

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ UYARLAMALARA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AKİF GÜL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR.ÜYESİ EMRAH BİLGİÇ

AĞUSTOS 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ UYARLAMALARA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AKİF GÜL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR.ÜYESİ EMRAH BİLGİÇ

AĞUSTOS 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak

Sunmadığımı beyan ederim.

Mehmet Akif GÜL
Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖN SÖZ

Araştırma konumdan sürecin her anında tüm desteğini asla esirgemeyen değerli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ' e,

Lisans eğitimimde ve yüksek lisans sürecinde her daim yanımda olan değerli hocam sayın Arş. Gör. Mücahit AYDOĞMUŞ' a,

Araştırmama gönüllülükleri ve değerli görüşleri ile katkı veren sayın öğretmen arkadaşlarıma, Beni çok zor koşullarda yetiştirip bu günlere gelmemi sağlayan tüm desteğini, sevgisini, inancını benden hiç esirgemeyen çok sevgili anneme, babama ve biricik eşime,

Ve en önemlisi vatan ve millet adına acı ölüm tasından içerek bir daha dönmek üzere ileriye atılan başta Şehit PÖH Osman YURT olmak üzere tüm şehitlerimize ve gazilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Teşekkür ederim.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ UYARLAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Akif GÜL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de akranları gibi eğitim hakları bulunmaktadır. Ancak çeşitli nedenlerden ötürü eğitim haklarından tam olarak yararlanamamaktadırlar. Kaynaştırma sınıf öğretmenleri de fiziksel, öğretimsel ve diğer bazı nedenlerden ötürü özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinin eğitim haklarından tam olarak yararlanabilmesi ve herhangi bir hak kaybının en aza indirilmesinde öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi ayrı bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma süreci için öğrenme güçlüğüne sahip özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamaları belirlenmesidir. Araştırma özel öğrenme güçlüğü alanında yapılacak diğer çalışmalara örnek teşkil etmesi ve sınıf öğretmenlerine bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu tamamı Iğdır ilinde görev yapmakta olan gönüllü sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 8 gönüllü kaynaştırma sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin görüşleri daha öncesinde hazırlanan ve uzman görüşleri ile son hali verilen veri toplama aracı ile yüz yüze ve çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Veriler betimsel analiz yöntemi ile tema ve kodlara ayrılarak analiz edilmiştir. Söz konusu verileri daha detaylı olarak belirtmek gerekirse gerçekleştirilen analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinden bazıları belirli konularda uyarlama yapma ihtiyacı görmemiştir. Bazı öğretmenlerin ise fiziksel anlamda sınıf içinde sıra düzeninden sınıf renklerine, etkinlik köşelerine birçok anlamda uyarlamalar gerçekleştirdikleri sonucu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretimsel anlamda hedef ve amaçlarını öğrencinin özel gereksinimine uygun hale getirecek uyarlamalarda bulundukları, öğretim yöntem ve teknikleri özel öğrenme güçlüğüne sahip özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (ÖÖGÖ) için bazı

uyarlamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde bazı zorluklarla karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ÖÖGÖ'ler için birçok alanda birçok uyarlama gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin fiziksel olarak daha rahat edebilmesi için okulun, sınıfın her türlü renk, sıcaklık, düzen, güvenlik, uyaran miktarını... öğretmenler göz önünde bulundurmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne rağmen öğrencilerinin kendi düzeylerine göre en iyi şekilde öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için hedef ve amaçları öğrencinin düzey, yapı ve beklentisine göre uyarlayan öğretmenler kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri de yine öğrencilerine göre uyarlamaktadırlar. Öğretmenlerin birçoğu aldıkları üniversite eğitimleri ile hizmet içi eğitimleri özel öğrenme güçlüğü öğrencileri ile çalışmak için yeterli görmediklerini ve bunun da en büyük nedenlerinden birisinin alınan eğitimlerin teori ağırlıklı olmasını ifade ederlerken aynı zamanda süreç içinde öğrencilerin tanı alma sürecinde yaşanan zorluklarından, aileler ile iş birliğinde yaşanan sorunlardan ÖÖGÖ'ler için yaşanan kaynak ve materyal sorununa birçok zorluktan öğretmenler bahsetmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış konuya ilişkin öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları, Özel Öğrenme Güçlüğü, Fiziksel Uyarlamalar, Öğretimsel Uyarlamalar, Etkili Öğretim, Özel Gereksinimli Öğrenciler.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT THE ADAPTATIONS THEY PERFORM FOR STUDENTS WITH SPECIAL LEARNING DISABILITIES

Mehmet Akif GÜL, Master's Thesis

Supervisor: Asst. Dr. Emrah BILGİÇ

Sakarya University, 2024.

Students with specific learning disabilities have the same right to education as their peers. However, they cannot fully benefit from their educational rights due to various reasons. It is of particular importance for inclusion classroom teachers to realize instructional adaptations in order for their students who need special education due to physical, instructional and some other reasons to fully benefit from their educational rights and to minimize any loss of rights.

The aim of this study is to determine the adaptations that classroom teachers make for students with special education needs with learning disabilities for successful inclusion process. The research is considered to be important in terms of setting an example for other studies to be conducted in the field of specific learning disabilities and providing a perspective to classroom teachers.

This research was designed as a case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of volunteer classroom teachers working in Iğdır province. Purposive sampling method was used in the study. Eight volunteer inclusion classroom teachers participated in the study. The data were collected face-to-face and online with the data collection tool, which was prepared before the inclusion classroom teachers' opinions and finalized with expert opinions.

The data were analyzed by dividing them into themes and codes with descriptive analysis method. To state the data in more detail, as a result of the analysis, some of the classroom teachers did not see the need to make adaptations in certain subjects. On the other hand, it was determined that some teachers made physical adaptations in the classroom in many ways, from desk arrangement to classroom colors and activity corners. The classroom teachers who participated in the research stated that they made adaptations in terms of instructional goals and objectives to make them suitable for the special needs of the student, and that they made some adaptations in teaching methods and techniques for students with

special learning difficulties (SLD). It was found that they faced some difficulties in the teaching process.

Classroom teachers make many adaptations in many areas for their students with specific learning disabilities. Teachers take into consideration all kinds of color, temperature, order, safety, security, amount of stimuli in the school and classroom so that students can be physically more comfortable. Teachers who adapt the goals and objectives according to the level, structure and expectation of the student so that their students can learn in the best way according to their level despite their specific learning disabilities also adapt the teaching methods and techniques they use according to their students. While most of the teachers stated that they did not consider their university education and in-service trainings sufficient to work with students with specific learning disabilities and that one of the biggest reasons for this was that the trainings received were theory-oriented, teachers also mentioned many difficulties in the process, from the difficulties experienced in the process of diagnosing students, problems in cooperation with families, to the resource and material problems experienced for students with specific learning disabilities. Based on these findings, the results obtained were discussed within the framework of the literature and suggestions on the subject were given.

