun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emine Sema Batu vd. (2004). “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri”. *Özel Eğitim Dergisi*. 5(2): 33-50.
- Eren, E. (2021). *Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ersan, D. T.ve Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1). 162-177.
- Eser, M. (2008). *İslam Tarihinde Engellilik. İçinde Özel Eğitimde Din Eğitimi El Kitabı*. (1.Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*. Lisansüstü Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 61-84.
- Evyapan, G (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 61-84.

- Felix, M. and Tymeson, G. (2016). Adapted physical education and sport. J.P. Winnick and D. L. Porretta (Ed.), *Individualized education program* (s. 79-99). United Kingdom: Human Kinetics.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. İstanbul: Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Fiscus, E.D. and Mandell, C.J. (2002). Developing individualized education programs. G. Akçamete (Ed.), Çev. H.G. Şenel, E. Tekin. *İstanbul: Seçkin Dağıtım*. 32.
- Fiscus, E.D. and Mandell, C.J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi BEP*. çev. G. Akçamete, H.G. Şenel, E. Tekin. Ankara. Anı Yayıncılık. 14.
- Gökçe, A. (2021). Özel Eğitimde Bireysel Eğitim Planı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 135-148.
- Gün, A. (2020). İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Işığında Güçlü ve Zayıf Yönleriyle DKAB Dersi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7(1): 141-172.
- Gündoğdu, K. (2016). Tüm öğrenciler için etkili farklılaştırılmış öğretim. Şahin, M. ve Altun, T. (Ed.). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde* (s. 123-151). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3): 691-708.
- Gürel, İ. (2017). Kuantum öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik ve iletişim becerilerine etkisi. Kırşehir:
- Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. H. Diken (Ed.) *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 124-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O. (2021). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.31-57). Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, Y. (2016). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), Farklı Gelişen Çocuklar içinde (s. 45-81). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hofman, R. H. and Kilimo, J. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in tanzanian schools. *Journal of Education and Training*. 1(2): 177-1928.
- Işıkdogan Ugurlu, N. ve Kayhan, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1): 751-780.
- İbrahim Coşkun ve Gül Erdin (2014). "Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerin Dinlediği Anlama Becerilerinin İncelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 41: 1-18.
- İlik, Ş. Ş. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 4.
- İlik, Ş. Ş. ve Sarı, H. (2018). Öğretmenler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği Öbepyö: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2): 1467-1483.
- İnce, M., Yıldırım, H. H. ve Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13(2): 1210-1227.
- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic*. 40(2): 76-80.
- Karahan, Z. ve Arslantaş, Ö.Ü.S. (2022). Özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birlikte öğretim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. 1-110.
- Karasu, T. (2013). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasu, T. (2017). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin din öğretimi (bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencinin başarısına etkisi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasu, T. ve Şimşek, E. (2018). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 22(3): 1579-1606.
- Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*. 2019/2: 501-522.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 8(1): 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8(1):1-15.
- Kargın, T., GÜLDENOĞLU, B. ve ŞAHİN, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(4): 2431-2464.
- Kasapoğlu, A. (2010). Ayet ve Hadislerde Engelliler. Malatya: Mengüceli Yayınları.
- Kazak, S. K. (2022). *Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik ve görüşlerinin belirlenmesi (Denizli Örneği)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, O. ve Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları. Sığırtmaç, D.A. (Ed.), *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (s.22-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13: 103-126.
- Kılavuz, M. A. (2007). “Yaşlılık Döneminde Kayıplar ve Ölüm Olgusuna Anlam Vermede Dini Değerlerin Rolü”. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul.
- Kocayigit, A. ve Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(44): 251-279.

- Korkmaz, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 21(1): 320.
- Kosko, K. and Wilkins, J.L. (2009). General Educators in-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students With IEPs. *Teacher Training and Inclusion Journal*. 33.
- Kula M. N. (2005). *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kumaş, Ö.A. ve Süer, S. (2020) Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 16(28): 1075-1102.
- Kuru Habiboğlu, N. (2018). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Özel Eğitim Anabilim Dalı*. 25-60.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 84: 1237-1241.
- MEB (2000). 2000 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete. Sayı 23937. 18/01/2000.
- MEB (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. 1-236
- MEB (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. Sınıf). (5-25).
- Mitiku, W., Alemu, Y. and Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity. Art and Literature*, 1(2): 118-135.

