



Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar
Year: 4 - Number: 14, p. 1-17, Winter 2020

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP Yeterlilikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması) *Pre-School Teachers' Competences in Individualized Education Program (IEP): A Mixed Method Study*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.779765>

Araştırma Makalesi /
Research Article

Makale Geliş Tarihi /
Article Arrival Date
12.08.2020

Makale Kabul Tarihi /
Article Accepted Date
30.12.2020

Makale Yayın Tarihi /
Article Publication Date
31.12.2020

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Begümhan Yüksel
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
begumhanuüksel@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0869-9157>

Özgür Oğur

Yüksek Lisans Öğrencisi / Akdeniz
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
ozgurogur33@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-4852-612X>

Aysegül İşbilir

Yüksek Lisans Öğrencisi / Akdeniz
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
aysegulisibilir96@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-1718-2272>

* Bu çalışma 27-29 Haziran 2020 tarihlerinde düzenlenen '5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanması ve uygulamasına ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi, anlaşılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenmiş betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın nicel boyutunda 193, nitel boyutunda ise 11 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Nicel boyutta veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ)" ile toplanırken, nitel boyutta ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "BEP Hazırlama ve Uygulama Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları" ile toplanmıştır. Nicel boyutunda ÖBEPYÖ'nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerlerine bakılmış, nitel boyutta ise okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı yetkinlikleri ile ilgili belirlenen "BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterliliği, BEP Hazırlama Yeterliliği, BEP Sürecinde Aile Katılımını Sağlayabilme Yeterliliği, BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterliliği ve BEP ile ilgili Genel Yeterlilik" temaları doğrultusunda katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilere betimsel analiz yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan nicel yöntem ile elde edilen bulgu sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin BEP hazırlanmasına ilişkin kısa ve uzun dönemli hedeflerin belirlenmesi ve BEP'in uygulama ve değerlendirme boyutlarında bilgi eksiklerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Okul Öncesi Eğitim, BEP Yeterliliği, Karma Yöntem

Abstract

In this study, it is aimed to determine, understand and interpret the competencies of preschool teachers regarding the preparation and implementation of the Individualized Education Program (IEP). 193 teachers in the quantitative dimension and 11 teachers in the qualitative dimension of this research which is a descriptive study designed with mixed research methods created the study group. Data in the quantitative dimension collected through the demographic information form developed by the researchers and the Individualized Education Program Proficiency Scale for Teachers developed by İlik and Sari (2018). Data in the qualitative dimension collected through semi-structured interview questions about preparation and implementation of IEP that developed by researchers. The mean, standard deviation and percentage values were examined in the analysis of the data obtained from the scale in quantitative dimension; and in the qualitative dimension sub-themes were formed from descriptive analysis of the data obtained from the interviews in line with the themes of "Explaining the IEP Pre-Preparation Process, IEP Preparing Competence, Competence to Ensure Family Inclusion in the IEP Process, Competence in Implementing and Evaluating IEP and General Competence about IEP". According to the findings obtained from quantitative dimension, it has been determined that preschool teachers' IEP competencies are at a medium level. In the qualitative dimension of the study, as a result of the semi-structured interviews with preschool teachers, it was determined that teachers had deficiencies in the determining short and long term goals for the preparation of IEP and information deficiencies in the implementation and evaluation dimensions of IEP.

Keywords: Individualized Education Program (IEP), Pre-School Education, IEP Competence, Mixed Methods Research

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Yüksel, B.; Oğur, Ö. ve İşbilir, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlilikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, Year: 4, Number: 14, Winter, p. 1-17.

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle gelişim ve öğrenmede akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu bağlamda gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde alınan nitelikli eğitimin önemi büyüktür. Özel gereksinimi olan çocukların gelişiminin desteklenmesinde kritik öneme sahip erken müdahale uygulamalarının gerçekleştirildiği kurumlardan birisi okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda erken müdahale kapsamında kaynaştırma eğitimine dâhil olan çocuklara bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulanmaktadır (Durmuşoğlu Saltalı & Yıldırım Doğru, 2013; Martin, Van Dycke, Greene, Gardner & Lovett, 2016). BEP, özel gereksinimli bireyin gelişimsel özellikleri doğrultusunda eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bireye uygun olarak belirlenen yazılı bir dokümandır (Ersan & Ata, 2016; Vuran, 2005).

BEP'in amacı, özel gereksinimli çocuğun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden üst düzeyde yararlanmasını sağlamaktır. Yetersizliği olan çocuğun bireysel farklılıklarına, gereksinimlerine göre hazırlanan BEP, özel gereksinimi olan çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (Martin vd., 2016). Fisscuss ve Mandell (1997) özel gereksinimli çocukların özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitsel düzenlemeleri planlamak için BEP hazırlanmasının kritik önemi olduğuna vurgu yapmaktadır. BEP'in içeriğinde çocuğun varolan performansı, kısa ve uzun dönemli hedefler, sunulacak özel eğitim hizmetinin süresi, çocuğun katılım düzeyi ve türü yer almaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocuğun bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan BEP temelinde mevcut programda uyarlamalar yapılarak eğitsel düzenlemelerin planlanması esastır.

Özel gereksinimli çocuklar için BEP hazırlanması birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1997). 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de okul öncesi dönemde özel eğitim zorunlu olmuştur (MEB, 2006). Okul öncesi çağıdaki özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin en iyi şekilde desteklendiği, akranları ile birlikte sosyalleştikleri okul öncesi eğitimi kurumlarında kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin bu çocukların gelişim ve öğrenmelerinin maksimum düzeyde desteklenmesini sağlayan BEP hazırlama ve uygulama ile ilgili donanımlı olmaları gerekmektedir. Araştırmalar sınıf öğretmenlerinin BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında etkin rol almaları nedeniyle bu konudaki bilgi düzeyleri ve tutumlarının özel gereksinimli çocuğa sunulan eğitimin niteliğini etkilediğini ortaya koymaktadır (Avcioğlu, 2011; Erden, 1998). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılması gerekenler her ne kadar yasa ve yönetmelikler ile belirlenmiş olsa da alanyazın incelendiğinde BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenlerin problemler yaşadığı görülmektedir (Çuhadar, 2006; Öztürk ve Eratay, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin hangi noktalarda problem yaşadıklarının tespit edilmesini bu problemlere uygun çözüm önerilerinin getirilmesini sağlayacaktır. Özyürek (2005), BEP'in başarıyla uygulanabilmesinde etili olan olumsuz etkenlerin tespit edilerek giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. BEP uygulamaları ile ilgili yapılan pek çok araştırma, BEP'in gereklerinin tam olarak yerine getirilememesinden ötürü kaynaştırma eğitiminin çocuklar üzerinde beklenen etki yaratmadığını ortaya koymaktadır (Güzel, 2014; Smith, 1990). Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarında çok önemli yeri olan BEP ile ilgili öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi yaşanan sorunların tespit edilerek çözümlenmesi ve kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması açısından önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ilköğretim sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin (Çuhadar, 2006), zihin engelliler öğretmenlerinin (Avcioğlu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010) ve rehber öğretmenlerin (Kuyumcu, 2011), okul yöneticilerinin (Ayanoğlu & Gür Erdoğan, 2019), okul öncesi özel eğitim öğretmenlerinin (Leatherman, 2007), sınıf öğretmenlerinin (Kamens, Loprete & Slostad, 2000) ve beden eğitimi öğretmenlerinin (Qi, Wang & Ha, 2017) BEP yeterlilikleri veya görüşlerini inceleyen çalışmalar olmakla birlikte erken müdahale uygulamalarında etkin rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlamaya yönelik görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ersan & Ata, 2016). Ersan ve Ata (2016) okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirleme amacıyla yüz yüze görüşme yaptıkları nitel bir çalışma yapmışlardır. Bu bağlamda, bu araştırmanın nicel-nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma desen modelinde olmasının ilgili alanyazına veri zenginliği sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde kritik öneme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile ilgili yeterliliklerinin derinlemesine incelenmesi, bu konuda yaşanan problemlerin tespit edilmesini sağlayabilir. Yaşanan sorunların ortaya konulmasının nitelikli BEP hazırlanmasını sağlayarak kaynaştırma eğitimi alan çocukların eğitsel gereksinimlerinin en iyi