Keywords: Successful Inclusion Practices, Special Learning Disabilities, Physical Adaptations, Instructional Adaptations, Effective Teaching, Students with Special Needs.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	1
BÖLÜM I.....	2
GİRİŞ.....	2
1.1. Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Eğitim ve Fırsat Eşitliği	6
2.2. Kaynaştırma Eğitimi	7
2.3. Özel Eğitim Gereksinimli Bireyler	8
2.3.1. Sık Karşılaşılan Özel Gereksinim Türleri	8
2.3.1.1. Görme Yetersizliği.....	9
2.3.1.2. Zihinsel Yetersizlik	9

2.3.1.3. İşitme Yetersizliği.....	10
2.3.1.4. Ortopedik Yetersizlik	11
2.3.1.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	11
2.3.1.6. Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm).....	12
2.3.1.7. Dil ve Konuşma Bozuklukları	12
2.3.1.8. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	13
2.4. Uyarlamalar	16
2.4.1. Fiziksel Uyarlamalar	17
2.4.2. Öğretimsel Uyarlamalar	18
2.4.2.1. Amaç Uyarlamaları.....	18
2.4.2.2. Sunum Uyarlamaları	19
2.4.2.3. Değerlendirme Uyarlamaları	19
2.5. Dünya’da ve Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	19
2.6. Alanyazın	20
BÖLÜM III	25
YÖNTEM	25
3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.2. Araştırma Deseni	25
3.3. Çalışma Grubu.....	25
3.4. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	27
3.5. Veri Analizi	28
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik	28
BÖLÜM IV	30
BULGULAR.....	30
4.1. Fiziksel Uyarlamalar Teması	30
4.2. Öğretimsel Uyarlamalar Teması.....	34
4.2.1. Amaç Uyarlamaları Alt Teması.....	34

4.2.2. Sunum (İçerik) Uyarlamaları Alt Teması	37
4.2.3. Değerlendirme Uyarlamaları Alt Teması	43
4.3. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	45
4.3.1. Öğretimsel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması	46
4.3.2. Fiziksel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması	50
4.3.3. Değerlendirmelerde Karşılaşılan Zorluklar Alt Teması	52
4.3.4. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	53
4.3.5. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	55
4.3.6. Aile Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	57
4.3.7. Diğer Sorunlar Alt Teması	58
4.4. Öğretmen Beklentileri Teması	60
4.4.1. Pedagojik Gereksinim Alt Teması	61
4.4.2. Öğretmenler ve Paydaşları Alt Teması	62
4.4.3. Tanılama ve RAM Alt Teması	64
4.4.4. Gereksinimler Alt Teması	66
BÖLÜM V	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç ve Tartışma	68
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Politika Koyuculara Yönelik Öneriler	76
5.2.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKLAR	78
EKLER	88
ÖZGEÇMİŞ	Error! Bookmark not defined.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verileri.	26
Tablo 2. Temalar	30
Tablo 3. Fiziksel Uyarlamalar Teması	31
Tablo 4. Öğretimsel Uyarlamalar Teması.....	34
Tablo 5. Amaç Uyarlamaları Teması	35
Tablo 6. Sunum (İçerik) Uyarlamaları Alt Teması	37
Tablo 7. Değerlendirme Uyarlamaları Alt Teması.....	43
Tablo 8. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Teması.....	46
Tablo 9. Öğretimsel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması.....	46
Tablo 10. Fiziksel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması.....	51
Tablo 11. Değerlendirmelerde Karşılaşılan Zorluklar Alt Teması	52
Tablo 12. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	53
Tablo 13. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	55
Tablo 14. Aile Kaynaklı Sorunlar Alt Teması	57
Tablo 15. Diğer Sorunlar Alt Teması	58
Tablo 16. Öğretmen Beklentileri Teması	61
Tablo 17. Pedagojik Gereksinim Alt Teması.....	61
Tablo 18. Öğretmenler ve Paydaşları Alt Teması	62
Tablo 19. Tanılama ve RAM Alt Teması	64
Tablo 20. Gereksinimler Alt Teması	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

1. Uyarlamalar	17
----------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

?: yüzde simgesi

Akt: Aktaran

BKU: Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci

ÖÖGÖ: Özel Öğrenme Güçlüğü Öğrencisi

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmamızın önem ve amacıyla birlikte problem, sayıltı ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1.Problem durumu

Eğitim insanlık tarihinin belki de en eski ve en önemli kavramlarından birisi olmuştur. Eğitim toplumda hiçbir birey ayırt etmeksizin herkese yönelik bir kavramdır. Eğitimde bireylerin herhangi bir sebeple dışlanması, ayırt edilmesi, eğitimden uzaklaştırılması söz konusu olamaz. Bu durum eğitim ortamları için de geçerlidir. Her çocuk birbirinden ayrı özelliklere sahiptir ve özeldir. Ancak bu farklılık bazı çocuklarda daha belirgindir ki burada da özel gereksinimli olma kavramı doğmaktadır (Eripek, 2002). Özel gereksinime sahip öğrencilerin (ÖGÖ) eğitimden ayrı tutularak dışlanması düşünülemez. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (2018)'e göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: *“özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”* olarak tanımlanmıştır. Yıldırım (2014)'e göre kaynaştırma eğitimi, ÖGÖ'lerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle en az kısıtlayıcı eğitim ortamında sınıf öğretmenine destekler sağlanarak en az kısıtlayıcılık ilkesine göre eğitim görmesidir. Kaynaştırma eğitimi, ÖGÖ'nün yetersizliğinin göz önünde bulundurulmasından ziyade kendi imkân ve yeteneklerine göre sunulan bir eğitim olarak tanımlanabilir (Turhan, 2007). İlkokul dönemimde öğrenme ve zihinsel gelişim çok hızlıdır ve dikkat sorunları yaşayan öğrenciler için yapılacak tüm çalışmalar öğrencinin ilerideki hayatına önemli katkı sağlarken kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin rolü çok büyüktür ve giderek artan kaynaştırma öğrencisi sayısı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerinde de görev alma ihtimali giderek artmaktadır (Kurt-Özdener, 2022). Eğitimin ilk basamaklarından biri olan ilkokul kademesinde öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencileri için sınıf öğretmenleri ve yine

sınıf öğretmenleri için hem kaynaştırma öğrencileri hem de diğer öğrencileri duygusal ve akademik açıdan çok önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde ÖGÖ'ler normal eğitim gören akranlarıyla birlikte bir arada eğitim gördüklerinden ötürü sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma süreçlerinde rolü ve önemi çok kritiktir (Kişi, 2024). Bazı öğrenciler özel gereksinimine özel olarak etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için özel olarak düzenlenen eğitim ortamlarına ihtiyaç duyabilirler. Bu durumda uyarlamalar kavramı ortaya çıkmaktadır. Uyarlamalar, ÖGÖ'lerin de öğrenmelerini kolaylaştırmak adına yapılan etkinliklerde ve sınıf ortamındaki düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Akcan, 2013). ÖGÖ'lerin en rahat, dezavantajlarından en çok arındırılmış eğitim öğretim ortamlarına ve sistemlerinde yer almaları etkili öğretim ve öğrenim süreçleri ile kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması adına son derece önemlidir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ise başarılı kaynaştırma uygulamaları (BKU) kapsamında ilkokullarda (1-4.sınıf arası) görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere (ÖÖGÖ) yönelik etkili öğretim gerçekleştirdikleri fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Her birey birbirinden tamamen farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar bazı bireylerde biraz daha belirgin olabilmektedir. Özel eğitim ve özel gereksinim kavramları ise bu durumda karşımıza çıkmaktadır. ÖGÖ'ler akademik olan ve akademik olmayan becerilerde yetersizlik duyup özel gereksinimlere ihtiyaç duyabilirler. ÖÖGÖ; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematik gibi bilgi edinme becerilerinde zorluk yaşayan bireylerdir (Gürkan, 2011). Öğrenme doğumla ölüm arasında hayatın her anında kesintisiz eden bir süreç olması nedeniyle bireyin hayatına doğrudan etki eden bir kavramdır. Özel öğrenme güçlüğü de bu bağlamda önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri, farklı öğretimsel uyarlamaların ihtiyacını oluşturmaktadır (Kurnaz ve Karamuklu, 2022). ÖÖGÖ'ler eğitim hayatlarında ve Rehberlik Araştırma Merkez'lerindeki tanımlarında farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar onların akademik hayatlarını ve psikolojik durumlarını etkilerken ailelerde çocuklarının akademik ve tanılama süreçlerinde yaşanan sorunlardan olumsuz etkilenmekte olup süreçte çeşitli zorluklar çıkarabilmektedir. Bu sebeple ÖGÖ'lerin eğitim süreçlerinde özel

gereksinimleri göz önünde bulundurularak ihtiyaçları olan düzenlemelerin yapılması yoluyla bağımsız yaşam becerilerinin kazanmaları için uyarlamaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı ise; sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma süreci için öğrenme güçlüğüne sahip özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamaların belirlenmesidir. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü alanında yapılacak diğer çalışmalara örnek teşkil etmesi ve BKU’da sınıf öğretmenlerine bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın güncel ve işlevsel olduğu düşünülmektedir.