- Musayev, İ. (2013). Engelli Bireylerin Din Eğitimi (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Orhan, S. ve Genç, G.K. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları Ve Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 35(2): 117.
- Öz, S. ve Gelenbe Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*. 3(1): 122-145.
- Özaksoy, M. ve Zihni, A. (2001). BEP kılavuz taslağı. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özan, S. (2019). Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı sürecine ilişkin deneyimleri. İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. 34-78.
- Özçelik Z. M. (2019). *Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlere göre okul desteği: karma yöntem araştırması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ YÖNETMELİĞİ (2018). Resmî Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>. (15.09.2024)
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi. 1.Baskı. 3-85.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(2): 146-159.
- Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. *Ankara: Kök Yayıncılık*. 45-46
- Özyürek, M. (2010). Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık. 40-52.

- Pamuk, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peklaj, C. (2015). Teacher competencies through the prism of educational research. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 5(3): 183-204.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. s.1-95
- 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.
- RESMÎ GAZETE (2005). “Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”. 25868. 7 Temmuz 2005.
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A National Epidemic. (Ed.) N. Colangelo, G. Davis, *Handbook of Gifted Education*. U.S.A: Pearson Education. 3: 424-443
- Rubeemamgain. (2018). Attitudes and self-efficacy of primary school teachers towards inclusion in district gwalior, India. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. 6(1): 1830-1846.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2): 399-432.
- KAYNAŞTIRMA BÜTÜNLEŞTİRME ORTAMLARINA YÖNELİK MÜFREDAT TEMELLİ BEP KILAVUZ KİTABI (2018). https://sakarya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/27092205_bepilkYYreti_mhazYr_12eylYl.pdf (27.10.2024).
- Salend, S. J. (2007). *Individualized education programs. The preager handbook of special education*. Westport: Preager Publishers. 132.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. ve Bozkurt, H. (2004). “Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı

- Bildiriler Kitabı. H. Atılgan, İ. Çınar (Derleyenler). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Pegem Yayıncılık. 2004. 216-2017
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları. İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları (Ekinoks Yayınları, Ankara). 100.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İş birliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 165-184.
- Smith, S.W. and Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*. 28(1): 1-12.
- Söğüt, D. A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. 50-89.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Öz-Yeterlik Algıları ve Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(4): 2270-2297.
- Şahin, H. (2008). Kişisel rehberlik ve Psikolojik Danışma (Anı Yayın, Ankara). 83.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 15-19.
- Şener, B. ve Tanrısever, C. (2021). Konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında zorlandığı konular, MEB'e ve eğitim fakültelerine öneriler. *Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41(1): 181-219.
- Tekbıyık, A. (2019). "İlişkisel Tarama Yöntemi", *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, KARAMUSTAFAOĞLU, O ve ÖZMEN, H (Ed.), Pegem, Ankara. 164-178.
- Temiz, Z. ve Parlak Rakap, A. (2018). Uyarlama Çalışmaları ile Kaynaştırma için Hazırlanmak. *İlköğretim Online*. 17(3): 1738-1750.

- Tike, L. (2007). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve R.A.M. çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tike, L. Bafra, L. and Kargin, 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.
- Timuralp, T. and Akbayır, Z. (2023). Kaynaştırma Uygulamaları Ve Bep Hazırlama Konusunda Öğretmen Yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*. 9(33): 46-53.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği*. Anadolu Üniversitesi. Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir. 37-137.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*. 17(1): 146-173.
- Ulugöl, F. ve Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 10(2): 444-459.
- Uyar, Ö. (2020). Sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi. A.Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde* (s.358-379). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, H. ve Uysal Ç. (2021). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *s Kapsayıcı Eğitim- Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde* (s.133-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1-130

- Ünlü, B. ve Dilekli, Y. (2023). Özel eğitim okullarında çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim süreçlerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(3): 908-922.
- Üzümcü, M. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri, sorunları ve beklentileri üzerine bir araştırma Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2): 141-159.
- Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. (Ed.) Oğuz Gürsel. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 4.
- Vuran, S. (2006). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1-12.
- Vuran, S., Bozkuş Genç, G. ve Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(02): 165-184.
- Wu-Tien, W. (2007). *Inclusive education in Taiwan*. Chinese Education & Society. 40(4): 80.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 61-90.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6: 19-40.
- Yazıcıoğlu, T. ve Dodur, H. M. S. (2023). Tek Lokmalık Öğrenmenin Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Yeterliliklerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2): 1500-1528.

- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlikleri: Samsun ili örneği*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, S. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden okul öncesi dönem özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecinin incelenmesi. 11-168
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M.A. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Yasa ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*. 5(1): 3.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 17(03): 247-268.
- Yılmaz, M.F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 33-35.
- Yüctürk, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 7.
- Zee, M. ve Koomen, H. M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes student academic adjustment and teacher well- being: A synthesis ot years of research. *Review of Educational Research*. 86(4): 981-1015.
- Zirkel, P. A. (2016). Parental participation: The paramount procedural requirement under the IDEA. *Connecticut Interest Law Journal*. 15(1): 1-36.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
11.06.2024	10	01-43

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 10.28- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 14.05.2024 tarih ve 429822 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin BEP (Bireysel Eğitim Planı) Hazırlama Yeterlilikleri: Ordu İli Örneği
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Doç. Dr. Mehmet AYAS Mücahit KÜÇÜK (Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İzinli)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni

in:sent

7 ileti dizisinden 1.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Öğretmen Yeterlilik Ölçeği izni

Gelen Kutusu x

mücahit küçük
Hocam merhaba,Ben Ordu Fatsa Özel Eğitim Meslek Okulu Müdürü, Mücahit KÜÇÜK. Branşım Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim Okulunda ...
6 May Pzt 13:48 ☆

senay ilik
Alıcı: ben ▾
6 May Pzt 17:46 ☆ 😊 ↩ ⋮

Merhabalar hocam, ölçeği kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar..

[W_BEP ölçek.docx](#)

6 May 2024 Pzt 13:49 tarihinde mücahit küçük şunu yazdı:

Bir ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



[W_BEP ölçek.docx](#)

Ek 3: Bireysel Eğitim Planı Ölçek

Değerli Katılımcılar,

Bu form bilimsel bir amaç doğrultusunda hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin doğru yada yanlış cevabı yoktur. Lütfen size en yakın gelen seçeneği 'X' şeklinde işaretleyiniz. İsim belirtmeyiniz ve bütün soruları tarafsız olarak cevapladığınızdan emin olunuz. Samimi ve içten katkılarınız için çok teşekkür ederiz. Ayrıca görüş ve önerileriniz varsa diğer sayfanın açıklama bölümünü doldurunuz. Saygılarımla..

Mücahit KÜÇÜK

Soru No	Sorular	OL D U K Ç A Y E T E R L İ	Y E T E R L İ	K I S M E N Y E T R E L İ	Y E T E R S İ	OL D U K Ç A Y E T E R S İ
1	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.					
2	BEP hazırlanması gereken özeltgereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.					
3	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim.					
4	Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim.					
5	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum					
6	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.					
7	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum					
8	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.					
9	BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum					
10	BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabilirim.					
11	BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal(test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum.					
12	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabilirim.					
13	BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.					

14	BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağını biliyorum.					
15	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum.					
16	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.					
17	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.					
18	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.					
19	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.					
20	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum.					
21	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.					
22	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.					
23	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.					
24	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.					
25	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.					
26	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.					
27	Çocuğun BEP'ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.					
28	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.					
29	Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.					
30	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.					
31	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.					
32	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçüt aracı hazırlayabilirim.					
33	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.					
34	BEP'in amaçlarının ulaşıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum.					
35	BEP'in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlarda BEP'in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.					
36	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.					
37	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.					

38	BEP'in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.				
----	---	--	--	--	--

AÇIKLAMA:.....

Tablo 3: Sorular ve Faktör Yükleri

Soru No	Faktörler ve Sorular	α	Açıklanan Varyans	Faktör Yükleri
	1.Faktör:	.93	26.126	
1	BEP hazırlanmasına gereksinimi olan öğrencileri normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden ayırt edebilecek bilgi ve beceriye sahibim.			.680
2	BEP hazırlanması gereken özel gereksinimli öğrencilerin temel özelliklerini biliyorum.			.665
3	BEP hazırlanma uygulama ve değerlendirme sürecinde uymam gereken yasal kuralların neler olduğunu bilirim.			.592
4	Kurallarına uygun BEP hazırlayabilirim.			.512
7	BEP sürecinde aileyi sürece nasıl dahil etmem gerektiğini biliyorum			.558
8	BEP hazırlamadan önce bir ekibin kurulması gerektiğini biliyorum.			.692
9	BEP ekibinin kimlerden oluştuğunu biliyorum			.687
10	BEP ekibinin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu biliyorum.			.619
	2.Faktör:	.96	20.529	
13	BEP'te yer alan hedeflerin performansa uygun kazandırılması gereken zaman aralığını belirlemeyi biliyorum			.603
14	BEP'te yer alan öğrencinin amaçlarına uygun tarih sınırlandırılmasının yapabiliyorum.			.667
15	BEP'te yer alan öğrencinin performansının belirlenmesinde formal/informal(test ve test dışı) tekniklerin neler olması gerektiğini biliyorum.			.704
16	BEP için gerekli olan öğrencinin performansının belirlenmesinde test ve test dışı teknikleri kullanabiliyorum.			.720