şekilde karşılanmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulamaya ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlamaya yönelik yeterliliklerini incelemek amacıyla hem nitel hem de nicel boyutları içeren karma araştırma yöntemi ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanması, böylelikle her iki yöntemle elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanır (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu araştırma nicel veriler ile nitel verilerin eş zamanlı toplandığı iki bilgi türüne de eşit olarak ağırlık verilen yakınsayan paralel desenli (convergent parallel design) (NİC+NİT) bir araştırmadır. Yakınsayan paralel, nicel ve nitel verilerin ve sonuçların paralel zamanda toplandığı, analiz edildiği ve birleştirildiği bir desendir. Bu çalışmada yakınsak paralel desen içerisinde yer alan, nicel ve nitel iki paralel boyutun bağımsız olarak yönlendirildiği ve sadece yorum sırasında bir araya getirildiği paralel veri türü kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011; Günbayı, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezinde MEB'e bağlı resmi anaokullarında görev yapan 193 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, araştırmaya dâhil edilecek kişilere karar vererek zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları derinlemesine inceleme fırsatı veren bir yöntemdir (Silverman, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2005). Ölçüt örnekleme tekniği ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır (Palys, 2008). Bu çalışmadaki ölçütler katılımcıların 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezinde görev yapması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi gereksinimi olan çocuklarla çalışmakta olması ya da mesleki yaşamlarında en az bir kez kaynaştırma eğitimi gereksinimi olan çocuklarla çalışmış olması, okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmuş olması ve çalışmaya gönüllü katılım göstermesidir. Bütün bu ölçütleri sağlayan 193 okul öncesi öğretmeni çalışmanın nicel boyutuna dâhil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen okullarda görev yapan idarecilerinden 193 öğretmen arasından sınıfta kaynaştırma çocuğu bulunan araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerin bilgileri alınmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden 11 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken		f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	183	94.8
	Erkek	10	5.2
Toplam		193	100
Yaş	20-24	46	23.8
	25-29	43	22.3
	30-34	38	19.7
	35-39	39	20.2
	40 ve üzeri	27	14.0
Toplam		193	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin %94.8'i (n=183) kadın, %5.2'si (n=10) erkektir. Öğretmenlerin % 23.8'i (n=46) 20-24 yaş, % 22.3'ü (n=43) 25-29 yaş, % 19.7'si (n=38) 30-34

yaş, % 20.2'si (n=39) ise 35-39 yaş aralığındadır. Görüşme yapılan katılımcıların tamamı kadındır ve % 64'ü (n=7) 30-34 yaş, % 36'sı (n=4) 35-39 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterlikleri ile ilgili nicel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca çalışmanın nitel boyut verilerinin toplanmasında da yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu; araştırmacılar tarafından hazırlana kişisel bilgi formunda katılımcılar ile ilgili yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm gibi sosyo-demografik bilgiler yer almaktadır.

Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği (ÖBEPYÖ); İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan ölçek, 5'li likert tipinde olup 38 maddeden oluşmaktadır. BEP hazırlık öncesi, BEP hazırlama, BEP'e aile katılımı, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ve tüm boyutların ayrı ayrı değerlendirilebildiği ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.98'dir. Açıklanan toplam varyans % 77'dir. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ise .96'dır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğine yönelik cronbach alpha katsayısı ölçek tatmamı için 0.99, hazırlık öncesi boyutu için 0.94, hazırlama için 0.98, BEP'e aile katılımı için 0.97, BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi için 0.98 olarak hesaplanmıştır. Literatürde cronbach alpha katsayısının 0.70 ve üzeri olması güvenilirlik için genel olarak yeterli görülmesine rağmen (Şencan, 2005), bu çalışmada ölçek iç tutarlılık katsayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin tüm alt boyutları kullanılmıştır.

BEP Hazırlama ve Uygulama Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulamaya yönelik yeterlilikleri ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından “*BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterliliği, BEP Hazırlama Yeterliliği, BEP Sürecinde Aile Katımını Sağlayabilme Yeterliliği, BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterliliği ve BEP ile ilgili Genel Yeterlilik*” olmak üzere beş ana tema altında soru havuzu oluşturulmuştur. Nitel verilerin iç geçerliği sağlamak için temalar ve temalara yönelik hazırlanan sorular özel eğitim alanından iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşüne sunulurken uzman görüşleri doğrultusunda temalar ve araştırma soruları son halini almıştır. Soruların, katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerini ayrıntılı şekilde ifade edebilecekleri açık uçlu sorular olmasına ve gerekli yerlerde ana soruların anlaşılmasını kolaylaştırarak daha fazla ayrıntı elde edilebilecek sonda sorular ile derinlemesine bilgi alınacak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. İç geçerliliği sağlamak için, temaların kodlayıcılar arası güvenilirliğine “kappa” analizi ile bakılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan temaların kappa değeri 0.92 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda %90 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlandığı durumda çalışmanın güvenilir kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumda, bu çalışmanın nitel bulgularının güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerden farklı bir öğretmen ile görüşülerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında araştırmaya katılmaya gönüllü 11 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmanın dış geçerliği için katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak örnekler ile verilmiştir. Dış geçerliliği için ise araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar için iki alan uzmanından doğrulama istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda ÖBEPYÖ'nden elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerlerine bakılmıştır. ÖBEPYÖ, standart bir puanlamaya sahip olmadığı için katılımcıların puan ortalamaları ve bu puanların standart sapmalarına göre değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların puanları değerlendirilirken katılımcıların puanları

sıralanmış ve alt ve üst %27'lik iki grup oluşturulmuş, iki grup arasındaki puanlar 'orta', bu puanların altındakiler 'düşük', bu puanların üstündekiler ise 'yüksek' olarak kabul edilmiştir. Bu işlem hem ölçeğin geneli hem de alt boyutlar için uygulanmıştır. Analizlerin değerlendirmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler için nitel veri analizi yazılımı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre veya araştırma verilerine dayalı olarak geliştirilmiş temalar kullanarak çalışma verileri yorumlanabilir. Bu çalışmada önceden belirlenen ana temalar doğrultusunda katılımcılarla yapılan ses kaydı alınan görüşmeler, araştırmacılar tarafından dinlenerek her bir ifade yazılı doküman haline getirilmiştir. Katılımcılara kod sembolleri (Ö1, Ö2 gibi) verilerek kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcıların ses kayıtları üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenerek yazılı metinler kontrol edilmiştir. Daha sonra görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analizi yazılım programına aktarılmış, betimsel analiz yapılarak, katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Görüşmeler sonucu kodlanan verilerden elde edilen bulgular "**BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterlilikleri**", "**BEP Hazırlama Yeterlilikleri**", "**BEP Sürecinde Ailenin Katılımını Sağlayabilme Yeterlilikleri**", "**BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterlilikleri**" ve "**BEP ile ilgili Genel Yeterlilik**" başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların ÖBEPYÖ Alt Boyutlarından ve Genelinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Değişken	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
BEP Hazırlık Öncesi	193	8	40	19	7.60
BEP Hazırlama	193	9	45	24	9.83
BEP'e Aile Katılımı	193	5	25	11	5.43
BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi	193	16	80	40	16.2
ÖBEPYÖ Genel	193	38	190	93	37.25

Tablo 2 incelendiğinde, ÖBEPYÖ alt boyutlarından **BEP Hazırlık Öncesi** alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalamasının 19 ve standart sapmasının 7.6 olduğu görülmektedir. Buna göre 11 puan altı düşük, 11-27 puan aralığı orta düzey ve 27 puan üstü yüksek kabul edilmiştir. Hesaplamalara göre öğretmenlerin **BEP Hazırlık Öncesi** boyutunda %16.1'i düşük, %69.4'ü orta ve %14.5'i yüksek puan almıştır.