1.3.Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖGÖ'lere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4.Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması için gerçekleştirdikleri fiziksel uyarlamalar nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması için gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalar nelerdir?
 - 2.1. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması için gerçekleştirdikleri amaç uyarlamaları nelerdir?
 - 2.2. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması için gerçekleştirdikleri sunum uyarlamaları nelerdir?
 - 2.3. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması için gerçekleştirdikleri değerlendirme uyarlamaları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin BKU kapsamında ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim gerçekleştirme konusundaki beklenti ve önerileri nelerdir?

1.5.Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların içten ve samimi olduğu varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

Araştırma Iğdır'da görev yapmakta olan kaynaştırma tecrübesi olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma, ilkokul düzeyindeki ÖÖGÖ'ler ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Bireylerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematik gibi bilgi edinme becerilerinde zorluk yaşamasına özel öğrenme güçlüğü denir (Gürkan, 2011).

Özel Eğitim: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak bu öğrencilerin eğitiminin özel eğitim alanından mezun uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği eğitim türü (Çakıroğlu, 2019).

Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları: Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak normal akranlarıyla birlikte eğitim görmesidir (Atıcı, 2014).

Özel Eğitim Uyarlamaları: Özel gereksinimi olan öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştırmak adına yapılan etkinliklerde ve sınıf ortamındaki düzenlemelerdir (Akcan, 2013).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kurumsal çevresi ve ulusal ve uluslararası alanyazında ÖGÖ'lere ilişkin uyarlamalar ile ilgili bazı çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim ve Fırsat Eşitliği

Eğitim her bireyin hakkıdır ve her birey bu haktan yararlanma imkanında adaletsizliğe uğramamalıdır. TDK'ye göre eğitim sözcüğünün anlamı şöyledir: *“Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye”* (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2023).

Eğitim kavramı tarihin ilk zamanında biri sürekli gündemde olmuş ve yaşamın tamamında büyük etkiler göstermiş bir kavramdır. Buluç'a (1997) göre eğitim toplumun ahlak kurallarının ve siyasi yapısının temelini oluşturup devamlı hale gelmesini de sağlayan sistemdir. Eğitim en genel tanımı ile toplumun kültürünün diğer bireylere aktarılma eyleminde bir parçadır (Demirel ve Kaya, 2006). Ergün'e (1994) göre eğitim denildiğinde akla ilk olarak eğiten ve eğitilenlerin arasındaki kişisel ilişki gelmektedir. Eğitim insan ve toplumun tipini tanımlayıp belirlediği tanımla uyumlu modellemeler yaparken aynı zamanda da evrensel ölçü ile belirlenmiş insan ve toplum tipleştirmesine yaklaştırma görevini üstlenmektedir (Ersözlü, Aydoğan ve İskender, 2009). Eğitim kavramını tanımlamak için uyarıcı, aydınlatıcı ve yönlendirici özelliklerini bilmek önemlidir (Çoban, 2020).

Eğitim sistemi; bireyin eğitim başarısının kendi elinde olmayan cinsiyet, ekonomik durum, yaşadığı çevrenin durumu, anadili, engellilik durumu gibi faktörler tarafından belirlenmesine izin vermemelidir (Mercik, 2015). Kapsayıcı eğitim tartışmaları, bireylerin öğrenme farklılıklarından cinsiyete, toplum yapısından kültürel farklılıklara birçok konuya uzanmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramı ise eşit eğitim imkanlarından yararlanılması hususunda önem kazanmaktadır (Çelik, 2017). Akgül (2019) eğitimde fırsat eşitliği kavramını

şöyle açıklamaktadır: *"Eğitimsel kaynaklara ulaşabilme veya onlardan yararlanma eşitliğini ifade eden "eğitimde fırsat eşitliği" kavramı; insanı gerçek anlamda onurlu ve soylu bir varlık haline getirecek olan değerleri ona kazandıran, toplumun yaşam düzeyini yükselten eğitimden; herkesin eşit koşullar içinde, yetenek ve arzusuna göre faydalanabilmesidir."* Ailenin sosyal sınıfı, ekonomik durum, toplumsal ve bölgesel etmenler, biyolojik ve siyasal etmenler insanlığın temel haklarından birisi olan eğitime eşit ulaşma imkanını engellemektedir (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Milli eğitim temel kanunun 8. Maddesinde eğitimde fırsat eşitliği şöyledir: *"Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır"* (MEB, 1973).

2.2.Kaynaştırma Eğitimi

Eğitim insanlık tarihinin belki de en eski ve en önemli kavramlarından birisi olmuştur. Eğitim toplumda hiçbir birey ayırt etmeksizin herkese yönelik bir kavramdır. Eğitimde bireylerin herhangi bir sebeple dışlanması, ayırt edilmesi, eğitimden uzaklaştırılması söz konusu olamaz. Bu durum eğitim ortamları için de geçerlidir. Her çocuk birbirinden ayrı özelliklere sahiptir ve özeldir. Ancak bu farklılık bazı çocuklarda daha belirgindir ki burada da özel eğitim kavramı doğmaktadır (Eripek, 2002).

MEB'in ÖEHY (2018) 4. madde ö fıkrasınca kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları şu şekilde açıklanmıştır: *"Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade eder."* 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamenin 3. maddesinin c fıkrasında da belirtildiği üzere kaynaştırma: *"özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade eder."* (MEB, 2018).

Eğitimde özel ihtiyacı olan öğrencilerle özel ihtiyacı olmayan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte eğitim görmesine kaynaştırma eğitimi adı verilir (Yıldırım, 2014). Kaynaştırma eğitimi, ÖGÖ'lerin normal öğrencilerin eğitimine devam ettiği okullarda

eğitim almasıdır (Kırcaali ve İftar, 1992'den akt. Ekşi, 2010). ÖGÖ'lerin en az kısıtlayıcı ortamda akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşmasına kaynaştırma eğitimi denir (Çınar, 2020). Kaynaştırma eğitimi ÖGÖ'lerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alırken bu eğitim sürecinde özel eğitim desteğini de almalarıdır (Kargın, 2010'dan akt. Pamuk, 2016).

Kaynaştırma eğitimi kavramı incelendiğinde birbirinden farklı birçok tanım bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde amaç ise farklı özellik ve ihtiyaca sahip çocukların akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında aynı eğitimi özel eğitim desteğini de alarak sürdürmesi ve böylece farklılıklarının eğitiminde bir ayrımcılık oluşturmaya engel olmasıdır. Güldü'ye (2010) göre kaynaştırma eğitiminin en önemli amaçlarından birisi ÖGÖ'lerin akranlarıyla sosyalleşebilmesidir.