17	BEP için gerekli olan eğitsel performansını belirlenmesinde katkı sağlayabilirim.			.624
18	BEP'te yer alan performans düzeyinin hangi gelişim alanlarında alacağını biliyorum.			.729
20	BEP'te yer alan amaçların belirlenmesinde öncelikli amacın hangisi olması gerektiğini belirleyebiliyorum.			.531
21	BEP'te yer alan uzun dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.			.687
22	BEP'te yer alan kısa dönemli amaçların nasıl ifade edileceğini biliyorum.			.706
	3.Faktör:	.93	15.708	
23	BEP'in her aşamasına ailenin katılımının gerekli olduğunu biliyorum.			.705
24	BEP'te aile katılımının gerekli olduğu durumlarda aileyi sürece dahil edebilirim.			.722
26	BEP sürecine ailenin ne tür katkısı olabileceğini biliyorum.			.706
27	Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini BEP sürecinin hangi aşamalarında katılmaları gerektiği konusunda bilgilendirebilirim.			.666
29	BEP'in her aşamasında (eğer mümkünse) öğrencinin katılımının gerekli olduğunu biliyorum			.691
	4.Faktör:	.97	15.103	
32	BEP'te yer alan destek hizmetlerin kimler tarafından ve ne amaçla sağlanması gerektiğini biliyorum.			.586
34	BEP'te yer alan destek hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiğini biliyorum.			.617
36	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirilmesi gerektiğini bilirim.			.632
37	BEP içerisinde yer alan destek hizmetlerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibiyim.			.602
38	Çocuğun BEP' ine uygun öğretim etkinlikleri hazırlarım.			.726
39	Belirlenen amaçlar doğrultusunda BEP'e uygun eğitimin yürütülmesi gerektiğini ve gereken uyarlamaları yapabilirim.			.578
40	Çocuğun BEP'inin uygulanma sürecinde belirlenen materyalleri kullanabilirim.			.663

41	BEP hazırlanmasına ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik alanlarda yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.			.682	
42	BEP uygulandıktan sonra öğrencinin gelişimine yönelik değerlendirilmesini yapabilirim.			.689	
43	BEP’te yer alan kısa dönemli amaçların değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayabilirim.			.698	
44	BEP için gerekli olan öğrencinin gelişimini bir ölçüte göre değerlendirebilirim.			.633	
46	BEP’in amaçlarının ulaşıp ulaşılmadığının yılda en az iki defa değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum.			.696	
47	BEP’in doğru hazırlanmadığı düşünüldüğü durumlardaBEP’in yeniden hazırlanması gerektiğini biliyorum.			.755	
48	Öğrenci ile ilgili hazırlanan değerlendirme raporların BEP ekibinin tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini biliyorum.			.770	
49	Kurallarına uygun hazırlanmış BEP formunu, gelişi güzel hazırlanmış bir BEP formundan ayırt edebilirim.			.772	
50	BEP’in kazanılmayan amaçlarını yeniden ifade ederek düzenleyebilirim.			.785	
KMO	.96	Toplam Açıklanan Varyans	.77	Genel Cronbach Alpha	.98

Faktörlerden ilki incelendiğinde BEP hazırlama öncesinde öğretmenin bilmesi gereken bilgileri tanımlayan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör ‘BEP hazırlık öncesi’ biçiminde adlandırılmıştır. İkinci faktör ise genellikle BEP hazırlama aşamasına yönelik maddelerden oluşmaktadır. BEP hazırlama aşamasında gerek duyulan önemli bilgileri içermektedir. Bu bilgiler ışığında ikinci faktör ‘BEP hazırlama aşaması’ olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör tamamıyla ailenin bilgilendirilmesiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. BEP sürecinin bütün aşamalarında ailenin gerekli ve yeterli biçimde bilgilendirilmesi BEP sürecinde önem verilen bir konu olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu faktör ‘BEP’e aile katılımı’ olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler BEP sürecinde destek hizmetler ve değerlendirme süreci odaklı olduğu görülmektedir. Dördüncü faktör de ‘BEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi’ olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların deneme formunda yer alan ifadelere verdikleri cevapların işlenmesi sürecinde ifadeler “Oldukça Yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz, Oldukça Yetersiz seçenekleri 5’den 1’e doğru biçimde