Katılımcıların "**BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterliliklerine**" ilişkin görüşlerini almak üzere "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sizce nedir? Okulunuzda BEP hazırlanırken neler yapılıyor? Siz neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?" soruları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların, "BEP'in kimler için hazırlandığını açıklayabilme, "BEP Birimi"ni açıklayabilme" alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

"**BEP'in kimler için hazırlandığını açıklayabilme**" temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının RAM raporu olan kaynaştırma öğrencileri için BEP

hazırladığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: "...RAM rapor vermişse ve kaynaştırma öğrencisiyse BEP hazırlıyoruz."

Ö7: "...Kaynaştırma çocuklarının eğitiminin sürekliliği için yapılması gereken bir program."

"**BEP Birimi'ni açıklayabilme**" alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, "BEP biriminin kimlerden oluştuğunu açıklayabilme", "BEP birim üyelerinin görevlerini açıklayabilme" "BEP biriminin toplanma sıklığını açıklayabilme" alt temaları oluşmuştur.

"BEP biriminin kimlerden oluştuğunu açıklayabilme" alt teması ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, iki öğretmen okulda BEP birimi oluşturulmadığını ifade etmiştir, bir öğretmen de okulunda BEP birimi oluşturulduğu ancak ekipte kendisinin görev almadığını; ekip üyelerinin okul aile birliğinden bir veli, rehber öğretmen ve okul öğretmenlerinden birkaç kişiden oluştuğunu belirtmiştir. Sekiz öğretmen okullarında oluşturulan BEP ekibinde idareden bir kişinin olduğunu, yedi öğretmen sınıf öğretmeninin olduğunu, beş öğretmen rehber öğretmen olduğunu, beş öğretmen velinin olduğunu, iki öğretmen RAM'den gelen bir uzman olduğunu, bir öğretmen de çocuğun kendisinin ekipte olduğunu belirtmişlerdir. "BEP biriminin kimlerden oluştuğu" alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: "... BEP birimi Müdür yardımcısı, öğrenci velisi, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninden oluşmakta."

Ö10: "Okul aile birliğinden bir velimiz var galiba, rehber öğretmenimiz ve okul öğretmenlerinden birkaç kişi var."

"BEP biriminin kimlerden oluştuğunu açıklayabilme" alt temasında çocuğun katılımını sağlayabilme ile ilgili sorulan "BEP sürecinde çocuğun toplantılara katılımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?" sonda sorusuna dokuz öğretmenin okul öncesi dönem çocuklarının BEP Hazırlama sürecinde çocuğun yaşı, engeli ve/veya toplantıda konuşulanlardan olumsuz etkilenebilecekleri sebepleriyle BEP hazırlamada kararlara katılmalarının uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür. İki öğretmen de çocuğun tanısı ya da gelişimi doğrultusunda karar verilebileceğini ifade etmiştir. Bu soruya verilen katılımcı cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Ö5: "Yani, uı, çocuk katılabilir de katılmayabilir de, çocuğun farkındalığı ile ilgili bir şey."

Ö7: "Çocuklar küçük olduğu için dahil etmiyoruz biz, çünkü konular çocuğa soyut geliyor bence, ayrıca çocuğun eksiklerinden de bahsediliyor, yani çocuk üzülebilir böyle bir durumda."

"BEP birim üyelerinin görevlerini açıklayabilme" alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, sadece bir öğretmenin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamını kapsayacak şekilde cevap verdiği, dört öğretmen BEP oluşturmak için, yedi öğretmen çocuğun gelişimini takip edip değerlendirmek için BEP ekibinin toplandığını, üç öğretmen de aileyi bilgilendirmek için toplandığını belirtmişlerdir. "BEP birim üyelerinin görevleri" alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: "...ilk olarak çocukla ilgili BEP raporunu oluşturmak için, ikincisi çocuğun gelişim durumunu gözlemlemek için, diğerleri de gelişim ve durumunu gözlemlemek için, nasıl ilerledik, yeni kazanımlar gösterdi mi diye."

Ö11: "Yani genel olarak çocuğun durumunu ve planını görüşüyoruz ne durumdayız diye.. BEP planında aldığımız kazanım göstergeler doğrultusunda ne kadar ulaşabildik, çocuğu ne kadar destekledik, bunu aileye de belirtiyoruz, evde çocukla nasıl çalışmalarını gerektiğini, toplantıda bunları konuşuyoruz."

"BEP biriminin toplanma sıklığını açıklayabilme" alt temasına ilişkin katılımcı cevapları incelendiğinde, beş öğretmen yılda dört kere toplandığını, bir öğretmen yılda iki kere toplandığını, iki öğretmen üç ayda bir toplandığını, iki öğretmen de her ay toplandığını belirtmişlerdir. Bu cevapları veren öğretmenlerden üçü toplanma sıklığının çocuk ve ailenin ihtiyacına göre değişebileceğine de vurgu yapmışlardır. "BEP biriminin toplanma sıklığı" alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: "Dönemde bir kere galiba, ihtiyaç duyulduğu zaman aslında ama dönemde bir, yılda iki kere toplanıyor."

Ö7: “Öğrencinin gelme durumuna göre değişir ama normalde dönemde iki defa diye biliyorum.”

Ölçeğin **BEP Hazırlama** alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalaması 24 ve standart sapma 9.8’dir. Dolayısıyla 14 puan altı düşük, 14-34 puan aralığı orta düzey ve 34 puan üstü yüksek kabul edilmiştir. Hesaplamalara göre öğretmenlerin **BEP Hazırlama** boyutunda %16.6’sı düşük, %65.3’ü orta ve %18.1’i yüksek puan almıştır.

Katılımcıların “**BEP Hazırlama Yeterliliklerine**” ilişkin görüşlerini almak üzere “**BEP hazırlanırken nelere dikkat ediyorsunuz?**” Açıklar mısınız? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların, “var olan performansı belirleyebilme”, “öncelikli amaçları belirleyebilme” ve “kısa ve uzun dönemli amaçları belirleyebilme” alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

“**Var olan performansı belirleyebilme**” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, altı okul öncesi öğretmenin kaynaştırma çocuğunun var olan performansını belirlemek üzere gözlem tekniğine başvurduğu, dört öğretmenin aileden bilgi aldığı, üç öğretmenin gelişim/performans değerlendirme formlarından yararlandığı, bir öğretmenin RAM’den gelen rapor doğrultusunda hareket ettiği, bir öğretmenin de çocuğun eğitim aldığı özel eğitim kurumunda hazırlanan raporlardan faydalandığı tespit edilmiştir. “Var olan performansı belirleyebilme” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: “Sınıfta gözlemleyerek, ne yapıp yapmadığını, bire bir çocukla ilgilenerek, öyle ortaya çıkabiliyor. Çünkü aile anlatıyor, ailenin anlattığı biraz havada kalıyor, biraz daha iyimser davranıyorlar, mesela benim çocuğumun hafif düzeyde zihinsel engeli var ama ailesi kabul etmiyor.”