2.3.Özel Eğitim Gereksinimli Bireyler

Her bireyin birbirinden farklı özellikleri vardır. Hiçbir birey bir başka bireyle tamamen aynı olamaz. Bu durum bazı bireylerde daha belirgin olabilir. Ancak bu farklılık bazı çocuklarda daha belirgindir ki burada da özel eğitim kavramı doğmaktadır (Eripek, 2002). Fiziksel ya da duygusal yönlerde bazı bireyler normal gelişimden farklı bir gelişim gösterebilir. Bu durum bireyde avantaja ya da dezavantaja yol açabilir. Bu bireylerin diğer bireylere göre farklı ihtiyaçları ortaya çıkabilir. Bu durumda da özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan birey kavramları ortaya çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 tarihli ÖEHY'de özel eğitime gereksinimi olan birey şu şekilde tanımlanmıştır: *"Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey"*. MEB'in ÖEHY'e (2018) göre bireyler görme, işitme, zihin, fiziksel, dil ve konuşma, otizm, öğrenme güçlüğü, süregen bir hastalık, dikkat, hiperaktivite, duygu ve davranış, üstün yetenek gibi alanlarda özel gereksinim duyabilirler.

2.3.1. Sık Karşılaşılan Özel Gereksinim Türleri

Sık karşılaşılan özel gereksinim türleri; işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, işitmede yetersizlik, bedensel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğu (DEHB), özel öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk olarak tanımlanabilir. (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013'ten akt. Cavkaytar, 2018).

2.3.1.1. Görme Yetersizliği

Görme yetersizliği kısaca tıbbi tüm müdahale ve imkanlara rağmen görmesinde yeterlilik olmayan ve bundan ötürü görmede problem yaşanması şeklinde tanımlanabilir (Şafak ve Demiryürek, 2019).

Yasal tanıma göre körlük (hiç görememe durumu); *"Mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/200 ya da daha az olması ve 20 dereceden daha az görme alanının bulunması"* durumudur. Yasal tanıma göre az gören birey görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere denir. Yasal tanımlamanın amacı görmede yetersizlik yaşayan bireylerin devletin sunacağı her türlü hak ve imkândan faydalanabilmesini sağlamaktır (MEB, 2021).

Görme yetersizliğinin eğitsel tanımlaması *"Bireyde ağır derecede görme keskinliği kaybının olması, akademik faaliyetlerde dokunsal- işitsel materyallere gereksinim duyması ve görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanamaması, buna bağlı olarak dokunsal alfabeye (Braille) okuyarak ve sesli (konuşan) kitaplar ile dinleyerek eğitim öğretimini sürdürebilmesi"* olarak ifade edilebilir. Eğitsel tanılamada amaç ise görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitim faaliyetlerini düzenleme ve niteliğini arttırabilmedir (MEB, 2021).

MEB'in ÖEHY' de (2018) ifade ettiği üzere görme engelli birey *"Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi"* ifade eder.

2.3.1.2. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik zihin fonksiyonlarının yavaş çalışması durumu olarak tanımlanabilir. Birçok durum zihinsel yetersizliğe sebebiyet verebilir. (Metin, 2018). MEB'e ait ÖEHY (2018) incelendiğinde ağır zihinsel yetersizliğe sahip birey *"Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey"*, orta düzeyde zihinsel

yetersizliğe sahip birey: *"Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey"*, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey ise *"Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey"* olarak tanımlanmıştır.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde iletişim, öz bakım ve akademik başarı gibi alanlarda sınırlılıklar yaşanmaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler öğrenme becerisinde ciddi zorluklar ve sıkıntılar yaşamaktadırlar (Sarılarhamamı, 2020). Zihinsel yetersizlik tanısı almış bireyler dikkat, öğrenme ve hatırlama gibi becerilerde özel bir destek ihtiyacı duyabilirler (Kayhan, 2020). Zihinsel engel durumu genetik nedenler, biyokimyasal hastalıklar, çevresel nedenler ve doğum öncesi-sonrası nedenlerden dolayı oluşabilir (Aydoğan, 2016). Alkan'a (2021) göre zihinsel yetersizlik durumu zihinsel işlevlerin önemli ölçüde zarar görmesinden kaynaklanan nörogelişimsel bir bozukluktur. Zihinsel yetersizlik, zihin işlevlerinde belirgin gerilik ve bundan kaynaklanan sosyal iletişim, öz bakım, sağlık ve güvenlik, akademik beceriler, ev ve iş becerileri olarak sıralanan on davranıştan en az iki ya da daha fazlasında yetersizlik oluşmasıdır (Sucuoğlu, 2009'dan akt. Arıkan, 2019).

2.3.1.3. İşitme Yetersizliği

ÖEHY'e (2018) göre işitme engelli birey *"İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi"* ifade eder. İşitme kaybı genetik nedenler, doğum anındaki komplikasyonlar, hastalıklar, kronik kulak enfeksiyonları, ilaçlar, aşırı gürültü sonucunda oluşabilir (WHO, 2018'den akt. Kayhan, 2020). İşitme kaybı, işitme mekanizmasında bir zarar meydana geldiğinde ya da seslerin anlaşılmasının engellenmesi durumunda ortaya çıkar (Avcıoğlu, 2020). İşitme kaybı bireyin gündelik hayatını olumsuz etkiliyorsa bu kayıp artık işitsel yetersizlik olarak tanımlanır (Piştav Akmeşe, 2019). Kulak/kulakların doğum öncesi, sonrası ya da sonrasında genetik olarak ya da hastalık, kaza vb. farklı sebeplerden ötürü işitmede problem yaşaması durumuna işitme yetersizliği denir (Canan, 2021).

İşitme yetersizliği sonucunda bireyin dış dünya ile iletişimi doğrudan etkilenir ve çeşitli akademik başarısızlıklar ile anlama problemi doğurabilir. Bu yüzden işitme

yetersizliğinin erken tanı alması ve bunun sonucunda özel eğitime yönlendirilmesi çok önemlidir. İşitme yetersizliğine sahip birey dış dünyadan gelen uyarıları anlayamaz, kelime bilgisi eksiktir ve bunun sonucunda anlamada ve kavramada sıkıntılar yaşar (Say, 2020).

2.3.1.4. Ortopedik Yetersizlik

MEB ÖEHY'e (2018) göre bedensel engelli birey *"kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi"* ifade eder. Fiziksel yetersizlik, doğum öncesi, anı ve sonrasında oluşabilir. Çeşitli hastalıklar, kazalar, travmalardan ötürü kas, kemik ve eklemlerin hasar almasından ötürü iskelet ve sinir sisteminin işlevlerinde yaşanan sorunlar bedensel yetersizlik oluşturur (Canan, 2021). Ortopedik yetersizliğe neden olan durumların başında "polio, serebral paralizi, spina bifida ve amputasyon" yer alır (Erkan ve Demiröz, 2003'ten akt. Say, 2020). Yetersizlikler içinde en belirgin olanı fiziksel yetersizliktir (Sarılarhamamı, 2021). Bedensel yetersizlik, sinirsel ve kas-iskelet sistemlerinde ortaya çıkan yetersizliklerden ötürü çocukların eğitsel performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Turhan, 2019). Akoğlu'na (2019) göre ise bireylerin bedensel yetersizlikleri incelendiğinde bütünleştirme uygulamalarının bağımsız hayat becerilerini kazanmalarında şart olduğunu ön plana çıkarmaktadır.

2.3.1.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Yaş ve gelişim özelliklerinden aykırı olarak bireyde dikkat ve hareketlilik anlamında çocukluktan yaşamının sonuna kadar akademik ve sosyal yaşamını ciddi derecede olumsuz etkileyen bir bozukluktur. DEHB' e sahip öğrencilerinin birçoğunda dikkat süresi çok kısadır (MEB, 2013). DEHB'e sahip öğrenciler; sürekli hareket etmeleri ve konuşmaları, başladıkları işi tamamlayamamaları ve yeni bir işe başlamaları, günlük işlerinde unutkanlıkları ve eşyalarına sahip çıkamamaları, çalışmalarında plansız ve düzensiz olmaları sayesinde fark edilirler (Gürkan, 2011). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çoğunlukla öğrenme güçlüğünün altında değerlendirilirken duygu durum bozukluğundan etkilenmiş birçok bireyin de bu belirtilere benzer belirtiler gösterdikleri unutulmamalıdır (Özdemir, 2019).

2.3.1.6. Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm)

MEB ÖEHY'in (2018) 4. Maddesindeki tanıma göre hafif düzeyde otizmlili birey; *"sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi"* ifade eder. Yaygın gelişimsel bozukluk tanımlı bireylerin çocukluk döneminden başlayan amaçsız davranışlar, ifade edici dilin kullanılmasında yetersizlikler, sosyal ilişkiler oluşturmama ile ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Gıcı Vatansever, 2019). Yaygın gelişimsel bozukluk tanımlı bireylerde empati yeteneği, isme tepki verme ve göz kontağı kurma yoktur (Say, 2020). Kayhan'a (2020) göre sosyal etkileşimde iş birliği çalışmalarında ve oyun becerilerinde yetersizlik; dil ve iletişim becerilerinde ekolali, iletişimi başlatamama ve sürdürmememe; sınırlı ilgi ve tekrarlı davranış örüntüleri yaygın gelişimsel bozukluk tanımlı bireylerin genel özellikleri arasındadır.

2.3.1.7. Dil ve Konuşma Bozuklukları

Çocuğun eğitimsel performansını ciddi derecede etkileyen dil gelişiminde gerilik, artikülasyon, ses bozukluğu veya kekemelik gibi sorunlardan ötürü meydana gelen iletişim sorunu olarak tanımlanabilir (Karasu, 2018).

Dil ve konuşma bozukluğu bireyin kendisini dil aracılığıyla ifade etmesinde, sosyal ilişkiler kurmasında ve iletişimi etkili kullanabilmesi açısından yetersizlik yaşaması olarak ifade edilebilir. Dil ve konuşma bozukluğu, zihinsel sorunlar, işitme problemleri, gelişimsel özellikler, ağız ve dudakta yapısal bozukluklar vb. sebeplerden ötürü meydana gelebilir (MEB, 2013). Dil edinim sürecinde yaşanan hastalık, kaza vb. olumsuzluklardan ötürü bireylerin yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade edememelerinden ötürü dil ve konuşma bozuklukları ortaya çıkabilir ve bu sorunlardan ötürü ise bireylerin kendilerini ifade edememelerinden kaynaklı olarak toplum içinde aykırı davranışlar ortaya çıkabilir (Maviş, 2021).

2.3.1.8. Özel Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme en klasik tanımıyla doğumla birlikte başlayıp ölene kadar devam edecek olan süreçte bireyin kesintisiz gerçekleştireceği kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme bireyin çevresi ile etkileşiminden dolayı bireyde meydana gelen duygu, düşünce ve davranış değişimleridir (Özden, 2005'ten akt. Tüzel, 2016). ÖÖGÖ'leri dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematik gibi bilgi edinme becerilerinde zorluk yaşayan bireylerdir (Gürkan, 2011). Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar

- Dil öğrenme,
- Algısal problemler (işitsel ve görsel algı),
- Sosyal becerilerde yetersizlikler
- Dikkat ve motor problemleri

Açısından sorunlar yaşayabilirler (Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü., 2013).

Özel öğrenme güçlüğü diğer yetersizliklerle birlikte çevresel etkilerle de aynı anda görülebilir (Yiğiter, 2005). Öğrenme doğumla başlayıp ölümle biten bir süreç olmasından dolayı öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde diğer yetersizliklere sahip bireyler gibi olabildiğince erken bir dönemde eğitime başlamalıdır (Yıldırım, 2014).

Özel Öğrenme Güçlüğü, yazılı ifadede zorluk, matematiksel bağlantı ve ilişkilerde problem, kelimelerin harf ve hece olarak analiz edilmesi, okumada yavaşlık ve zorluklar gibi belirtilere sahiptir (Dsm-V). ÖÖGÖ'leri düşündüklerini ifade etme, dinleme okuma, yazma ve matematiksel işlemleri yapma konusunda sorunlar yaşarlar (Kasap Erdal, 2021). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) öğrenme güçlüğüne okuma güçlüğü, hesap yapma güçlüğü, yazma güçlüğü ve isimlendirilemeyen diğer güçlükler olarak alt gruplara ayırmıştır.

Disleksi

1968 yılında Dünya Nörologlar Konferansı'nda disleksi terimi zekâ düzeyi normal bireylerin yaşadığı okuma güçlüğü şeklinde tanımlanmıştır (Guardiola, 2001'den akt. Acer,

2022). Disleksi doğru ve akıcı okuma için gerekli olan zekâ ve motivasyona sahip bireylerde meydana gelen beklenmedik okuma zorluğudur (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Disleksi, okuma alanındaki belirli bir öğrenme güçlüğüdür (Öztürk, 2019). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin en çok güçlük yaşadığı alan okumadır (Çetin, 2019). Shaywitz'e (2005) göre disleksi öğrenme güçlüğü tanısı alanların en az %80'ini oluşturmaktadır. Disleksiye sahip kişilerin birçoğunda heceleme, yavaş ve akıcı okuyamama, yazılı anlatımda hatalar ortak olarak görülebilir (Cortiella, Horowitz, 2014'ten akt. Öztürk, 2019). Disleksi sözcükleri doğru okuma, okumanın hızlı ve akıcı olması ve okunanın anlaşılması hususunda yaşanan güçlüklerdir (Tekin, 2017). Okuma güçlüğüne ilkokulun ilk iki yılında müdahale edilmesiyle öğrencilerin %80 gibi bir oranla akranlarının seviyesine ulaştığı gözlemlenmiştir (Pierangelo ve Giuliani, 2006'dan akt. Melekoğlu ve Sak, 2021).

Disgrafi

Yazma, insanların duygu ve düşüncelerini belirli sembol ve şekiller yardımıyla ifade etmesini sağlayan zihinsel ve fiziksel bir eylemdir (Akyol, 2005). Disgrafi ise en kısa ve yaygın tanımıyla yazma güçlüğüdür. Yazma güçlüğüne sahip öğrenciler, daha yavaş yazma, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve yazım kurallarında yaşanan aksaklıklar gibi bazı belirtilere sahiptir (Başar ve Alkan, 2020). Tahtada yazılan metinlerin deftere yazılmasında zorluk çekme, harflerin doğru yazımı ve uygun yerde kullanımı, kelimelerin arasında uygun boşlukların bırakılmasının yanında yazının düz bir biçimde yazılamaması gibi çeşitli sorunlar yaşamaktadır yazma güçlüğüne sahip öğrenciler (Ateş ve Erkuş, 2019).