Ö8: “Bunu belirlerken, zaten aslında çocuk bize geldiğinde onu önceden tanıma şansınız yok, kendisi zaten hazır bir programla geliyor. Bize daha önce gittiği eğitim merkezleri bilgi veriyor neler yapabiliyor nelerde eksik gibi konularda bilgi veriyorlar o şekilde yapıyoruz.”

“**Öncelikli amaçları belirleyebilme**” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, dokuz öğretmenin öncelikli amaçları belirlerken çocuğun var olan performansı doğrultusunda desteğe ihtiyaç duyduğu becerileri belirledikleri, bir öğretmenin özellikle günlük yaşam deneyimi ile ilgili becerileri desteklemeye öncelik verdiği, bir öğretmenin de çocuğun engel durumuna göre hazır modülleri kullandığı belirlenmiştir. “Öncelikli amaçları belirleyebilme” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: “Çocuğun özelliklerine göre seçiyoruz, çocuğun hangisine ihtiyacı varsa önceliğimiz o oluyor.”

Ö11: “Standart bir şey var, çocuğun engel durumuna göre modüller var, o modüllerden alıyorum.”

“**Kısa ve uzun dönemli amaçları belirleyebilme**” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, dört öğretmenin uzun dönemli amaçları daha genel, kısa dönemli amaçları ise daha özel, alt basamaklar olarak tanımladıkları, yedi öğretmenin kısa ve uzun dönemli hedefleri açıklamakta zorlandıkları görülmüştür. “Kısa ve uzun dönemli amaçları belirleyebilme” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “liste halinde vardı aslında ama şu an tam olarak hatırlayamıyorum. Ama sanırım kısa dönemli amaçlar daha küçük adımları oluşturuyor öyle diyebilirim.”

Ö6: “Kısa dönemli amaçlar o hedefin küçük adımları oluyor, uzun dönemli amaçlar da o hedefin kendisi. Mesela uzun dönemli amaç çocuğa ritmik sayma yeteneği kazandırmak, kısa dönemli amaç ise 1’den 5’e kadar ritmik saymayı kazandırmak gibi.”

Ölçeğin “**BEP’e Aile Katılımı**” alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin puan ortalaması 11 ve standart sapma 5.4’tür. Buna göre 6 puan altı düşük, 6-16 puan aralığı orta ve 16 puan üstü yüksek düzey kabul edilmiştir. Hesaplamalara göre öğretmenlerin **BEP’e Aile Katılımı** boyutunda %20.7’si düşük, %63.8’i orta, %15.5’i ise yüksek puan almıştır.

Katılımcıların “**BEP Sürecinde Ailenin Katılımını Sağlayabilme Yeterliliklerine**” ilişkin görüşlerini almak üzere “**BEP sürecine aileyi dâhil etmek için neler yapıyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. “**BEP Sürecinde ailenin katılımını sağlayabilme yeterliği**” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, altı öğretmen birebir görüşme yolu ile altı öğretmen de **BEP** toplantılarında aile ile çocuğu hakkında görüştiklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen bazı ailelerin

işbirliğine açık olmadığını, aileler ile iletişim kurmakta bazen zorluk yaşadıklarını ve bu durumda rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmiştir. “Ailenin katılımını sağlayabilme” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: “*BEP toplantımız olduğunda veliyi çağırdık işte, orada veliyi bilgilendirdik şu yapılacak bu yapılacak şeklinde, performans takibi yapacağımı ve 30 günlük süreçte çocuğu gözlemleyeceğimi de söyledim, ona göre planı yapacağımı söyledim... Veli ile zaten günlük diyalog halindeyiz, veliyi o şekilde de bilgilendiriyorum.*”

Ö7: “*Önce rehber öğretmen ile görüşüyorum. Çünkü aile siz tek başınıza olduğunuzda sizi pek kale almıyor. Dediğim gibi çocuğun eksik yönünü avantaja çevirmeye çalışıyorum, bunu aileye de belirtiyorum, aileye çocuğun eksik yönlerinden değil olumlu ve yapabildiği şeylerden bahsediyorum. Onlara hep diyorum ki biz birlik olmalıyız ben tek başıma ilerleme gösteremem diyorum.*”

Belirlenen bu temaya ilişkin sorulan soru haricinde katılımcılar ile BEP ekibinin kimlerden oluştuğu ve çocuğun var olan performansının belirlenmesinde başvurulan yollara ile ilgili sorulan sorulardan alınan bazı katılımcı cevapları da okul öncesi öğretmenlerinin BEP sürecinde ailenin katılımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Örneğin, BEP biriminin üyeleri sorulduğunda sadece dört öğretmenin ailenin BEP ekibinin bir üyesi olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öte yandan çocuğun var olan performansı belirlenirken başvurdukları yollar ile ilgili sorulan soruda da yine sadece dört öğretmen aile ile görüşerek çocuk ile ilgili bilgi edindiklerinden bahsetmiştir.

Ölçeğin “*BEP’in Uygulanması ve Değerlendirilmesi*” alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalaması 40 ve standart sapma 16.2’dir. Buna göre 24 puan altı düşük, 24-56 aralığı orta ve 56 puan üstü yüksek düzey kabul edilmektedir. Hesaplamalara göre katılımcıların BEP’in Uygulanması ve Değerlendirilmesi boyutunda %17.1’i düşük, %64.2’si orta ve %18.7’si yüksek puan almıştır.

Katılımcıların “*BEP’in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterliklerine*” ilişkin görüşlerini almak üzere “*Kaynaştırma çocuğunuz için BEP uygulama ve değerlendirme süreçlerinden bahseder misiniz?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların, “*BEP Amaçlarına Uygun Etkinliklerde Uyarlama Yapabilme*” ve “*BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme*” alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların ilgili temaya yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

“*BEP Amaçlarına Uygun Etkinliklerde Uyarlama Yapabilme*” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, bir öğretmen planda uyarlama yapmış olmasına rağmen sınıfta yalnız olduğu için uygulamada kaynaştırma çocuğuna özel uyarlama yapamadığını, bir öğretmen de genellikle uyarlama yaptığını ancak bütün kaynaştırma çocukları için uyarlama planlayamadığını, özellikle ağır engelli çocukları grup etkinliklerine dahil etmek için uyarlama yerine o çocukla birebir çalışmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan diğer öğretmenler özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. “*BEP Amaçlarına Uygun Uyarlama Yapabilme*” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: “*Bizim etkinlik planlarımız var, o eğitim planlarının içerisinde uyarlama bölümümüz var, çocuğun engel durumuna göre günlük aldığı etkinlikleri çocuğa göre uyarlıyorum, uyarlama bölümüne yazıyorum, “şu, şu” yapılabilir şeklinde alternatif ürettiyorum, geldiği süre içinde de kaynaştırma öğrencimle o bölümleri uygulamaya çalışıyorum. Sınıftaki diğer çocuklarla paralel gitmesini önemsiyorum, çünkü ona ayrı bir etkinlik uyguladığımda diğer çocukların yapabileceği bir şey yok, sınıfta tek öğretmen olduğu için.*”

Ö7: “*Çocuk bize zaten raporlu bir şekilde geliyor, biz o rapora uygun şekilde bir plan hazırlamaya çalışıyoruz gerekirse etkinlikler için uyarlamalar yapıyoruz, rehberlik öğretmeni bize gerektiğinde yardımcı oluyor mesela, sonra ilerleme var mı gelişme var mı diye kontroller değerlendirmeler yapıyor. Zaten günlük eğitim akışımız var, buradan uygun olanını alabiliyoruz, çocuğu da gözlemliyorum hangi konuda eksik ise ona yönelmeye çalışıyorum gelişmesi için. Mesela bir oyun etkinliği var ve sepete top atacak çocuklar diyelim, görme yetersizliği olan bir çocuğa ne yapılabilir, daha büyük bir sepet ya da top sağlanabilir mesela.*”

Öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek için “BEP’te kazanılmayan amaçlar olduğunda nasıl bir yol izlersiniz?” sonda sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, BEP’te ele alınan hedeflere ulaşamadığı durumlarda altı öğretmen kazanımları tekrar aldığı, üç öğretmenin kazanımları basitleştirerek değiştirdiği, kazanımları daha sonra tekrar aldığını ifade eden öğretmenlerden ikisinin yöntemde değişiklikler yaparak, bir öğretmenin de etkinlik çeşidinde değişiklik yaparak kazanımları tekrar ele aldığı belirlenmiştir. Bir öğretmen ise ilerleme olmadığında çocuğun performans değerlendirmesine “çalışılması gereken alan olarak” not aldığını belirtmiş, ancak uygulamada ne yaptığına ilişkin bir açıklamada bulunmamıştır. Bir öğretmen de çocuğun seviyesinin üstünde bir hedef belirlemediği için böyle bir durumla karşılaşmadığını ifade etmiştir. “BEP’te kazanılmayan amaçlar olduğunda nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö10: “Çocuğun seviyesinin çok üstünde bir hedef asla almıyorum zaten, mesela bu dönem çocuğum için selamlaşma, giderken vedalaşma gibi ona uygun hedefler belirledim, bu yüzden kazanılmayan çok hedef olmuyor.”

Ö11: “Kazanıma ulaşamamışsak tekrardan çocuğa göre gerekirse yöntemi farklılaştırarak yeniden vermeye çalışıyorum. Biraz daha basitleştiriyorum mesela.”

“BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin “Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Açıklayabilme ve “Değerlendirme Sıklığını Açıklayabilme” alt temalarında toplandığı belirlenmiştir.

“Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Açıklayabilme” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, yedi öğretmen gözlem yöntemini kullandığını, bu öğretmenlerden birisi ek olarak portfolyo yaptığını belirtmiştir. Bir öğretmen çocuğun durumuna göre farklı değerlendirme yöntemleri uyguladığını belirtmiştir. Bir öğretmen de BEP ile ilgili değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. “Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: Küçük yaş grubu olduğu için gözlem dışında bir yöntem kullanmıyorum.

Ö10: BEP ile ilgili açıkçası çok bir değerlendirme yapmadım, çünkü çok ağır ilerlediğimiz için çok değerlendirme yapma ihtiyacı duymadım.

“Değerlendirme Sıklığını Açıklayabilme” alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, altı öğretmen günlük değerlendirme yaptığını, dört öğretmen aylık değerlendirme yaptığını, bir öğretmen dönem sonlarında yaptığını, bir öğretmen de günlük değerlendirmeye ek olarak yılsonunda da değerlendirme yaptığını belirtmiştir. “Değerlendirme Sıklığı” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö7: “Her günün sonunda çocuğa değerlendirme yapıyorum. Çocuk kazanımı kazanmış mı diye yılsonunda ortak bir değerlendirme de yapıyorum.”

Ö10: “BEP ile ilgili açıkçası çok bir değerlendirme yapmadım, çünkü çok ağır ilerlediğimiz için çok değerlendirme yapma ihtiyacı duymadım.”

Ölçme aracının genelinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 93, standart sapmasının ise 37.2’dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190’dır. Ölçeğin geneli için 56-130 puan aralığının orta düzey olduğu, 56 puan altının düşük olduğu ve 130 puan üstünün yüksek olduğu kabul edilmiştir. Yapılan hesaplamalara göre ölçek genelinde katılımcıların %17.6’sı düşük, %63.7’si orta, %18.7’si ise yüksek puan almıştır.

Katılımcıların “BEP ile ilgili Genel Yeterlilikleri”ne ilişkin görüşlerini almak üzere “BEP hazırlama ve uygulama konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Bu konuda en çok hangi alanlarda zorluklar yaşıyorsunuz? Bu zorluklarla baş edebilmek için neler yapıyorsunuz, kimlerden destek alıyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin “BEP ile ilgili Yaşanan Zorluklara” ilişkin cevapları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak rehber öğretmen ya da RAM’dan gelen uzmandan aldıkları destek sayesinde planlamada çok zorlanmadıkları ancak BEP’in uygulaması boyutunda zorlandıkları görülmüştür. Uygulamada zorlandığını belirten öğretmenlerden biri sınıfının kalabalık olmasından dolayı zorlandığını, diğeri de RAM’dan gelen uzmanların teorikte destek verdiklerini ancak uygulamaya yönelik destekte yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Dört öğretmen BEP hazırlama ve uygulamada çok zorlandıklarını, bu konuda hizmetiçi eğitime ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP ile ilgili Genel Yeterlilikleri” alt temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö7: “gerçekten bu konuya hiç hakim olmadığımı düşünüyorum, hizmetiçi eğitim verseler ne güzel olur mesela, ya da bir rehber kitabımız olsa, her yetersizlik türüne hitap eden bir BEP kitabı hazırlayıp verebilirler bize, İnternetteki bilgiler de çok kısıtlı çünkü. Aslında rehberlik öğretmeniyle görüşüp elimizden geldiğince uygun bir program hazırlamaya çalışıyoruz ama yine de tamamen uygun olduğunu söyleyemiyorum. Çünkü hangi kurallar çerçevesinde BEP hazırlamam gerektiğini bilmiyorum. Ben aslında bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü lisansta yeterli donanım kazandırılmıyor. Hatta ben BEP terimini mesleğe başlayınca duydum ilk kez. RAM’den raporlu olan çocuklara hazırlıyoruz.”

Ö9: “... çünkü çok bilgili değilim, almadık mı tabi ki eğitim aldık ama bence lisansta aldığımız eğitim çok eksik. Bire bir yaşayınca ancak o bilgi oturaklı oluyor. Ben mesela BEP planını ancak bu sene özümseyebildim. Bir de BEP’li öğrenciyle bire bir ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum ama bu şekilde değil ne yazık ki, Ö9:Rehber öğretmen de işin içinde yer almalı, çocuğun daha önce bağlı olduğu kurumla iletişim içinde olunmalı, rehber öğretmen benimle birlikte sınıfta çocuğu gözlemlemeli, ben çocuğun özel eğitim aldığı kurumu aradığımda bana bilgi verebilmeli mesela, sonuçta onlar benden daha bilgili olabilir. Çok eksikim varmış, siz sorunca anladım.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ÖBEPYÖ’den aldıkları puanlar ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitimi Programı (BEP) hazırlama ve uygulama yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖBEPYÖ’nin BEP Hazırlık Öncesi boyutunda aldıkları puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda “BEP Hazırlık Öncesi Sürecini Açıklayabilme Yeterliliği” alt temasının BEP’in kimler için hazırlandığını açıklayabilme ve BEP birimini açıklayabilme temalarından oluştuğu, BEP birimini açıklayabilme alt temasının da kendi içinde “BEP biriminin kimlerden oluştuğunu açıklayabilme, BEP biriminin görevlerini açıklayabilme, BEP biriminin toplanma sıklığını açıklayabilme” şeklinde üç alt temadan oluştuğu belirlenmiştir. “BEP’in kimler için hazırlandığını açıklayabilme” alt temasına ilişkin sorulardan elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin tamamının BEP’in tanı almış özel gereksinimli çocuklar için hazırlandığını açıklayabilme yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür. Ayanoğlu ve Gür Erdoğan (2019) okul yöneticileriyle görüştikleri çalışmalarında yöneticilerin BEP’in özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan bir program olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çuhadar’ın (2006) araştırmasında sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri BEP’in özel gereksinimli bireyler için hazırlanan, faydalı bir program olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma çocuğu için BEP hazırlanmasının gerekliliği konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Bu bulguya karşın “BEP birimini açıklayabilme” temasını oluşturan “BEP Biriminin Kimlerden Oluşturduğunu Açıklayabilme” alt temasında okul öncesi öğretmenlerinin BEP biriminin kimlerden oluştuğu konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları, hatta okullarında BEP birimi olup olmadığıyla ilgili birbiriyle çelişen ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden biri okulunda BEP birimi olup olmadığı konusunda bilgi sahibi olmadığını belirtirken, bir başka öğretmen okulundaki BEP biriminin okul aile birliğinden bir veli, rehber öğretmen ve okul öğretmenlerinden birkaç kişiden oluştuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden sekizi okullarında oluşturulan BEP ekibinde idareden bir kişinin olduğunu, yedi öğretmen sınıf öğretmeninin olduğunu, beş öğretmen rehber öğretmen olduğunu, beş öğretmen velinin olduğunu, iki öğretmen RAM’den gelen bir uzman olduğunu, bir öğretmen de çocuğun kendisinin ekipte olduğunu belirtmiştir. Hâlbuki Türkiye’deki özel eğitim ile ilgili yasal özel gereksinimi olan çocukların eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasında ekip çalışmasının önemi ve gerekliliği üzerinde önemle durmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre, kaynaştırma çocuğu bulunan okullarda BEP biriminin oluşturulması ve bu ekipte müdür ya da onun görevlendirdiği müdür yardımcısı, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, aile, özel eğitim gerektiren öğrenci, rehber öğretmen (psikolojik danışman), eğitim programı hazırlamakla

görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf öğretmeni ya da hazırlanan programın içeriğine uygun branş öğretmeni, gerektiğinde eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibinden bir üye olması gerektiği yasal olarak zorunludur (MEB, 1997). Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulguya göre, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi alan çocuklar için hazırlanan BEP raporlarının yasalarla tanımlanan ekip üyelerinin tamamından oluşmadığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda özel eğitim hizmetlerinde önemli görev ve sorumlulukları olan rehber öğretmenlerin BEP sürecinde görev almalarına ilişkin öğretmenlerin sadece beşinin görüş bildirmeleri ilgi çekici bir bulgudur. İlgili alan yazında rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Akalin, 2014; Aliyev, Erguner Tekinalp, Ulker & Shine Edizer 2012) öğretmenler ile görüşmeden çıkan bulguyu desteklemektedir. BEP biriminin kimlerden oluştuğunu açıklayabilme temasına ilişkin bir diğer bulgu ise okul öncesi kurumlarda kaynaştırma eğitimi alan çocuğun ebeveynlerinin genel olarak BEP ekibinin bir üyesi olarak dahil edilmedikleri, çocuğun kendisinin de alınan kararlara katılımının sağlanmadığı yönündedir. Bu bulgu, Avcioğlu'nun (2011) zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yaptığı çalışmada elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. İlgili literatür incelendiğinde BEP'in yöneticiler, öğretmenler, çocuğun gereksinim duyduğu çeşitli uzmanlara ek olarak aile ve uygunsuz çocuğun kendisinin yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Martin, vd., 2006). Özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli olması için çocuğa özel eğitim hizmetlerini sunan kişilerin işbirliği içerisinde fikir alışverişi yaparak çalışmaları gerekmektedir. Ancak araştırmadan çıkan bu bulgu, BEP ekip üyelerinin yasa ve yönetmeliklerde öngörüldüğü gibi bir araya gelmediği, özellikle çocuğun gelişiminde kritik etkisi olan ebeveynlerin sürece dâhil edilmedikleri ve çocuğun kendisinin de alınan kararlarda söz sahibi görülmediğini göstermektedir.

"*BEP birim üyelerinin görevlerini açıklayabilme*" alt temasında öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin BEP üyelerinin görevlerini ayrıntılı olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Dört öğretmen, BEP birim üyelerinin BEP raporunu oluşturmak için toplandığını belirtirken, yedi öğretmen çocuğun süreçteki gelişimini değerlendirmek için toplandığını belirtmiştir. Halbuki, 573 sayılı KHK'ye (1997) göre çocuğun eğitiminde görev alan tüm öğretmenlerin BEP toplantılarına düzenli olarak katılarak çocuğun performansı ve gelişimi ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaları ve çocuğun eğitsel performansına ilişkin diğer ekip üyelerine bilgi vermeleri gerekmektedir (MEB, 1997). Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinden bazıları BEP ekibinin sadece BEP raporu hazırlamak için toplandığını belirtirken bazıları da eğitim sürecinde çocuğun gelişim değerlendirilmesinin yapılması için toplandığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirisi BEP ekibinin görevlerini BEP sürecini başından sonuna kadar kapsayacak şekilde ifade edememiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu noktada bilgi eksikliklerinin olduğunu düşündürmektedir.

"*BEP biriminin toplanma sıklığını açıklayabilme*" alt temasına yönelik cevaplara bakıldığında öğretmenlerin bir fikir birliği içinde olmadıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinden beşi BEP toplantısı için yılda dört kere, bir öğretmen yılda iki kere, iki öğretmen üç ayda bir kere, iki öğretmen de her ay toplandığını belirtmiştir. Bu cevapları veren öğretmenlerden üçü ayrıca toplanma sıklığının çocuk ve ailenin ihtiyacına göre değişebileceğini de ifade etmiştir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre, özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP'in yılda en az bir kez gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2006). BEP toplantılarının sıklığının belirlenmesinde asıl belirleyici olan özel gereksinimi olan çocuğun gelişim seyri ve ihtiyaçlarıdır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde okullarında BEP toplantısı yapıldığını ifade eden 10 öğretmenin özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde uygun görülen asgari toplanma sıklığı olan en az yılda bir kere toplandığını ifade etmeleri bu konuda bilgilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖBEPYÖ'nin BEP Hazırlama boyutunda aldıkları puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda "*BEP Hazırlama Yeterliliği*" teması "*Var olan performansı belirleyebilme, Öncelikli amaçları belirleyebilme, Kısa ve uzun dönemli*

amaçları belirleyebilme” alt temalarından oluşturulmuştur. “Var olan performansı belirleyebilme” alt temasına yönelik cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun performansını değerlendirmede tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı olduğu, öğretmenlerin en çok gözlem yöntemini tercih ettikleri, yarıdan az sayıda öğretmenin aileden bilgi aldığı, sadece üç öğretmenin gelişim/performans değerlendirme formlarını kullandığı göze çarpmaktadır. Elde edilen bu bulgu, Altun ve Uzuner’in (2016), sınıf öğretmenlerinin sadece gözlem yöntemi kullandığı, ek olarak başka bir yöntem/teknik kullanmadıklarını ortaya koydukları çalışma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Çetin (2004) öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinde bu kadar sınırlı yöntem ve teknik kullanmalarını özellikle özel eğitim öğretmenleri haricindeki diğer branşlarda eğitim alan öğretmenlerin lisans derslerinde özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili ders sayısının yetersiz olmasına bağlamıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma çocuğunu değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı olmasının nedeni de lisans programında özel eğitim ile ilgili aldıkları derslerin yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir.