Yazma güçlüğü bireyin hem yaşamı boyunca kuracağı iletişimin büyük bir bölümünü hem de akademik hayatındaki başarısını derinden etkiler. Disgrafi izole edilebilir ve disleksi gibi diğer öğrenme bozuklukları ile birlikte de ortaya çıkabilir. Disgrafiye sahip bir öğrenci kalem tutuş biçiminde anormallik, yazı yazarken hızlı yorulma, harflerin biçimsel farklılıkları ve yazılı düşünceyi organize edememesi gibi çeşitli durumlarla karşılaşmaya çıkabilir (Chung ve Patel, 2015). Yazma güçlüğüne sahip öğrencilerin birçoğu yazının biçimsel formuna daha çok yoğunlaşarak mekanik ve teknik boyutuyla daha fazla ilgilenmiş olurlar (Graham ve Harris, 2006'dan akt. Erdoğan, Gülay, Uzuner, 2017). Yazma eylemi el ve göz yardımıyla yapıldığı için fiziksel bir boyuta sahiptir (Karataş, 2019). Ancak yalnızca basit bir fiziksel eylemden ziyade zihinsel ve sosyal becerilerin de üst düzeyde olduğu karmaşık bir yapıdır (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017).

Diskalkuli

Gelişimsel diskalkuli matematik becerilerini olumsuz etkileyen ve doğuştan gelen bir eksikliktir. Gelişimsel diskalkuli, sayıların büyüklüklerini algılama, aritmetik sayı bilgisi ile aritmetik hesapları yapabilme becerilerinde yaşanan bir özel öğrenme güçlüğü durumudur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bireyin diskalkulik olarak sınıflandırılabilmesi için açığının sayısal yeteneklere özgü olması gerekir. Zekâsı, eğitimi, dikkat düzeyi, disleksisi gibi diğer faktörler tek başına sınıflandırma için yeterli olamaz (Kadosh ve Walsh, 2007).

Gelişimsel diskalkuli, insan beyninin bir bölgesinde meydana gelen bozulmadan ötürü matematik yeteneğinin özel bir bozukluğu olarak tanımlanabilir (Szucs, Devine, Soltesz, Nobes ve Gabriel, 2013). Diskalkulinin nedeni tam olarak belirlenememekle birlikte gene kanı nörobiyolojik bir bozukluk olduğu üzerinedir (Doğan, 2020). Diskalkuli bazı çocuklarda nörolojik etmenlerden ötürü sayısal bilgilerin işlenmesinde doğan sorundan kaynaklanırken bazı çocuklarda ise nörolojik bir bozukluk yaşamamakla birlikte yetersiz eğitim, bellek yetersizliği ve dikkat sorunlarından dolayı oluşmaktadır (Price ve Ansari, akt, Koç ,2013, 2018).

Haberstroh ve Schulte-Körne'ye (2019) diskalkulili öğrencilerin bazı özellikleri şöyledir:

Okul öncesi yıllardan başlayarak sayı ve miktarları işlemede ve temel matematik işlemlerinde problem yaşarlar.

- Sayı ile sayının temsil ettiği miktarı kavramada,
- Sayı saymada,
- İki sayıyı karşılaştırmada,
- Sayı doğrusunda bir sayının yerini göstermede zorlanırlar.

Birçok insan trigonometriyi zor bulabilir ancak diskalkuliye sahip bireyler 5×3 , $7 + 2$ gibi basit matematiksel işlemleri bile çözemeyebilir (Kadosh ve Walsh, 2007).

Disleksi ile yaygınlık oranı tahminen benzerdir (Henik, Rubinsten ve Ashkenazi, 2011). Diskalkuli en az disleksi kadar yaygın olmakla birlikte disleksiye göre daha az araştırmanın yapıldığı ve az tanınan bir öğrenme güçlüğü çeşididir (Butterworth, 2005).

Dispraksi

Dispraksi (Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu), bireylerin gündelik ve akademik hayatlarını etkileyen motor koordinasyonunda problemlere yol açan nörogelişimsel bir durum olarak tanımlanabilir ve bu duruma sahip çocuklarda normal çocukların yapabildikleri basit hareketleri yaparken performans zorlukları yaşarlar (Tunçtürk, Ermiş ve Mutlu, 2019). Çocukta herhangi bir sağlık sorunu ya da zihin yetersizliği olmamasına karşın günlük hayatında giyinmek, spor yapmak, çatal bıçak kullanmak, el yazısı yazmak gibi motor becerilerinde eksiklikler sergilemesi ve akademik başarısını düşüren motor becerilerde yetersizlik sergilemesi durumunda dispraksiden söz edilebilir (Atila-Çağlar, Noyan-Erbaş ve Köse, 2024).

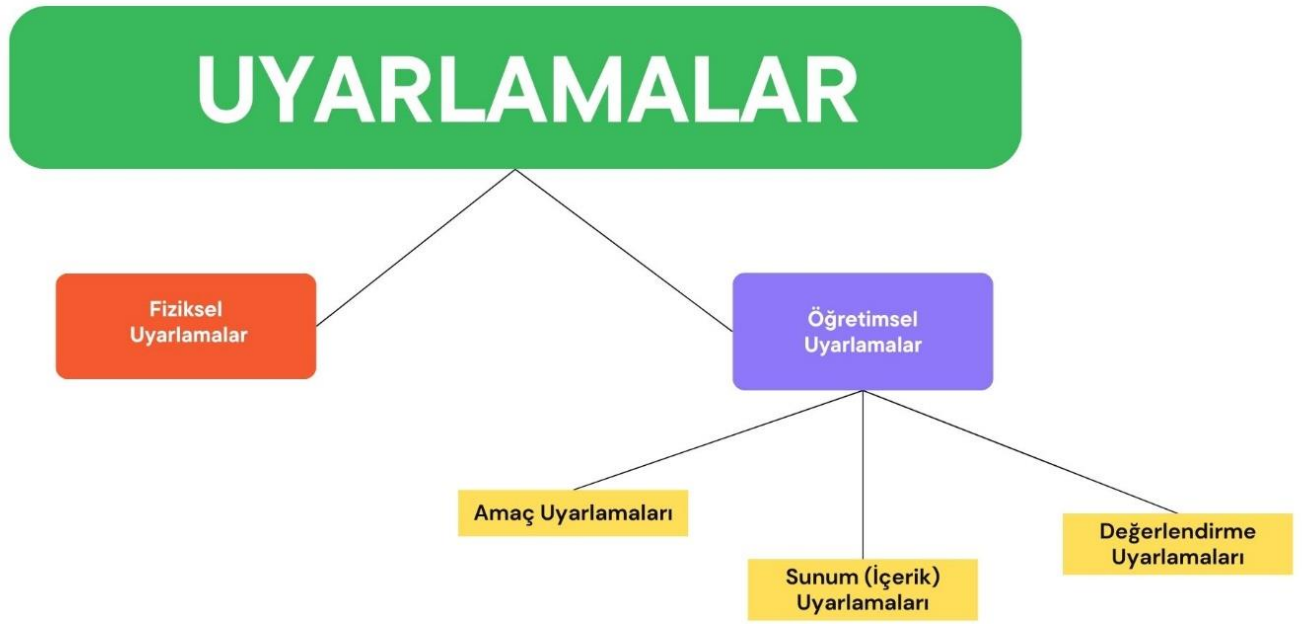
"Çocukluk çağı apraksisi; nöromüsküler problemlerin eşlik etmediği, konuşma hareketlerinin doğruluğunun ve tutarlılığının etkilendiği nörolojik çocukluk çağı konuşma sesi bozukluğudur" (Polat, 2020). ÖÖGÖ'lerin öğrenmelerinde yaşadıkları zorluklardan sebep kaba ve ince motor becerilerinin kontrol ve kullanımında da güçlük yaşamaları durumunu denir (Maraklı, 2024). *"Apraksi veya bir diğer ismi ile dispraksi, herhangi bir nöropsikolojik bozukluk veya hareket bozukluğu olmadan, öğrenilmiş hareketin veya nesneli veya iletişimsel olacak şekilde hedeflenen davranışın yerine getirilememesi durumudur"* (Çeçil, 2019).

2.4.Uyarlamalar

BKU temelinde ÖGÖ'lerin en az kısıtlamayla eğitim öğretim süreçlerinde yer almaları gelir. BKU sürecinin etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesi adına önemli bir unsur ise uyarlamalardır. Uyarlamaların etkisi BKU' ya doğrudan etki etmektedir. Akcan (2013), uyarlamaları ÖGÖ'lerin de öğrenmelerini kolaylaştırmak adına yapılan etkinliklerde ve sınıf ortamındaki düzenlemeler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin üstbilişleri, onların farkındalıkları ve yapmış oldukları uyarlamalarıdır (Gallagher, Parsons ve Vaughn 2022). Özel bireylerin etkili ve verimli öğrenmeleri ile en az kısıtlayıcı ve rahat öğrenme ortamlarının sağlanması adına yapılan düzenlemeler uyarlamalar kapsamına alınabilir. Uyarlamalar ve değişiklikler, ÖÖGÖ'lerin genel eğitim programlarına erişimlerini sağlar (Mummaw, 2010). Eğitim başarısının uyum sağlamaya bağlı olduğu fikri, öğrenci farklılıklarına göre öğretim M.Ö. 1. yy' a kadar uzanan bir geçmişe sahiptir (Corno, 2008).

Kaynaştırma literatüründe sıkça rastlanan bir bulgu, öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik eğitimlerini uyarlama konusunda kendilerini hazırlıksız hissetmeleridir ve bu bulgunun olası bir açıklaması, öğretmen eğitiminin öğretmenleri kaynaştırma ortamlarında çalışmaya hazırlamaya yeterince önem vermemesidir (Cameron, 2017).

Sucuoğlu ve Akalın (2010) yaptıkları araştırmada uyarlamalar ile ilgili olarak öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine yönelik yöntem tekniklerin bilinmediğini ve bu öğrenciler için sınıflarda yapılması gereken uyarlamaların yapılmadığı için özel eğitim sınıflarında bu öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanamadığı ve öğrencilerin verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yine bu araştırmada uyarlamalar ile ÖÖGÖ'lerin akademik başarının artması ve böylece problemlerin düşmesine vurgu yapılmıştır.



Şekil 1. Uyarlamalar

2.4.1. Fiziksel Uyarlamalar

Öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini gerçekleştirecekleri ortamlardaki fiziksel alanın (ışık, renk, ses, genişlik, yerleşim düzeni, kaynak ve materyal gibi.) ÖÖGÖ'ler için uygun olarak ayarlanması fiziksel uyarlamaların konusu olarak alınabilir (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2017'den akt. Bilgiç, 2018). Fiziksel düzenlemeler daha az bilgi ve birikim

gerektirdiği için ve uygulanması daha kolay olup somut olarak gözlenebildiği için öğretmenler fiziksel uyarlamaları öğretimsel uyarlamalara göre daha çok uygulamaktadırlar (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

2.4.2. Öğretimsel Uyarlamalar

ÖEHY (2018) 5.madde d fıkrası şu şekildedir: "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi esastır.*" Öğretimsel uyarlamalar, öğretmenin öğrencisinde ulaşmayı amaçladığı hedef, bilgi, beceri ve yeteneklerin yine öğrencinin kendi özel ihtiyaçları ve kazandırılmak istenenlerin yapısına uygun olarak, farklı teknikler, yaklaşım ve yöntemler, stratejiler kullanılarak ve dönütlerin de yine o öğrencinin kendi özel ihtiyaçlarına uyarlanarak değerlendirilmesi olarak ele alınabilir (Bilgiç, 2018). Öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri, farklı öğretimsel uyarlamaların ihtiyacını oluşturmaktadır (Kurnaz ve Karamuklu, 2022). Öğretimsel uyarlamalar, öğrenci için belirlenen ve öğrencilerin gereksinimlerine göre hedeflerin belirlenmesinden sürecin sonundaki değerlendirmeleri de içinde bulunduran uygulamalardır (Güzel-Özmen, 2005'ten akt. Karamuklu ve Kurnaz, 2022). Öğretimsel uyarlamaların fiziksel uyarlamalara göre daha az tercihinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma alanında aldıkları eğitimin yetersizliği ve fiziksel uyarlamaların daha zahmetsiz ve bilgi gerektirmemesi yer almaktadır (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Öğretimsel uyarlamalarda her bir uyarlama her çocuk için ayrı planlanmaktadır zira öğretimsel uyarlamaların kesin bir planı yoktur (İpek, 2024).

2.4.2.1.Amaç Uyarlamaları

Parsons ve Vaughn'a (2013) göre öğretmenler ÖÖGÖ'lere yönelik uyarlamalarında öğrencileri hedeflere ulaşamadığı için dersin amacını değiştirebilir, hedefleri karşılayacak araçları ve planlanan öğretimin sırasını değiştirebilir ya da bir aktiviteyi-görevi atlayabilirler. Herhangi bir amaç uyarlaması yapmayan öğretmenlere dair veriler incelendiğinde öğrencilere farklı etkinlikler sunmanın gerekli olmadığına inandıkları, öğrencilerin düzeyleri ne olursa olsun aynı etkinliği yapmak zorunda kaldıkları ve bunun da bireysel farklılıklarla çelişmesi anlamına gelmektedir (Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016). Bireyselleştirilmiş

eğitimlerini genel eğitim sınıflarında alan ÖÖGÖ'lerin müfredat programlarına erişimleri ve ilerleme kaydedebilmeleri için bu sınıflarda kendilerine uygun uyarlamalara ve değişikliklere ihtiyaç duyabilirler (Mummaw, 2010).

2.4.2.2.Sunum Uyarlamaları

Yine Parsons ve Vaughn'a (2013) göre öğretmenler ÖÖGÖ'lere yönelik uyarlamalarında öğrencileri belirli bir stratejiyi veya beceriyi öğretmek için mini bir ders ekleyebilir, öğrencilerine farklı bakış açıları önerebilir, bir örnek veya benzetme ekleyebilir. ÖÖGÖ'lerin dahil edildiği sınıf ortamlarında tüm sınıf yaklaşımlarının kullanılmasının ÖÖGÖ gibi öğrenme problemlerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını desteklemesi pek mümkün değildir ve kaynaştırma sınıflarına yönelik öğretim uygulamalarına ilişkin literatür, öğretimin öğrenci merkezli olmasını ve öğretimi bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlama yollarına odaklanılmasını önermektedir. (Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016).

2.4.2.3.Değerlendirme Uyarlamaları

Kaynaştırma eğitimi alanındaki sınıf öğretmenleri incelendiğinde kaynaştırma eğitimine yönelik negatif düşüncelere sahip olmalarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel ve değerlendirme uyarlamalarında sorunlara yol açmaktadır (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Saraç ve Çolak'a (2012) göre sınıf öğretmenlerinden birçoğu kaynaştırma öğrencisine uygun yöntem ve tekniklerle sistemsal bir şekilde değerlendirme yapmamaktadır.