“Öncelikli amaçların belirlenmesi” alt temasında, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk için öncelikli amaçları belirlerken en çok çocuğun gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları görülmüştür. Bu bulgu Avcıoğlu’nun (2011) öğretmenlerin BEP hazırlarken dikkate aldıkları en önemli faktörlerden birinin öğrencinin mevcut durumu olduğu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. BEP’teki amaçların seçilmesinde bireyin gelişimsel alanlardaki performansı önemli bir etkidir (Kargın, 2007). Okul öncesi programı ele alındığında ise, çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerin belirlenmesinde yetersizliği olsun ya da olmasın çocukların gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçlarının temel alınması esastır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ile ilgili amaçları belirlemede yeterliliklerinin yüksek çıkması beklenen bir bulgudur.

“Kısa ve uzun dönemli amaçları belirleyebilme” alt temasına ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamının kısa ve uzun dönemli amaçları açıklarken zorlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlanırken çocuğun var olan performansı doğrultusunda oluşturulan kısa ve uzun dönemli amaçları belirleme konusunda yeterliliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Özaydın ve Çolak (2011) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma ve bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koydukları çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar yine Çetin’in (2004) yaptığı çalışmada vurguladığı farklı branşlarda eğitim alan öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili derslerinin yetersiz olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖBEPYÖ’nin BEP’e Aile Katılımı boyutunda aldıkları puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda “*BEP Sürecinde Aile Katılımını Sağlayabilme Yeterliliği*” teması incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısı ailelerle bireysel görüşmeler yaparak iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları çocukları gün sonunda ailelere teslim ederken ayaküstü bilgi verme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Avcıoğlu’nun (2011) araştırmasında zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin çoğunun ailelerle bire bir görüşmedikleri ve yeterince iletişim içinde olmadıkları görülmektedir. Altun ve Filiz (2020) de yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle görüşmediklerini, öğretmenlerin ise bu durumun sebebinin velilerin ilgisizliğinden kaynaklandığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Söz konusu okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocuklar olduğunda ailenin bu süreçteki rolünün ne derece önemli olduğu ortadadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babalar ile düzenli görüşmeler yapması beklenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile ile yaptıkları görüşmelerin çoğunlukla genel toplantılar ve çocuğun teslimi sırasında yapılan bireysel görüşmelerden ibaret olması ilgi çekici bir bulgudur. Bu bulgu öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarının ailelerini çocuklarının eğitimi ile ilgili aktif katılımcılar yerine, bilgilendirilmesi gereken kişiler olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Halbuki, çocuğu en iyi tanıyan ve gelişiminde etkisi en fazla olduğu düşünülen ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri kadar özel gereksinimli çocukların eğitimi ve gelişimi ile ilgili alınan her türlü kararda da aktif katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Başal,

2003; Santos, Duman, Erişkin, Başar, Kıraç & Toraman, 2012). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlerden sadece altısı BEP sürecinde aileleri BEP toplantılarına davet ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise sadece çocuğun gelişim seyri ile ilgili aile ile birebir görüşmeler yaparak aileye bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Hâlbuki BEP hazırlama ve uygulama sürecinde sadece ailelerin çocuğu ile ilgili bilgilendirilmeleri değil ailelerden çocukları hakkında bilgi alınarak, çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili kararlarda görüşlerinin alınması, kısacası ailenin BEP sürecinde pasif katılımcılar değil, aktif katılımcılar olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak, bu bulgu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun aileleri ile işbirliği içerisinde hareket etme, aileyi bilgilendirme, BEP süreci ile ilgili ailenin görüşünü alma, aileyi eğitime dâhil etme gibi konularda bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖBEPYÖ'nin BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi boyutunda aldıkları puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan alınan cevaplara göre "*BEP'in Uygulanması ve Değerlendirilmesi Yeterliliği*" ana teması "*BEP Amaçlarına Uygun Etkinliklerde Uyarlama Yapabilme ve BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme*" alt temalarından oluşmaktadır. "*BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme*" alt teması da yine kendi içinde "*Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Açıklayabilme ve Değerlendirme Sıklığını Açıklayabilme*" şeklinde alt temalara ayrılmıştır. "*BEP Amaçlarına Uygun Etkinliklerde Uyarlama Yapabilme*" alt teması incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamı özel gereksinimli çocuğa yönelik olarak uyarlama yaptığını belirtmiş, 9 öğretmen etkinlikleri basitleştirerek uyarlama yaptığını, 1 öğretmen etkinlik seçiminde çocuğun yetersizlik alanına göre hareket ettiğini, 1 öğretmen ise her zaman uyarlama yapmadığını gerektiğinde özel gereksinimli çocukla daha fazla ilgilenmeye çalıştığını ifade etmiştir. 2013 okul öncesi eğitimi programına bakıldığında özel gereksinimli bireylere yönelik olarak kullanılan yöntemin, materyallerin ve hatta eğitim sürecinin uyarlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu bilgiye göre öğretmenlerin cevapları dikkate alındığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıkları söylenebilir. Alan yazında da öğretmenlerin uyarlama konusunda yetersiz oldukları bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Jenkins & Ornelles, 2009; Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur & Abbak, 2016; Vural & Yıkılmış, 2008).

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler planladıkları uyarlamaları uygulama konusunda sorunlar yaşadığını belirterek, bu sorunların yardımcı personel eksikliği ile çocuğun yetersizlik türünden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu ilgili alan yazında kalabalık sınıfların öğretmenlerin üstlerine düşen görevleri yapamamalarına, özel gereksinimli çocuklar için uyarlama yapma konusunda zorlanmalarına sebep olduğunu ortaya koyan çalışma bulguları ile örtüşmektedir (Altun & Filiz, 2020; Yuen, Westwood & Wong, 2005). Özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde hedeflenen bir kazanıma ulaşamadığında öğretmenin farklı yöntem ve teknikler kullanılması ya da kazanımın çocuğun seviyesine uygun olmayabileceğini hesaba katarak kazanım basitleştirmesi gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli kazanımı olduğu gibi tekrar ele alarak çocuğa kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece üçünün ulaşılmayan amacı tekrar gözden geçirerek basitleştirdikleri göz önüne alarak, araştırmaya okul öncesi öğretmenlerinin BEP'te kazanılmayan amaçlar olduğunda izledikleri yollar konusunda daha fazla bilgi ve donanıma ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak BEP'teki amaçları dikkate aldıklarını, özel gereksinimli çocuğun bu amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol ederek, eksiklerinin tamamlanması yönünde bazı düzenlemeler yaptıklarını ancak bu düzenlemelerde yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

"*BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme*"nin alt teması olan "*Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Açıklayabilme*" alt temasında neredeyse tamamına yakınının değerlendirme yöntemi olarak yalnızca gözlem yöntemini kullandıkları bunun dışında farklı değerlendirme yöntemlerine başvurmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki BEP raporunda özel gereksinimi olan çocuğun gelişiminin hangi yöntem ve teknikler kullanılarak nasıl değerlendirileceğinin belirtilmiş olması ve bu doğrultuda çocuğun gelişimsel değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir (DeBettencourt & Howard, 2007; Werts, Culatta & Tompkins, 2007). Araştırmadan elde edilen bu bulgu sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun BEP sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili bilgi sahibi oldukları ancak farklı değerlendirme yöntem ve

tekniklerinin kullanılmasına yönelik bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. Altun ve Uzuner (2016) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak, özel gereksinimli çocuğun değerlendirilmesinde öğretmenlerin gözlem yöntemini çok sık kullandığını ve genellikle ek bir yöntemin kullanılmadığını belirtmişlerdir. Hâlbuki araştırmalar tek bir değerlendirme yöntem ve aracının her çocuğa, her duruma uygun olmayacağını ortaya koymaktadır (Avcıoğlu, 2011; Fisscuss & Mandell, 1997). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmesinde tercih ettikleri gözlem yönteminin tek başına yeterli olmadığını düşünülmektedir.

“BEP Amaçlarına Uygun Değerlendirme Yapabilme”nin bir diğer alt teması olan “Değerlendirme Sıklığını Açıklayabilme” alt teması incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının günlük, bazılarının aylık, bazılarının ise dönem sonunda BEP amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerden hiçbiri çocuğun ulaşması beklenen uzun veya kısa dönemli hedefler için belirlenen süreyi dikkate alarak değerlendirme yaptığını belirtmemiştir. Hâlbuki BEP hazırlanırken çocuğa kazandırılması gereken kısa ve uzun dönemli hedefler için süre belirlenmesi gerekmektedir (Strickland & Turnbull, 1990). Bu sonuç öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğun gelişimsel seyrini değerlendirirken BEP’de belirlenen amaçları çok fazla dikkate almadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖBEPYÖ’nin genelinden aldıkları puan ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda “BEP ile ilgili Genel Yeterlilik” boyutunda öğretmenlerin BEP’in hazırlanması ile ilgili genel teorik bilgiye sahip oldukları ancak uygulama ve değerlendirme boyutlarında bilgi eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar ÖBEPYÖ’den elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koysa da derinlemesine yapılan görüşmede öğretmenlerin kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesi, ailenin BEP sürecine dâhil edilmesi, değerlendirme yöntemleri konularında zorluk yaşadığı dikkat çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama yeterliliklerini inceleyen çalışma sonuçlarının bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin, BEP hazırlama ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve özel gereksinimli çocuk için yapılan uyarılama çalışmaları konusunda da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Ersan & Ata, 2016; Kale vd., 2016). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili okul öncesi öğretmenleri ile yapılan pek çok araştırma sonucu (Altun & Gülben, 2009; Gök & Erbaş, 2011; Leatherman, 2007; Özaydın & Çolak, 2011; Öztürk & Eratay, 2010) da bu bulguyu destekler nitelikte olup, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha fazla bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Çerezci (2015) de öğretmenler ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlasalar bile uygulama konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. BEP ile ilgili yeterince bilgiye sahip olunmamasının, özel gereksinimli çocuğun dâhil olduğu kaynaştırma programının verimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyerek çocuğun aldığı eğitimden maksimum fayda sağlamasını zorlaştıracığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama ile ilgili genel olarak teorik bilgiye sahip oldukları, ancak BEP uygulama ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklerinin olduğu ve zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özellikle BEP’in uygulanması boyutunda daha fazla desteğe ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden elden edilen bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yardımcı personel eksikliğine ilişkin yaşanan sorunları ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla (Ada, Küçükali, Akan & Dal, 2014; Ersan & Ata, 2016) paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Altun ve Filiz (2020) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırma eğitimi sürecinde hiçbir destek alamadıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bununla beraber, katılımcıların bir bölümü RAM’dan aldıkları destek sayesinde BEP hazırlama konusunda sorun yaşamadıklarını ancak uygulamada bazı problemler yaşadıklarını ve zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar ışığında okul öncesi dönemde bulunan özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aktif rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin lisans programlarında aldıkları teorik özel eğitim derslerinin yanı sıra uygulamalı derslerin de olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bilginin devinimi ve gelişimi dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet içi

eğitimler ile bu konularda düzenli olarak bilgilendirilmeleri fayda sağlayacaktır. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuca göre, öğretmenler teoride kendilerini oldukça yeterli hissetmekle birlikte uygulamada zorlanmaktadırlar. Bu doğrultuda okul öncesi çocuklarının genel gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlere sınıf içi destek hizmetler sunulması önerilerinde bulunulabilir. Ayrıca özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtilen BEP ekip üyelerinin ekipte yer alması için gerekli denetimlerin yapılması önerilmektedir. Bu ekip içerisinde ailenin de aktif katılımı sağlanarak sürece dahil edilmeleri gerekmektedir. Gelecekteki araştırmalarda yine karma yöntem kullanılarak özel gereksinimli çocuğun ailesi ve/veya farklı eğitim tür ve kademelerinde görev yapan öğretmenler ile benzer çalışmalar yapılarak bu konudaki yeterlilikleri ve önerileri belirlenebilir.

Bu çalışma Antalya ilinde görev yapan anaokulu öğretmenlerinin araştırma kapsamında verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda sadece yarı yapılandırılmış görüşme yapılması, doküman analizi ve/veya gözlem tekniklerinin kullanılmamasının katılımcıların BEP uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesinde bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş.; Küçükali, R.; Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142.
- Aliyev, R.; Erguner Tekinalp, B.; Ulker, R. and Shine Edizer, F. (2012). The Perceptions of School Counselors and Principals Towards New Psychological Counseling and Guidance Services In Early Childhood Education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 3083-3098.
- Altun, T. ve Filiz, T. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44, 33-49.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.
- Ayanoğlu, Ç. ve Gür Erdoğan, D. (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.
- Başal, M. (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, 756, 29-42.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi olan Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Tuğba Yanpar), Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DeBettencourt L.U. and Howard, L.A. (2007). *The Effective Special Education Teacher: A Practical Guide for Success*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersan, D. K. ve Ata, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı*, 162-177.
- Fisscuss, D.E. and Mandell, J.C. (1997). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesi*. (Ed. G. Akçamete, Çev: H. Günayer-Şenel, E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günbayı, I. (2020). Knowledge-constitutive Interests and Social Paradigms in Guiding Mixed Methods Research (MMR). *Journal of Mixed Methods Studies*, Issue 1, 44-56.
- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Jenkins, A. and Ornelles, C. (2009). Determining Professional Development Needs of General Educators in Teaching Students with Disabilities in Hawaii. *Professional Development in Education, 35(4)*, 635-654.
- Kale, M.; Dikici Sığırtmaç, A.; Nur, İ. ve Abbak, B. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(2)*, 35-45.
- Kamens, M. W.; Loprete, S. J. and Slostad, F. A. (2000) Classroom Teachers' Perceptions About Inclusion and Preservice Teacher Education. *Teaching Education, 11(2)*, 147-158.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1)* 1-13.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leatherman, J. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report, 12(4)*, 594-611.
- Martin, J. E.; Van Dycke, J. E.; Greene, B. A.; Gardner, J. E. and Lovett, D. L. (2016). Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children, 72(3)*, 299-316.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm> adresinden 12.06.2020 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonnetmelikSON.htm adresinden 12.06.2020 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 189-226.
- 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)*, 145-159.
- Özyürek, M. (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Qi J., Wang L. and Ha A. (2017) Perceptions of Hong Kong Physical Education Teachers on the Inclusion of Students with Disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 86-102.
- Palys, T. (2008). Purposive Sampling. (L.M. Given, Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (Vol.2). Sage: Los Angeles, p. 697-698.
- Santos, M.; Duman, B.; Erişkin, A. Y.; Başar, M. C.; Kırac, S. and Toraman, Ç. (2012). Education Program (IEP). *Cerebral Palsy Trainee Booklet*, 91.
- Smith, S.W. (1990). Comparison of Individualized Education Programs (IEPS) of Students With Behavioral Disorders and Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1), 85-100.
- Strickland, B. B. and Turnbull, A. P. (1990). *Developing and Implementing Individualized Education Programs* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vuran, S. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP). (Ed. Tekin İftar, E.; Batu, S.; Cavkaytar, A.; Uysal, A.; Birkan, B.; Erbaş, D. ve Gürsel O.) *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirilmesi İçinde* (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Vural, M. ve Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Werts, M.G.; Culatta, R.A. and Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, M., Westwood, P. and Wong, G. (2005). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong, *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.