2.5.Dünya'da ve Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitiminin tarihsel süreci ve gelişimi incelendiğinde 1913 yılında görme yetersizliği bulunan bireyler için uygulanan kaynaştırma programı, 1928'de İngiltere'de özel eğitim sınıflarının diğer sınıflarla beraber açılması, 1944'te de özel öğrencilerin genel sınıflarda kaynaştırılması gibi adımlar kaynaştırma eğitiminin önemli adımlarındandır (Sucuoğlu ve Kargın, 2011).

Türkiye'de 1983 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu kaynaştırma eğitiminin ilk resmi adımı sayılır. 2916 sayılı Özel

Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. Maddesi'nin e fıkrasınca *"Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır."* ifadesi kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturan hususu vurgulamaktadır. 1991 yılında 13. Milli Eğitim Şura kararlarının da etkisi ile 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve kaynaştırma eğitime dair önemli kararlar alınmıştır (Sucuoğlu, 2004). 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, MEB'in 2000 yılında yayınlayıp 2018 yılında da yenilediği ÖEHY, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi adına atılan bazı adımlardandır (Çınar, 2020).

2.6. Alanyazın

Ulusal ve uluslararası alanyazında ÖGÖ'lere ilişkin uyarlamalar ile ilgili bazı çalışmalar kronolojik olarak şu şekilde özetlenebilir: (Batmaz ve Çermik, 2019; Bilgiç ve Batu, 2023; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal, 2020; Mummaw, 2010; Nizamoğlu, 2006; Olçay-Gül, 2014; Tufan ve Yıldırım, 2013; Uçar, Karabulut ve Uçar, 2023; Üçler ve Yıkılmış 2021; Üstünol, Utkugün, Gazel, 2022; Üzümcü, 2018; Vural ve Yıkılmış, 2008)

Bilgiç ve Batu (2023), yaptıkları araştırmada; kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ÖÖGÖ için BKU'da gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamaların etkisini arttırmak amacıyla bu öğretmenlere öğretimsel uyarlamalar konusunda bir bilgilendirme paketi hazırlanmış ve öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların önemi dair görüşleri incelenmiştir. Çok aşamalı karma desen yönteminin kullanıldığı araştırmada nicel boyutta 60, nitel boyutta ise 31 sınıf öğretmeni yer almıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri uygulanan paketi yararlı ve uygulanabilir bulmuşlardır.

Uçar, Karabulut ve Uçar'ın (2023) yaptıkları araştırmaya göre amaç; kaynaştırma fen bilgisi öğretmenleri ve ÖGÖ'lere uyguladıkları öğretimsel uyarlamaların nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla tespit etmektir. Elde edilen veriler incelendiğinde fen bilgisi öğretmenleri sıra düzeni, öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, günlük yaşamdan örnekler verme ve sınıf içi öğrencilerin konumunda uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üstünol, Utkugün ve Gazel (2022) yapmış oldukları araştırmada ÖÖGÖ için yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin sosyal bilgileri öğretmenlerinin görüşlerini incelenmiştir. Araştırmanı nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. MEB'e bağlı 25 sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sonuç olarak da öğretmenlerin ÖÖGÖ için yeterli planlama ve hazırlıklar yapmadıkları, planlarında uyarlamalara yer vermedikleri, hazırlanan planların da uygulanmadığı, ÖÖGÖ için uygun değerlendirme yöntemleri kullanmadıklarına ulaşılmıştır.

Üçler ve Yıkılmış (2021) yapmış oldukları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar konusunda yaptıkları incelenmek istenmiştir. Konya ilinde görev yapmakta olan 31 Türkçe öğretmeni araştırma grubunu oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda eksiklikleri oldukları ve öğretim süreçlerini düzenlemede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair yeterliliklerini arttıracak çalışmalara katılmadıkları, kaynaştırma eğitimini benimsememe sebeplerinden bazılarının ise bilgi eksiklikleri, sınıf mevcudunun çok olması, yeterli desteği görememeleri olduğu sonucu saptanmıştır.

Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal'ın (2020) yaptığı araştırma neticesinde ise; okul öncesi öğretmenlerinin ÖGÖ'lerle yaptıkları etkinliklerde gerçekleştirebilecekleri uyarlamaları belirlemektir. Araştırma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin ÖGÖ için uyarlamalar gerçekleştirdikleri ama uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde çocuklarla birebir ilgilendikleri, tekrar yaptıkları ve farklı görsel materyaller kullandıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler materyalleri öğrencilere uyarlamaktan ziyade materyal çeşitliliğini arttırmaya yönelik uyarlamalar yapmakta olduğu, amaç uyarlamalarına dair ise amaçları basitleştirmeyi sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akran desteğini kullanmaları ve sınıf içinde ve sınıf dışında desteğe ihtiyaç duymaları ulaşılan diğer sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Batmaz ve Çermik (2019) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarda yaşadıkları sorunlar ve aldıkları destekler incelenmiştir. 20 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formları vasıtasıyla veriler elde edilerek içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında bilgi eksikliğine sahip oldukları, aile ve

öğrenciden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları, materyal eksiklikleri, sınıf mevcudunun kalabalıklığı, destek eğitim odalarının ve rehber öğretmen eksikliği gibi fiziksel sorunları yaşadıkları, öğretim programının ve öğretmene düşen iş yükünün çok olması gibi engellerin varlığına ulaşmıştır.

Üzümcü (2018), yapmış olduğu araştırmada; Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ÖGÖ'lerle kaynaştırma uygulamalarında hangi uyarlamaları yaptıklarını ele almıştır. Araştırmada özel gereksinim türlerine göre öğretmenlerin hangi uyarlamaları yaptıklarına bulgularda yer verilirken DKAB ve tüm din eğitimcilerinin ÖÖGÖ'ye yönelik din eğitimlerinde nasıl davranacaklarını bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Olçay Gül (2014), yaptığı araştırmada ise; özel ve genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ için uygun olan farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ve uyarlamaları incelemektir. Farklı özelliklere sahip öğrencilere tek tip öğretimden ziyade öğretimin farklılaştırılmasının vurgulandığı araştırmada amaç farklılaştırılmış öğretimin tanıtılıp öğretmenlere de farklılaştırılmış öğretimi kullanırken dikkat edecekleri ve izleyecekleri basamaklar ve yapılacak uyarlamalardan bahsedilmiştir. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin başarı olabilmesi ile ilgili 14 basamaktan oluşan çeşitli uyarlamalara yer verilmiştir. Bu basamaklardan bazıları ise şöyledir: 1.Hedef öğrencilere ilgi göster, 2. Kendine ve hedef öğrenciye güven, 3. Sınıfı dikkatlice gözle, 4-5. Sınıfa özgü becerileri, öğrenme tercihleri ve davranışları içerecek şekilde hedef öğrencilerin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını yaz, 6. "Kolaylaştırıcı, engelleyici ve öğrenmesine etkisi yok" olmak üzere öğrencilerin bireysel başarılarında etkili olan öğrenci ve sınıf özelliklerini sırala... Araştırmada yer alan bazı uyarma örnekleri ise şöyledir: *"Müfredattaki daha az önemli olan içerik ayıklanabilir"*, *"Mobilyalar öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yerleştirilebilir"*, *"İşitsel ve görsel dikkat sağlayıcılar azaltılabilir ya da tamamen ortamdaki uzaklaştırılabilir"*, *"Öğrenci öğretmene yakın olacak şekilde uygun bir yere oturtulabilir."* Araştırma sonucunda yapılabilecek uyarlamalara, farklılaştırılmış öğretimin sınırlılıklarına ve olumlu özelliklerine yer verilmiştir.

Tufan ve Yıldırım'ın (2013) ortak araştırması; okul öncesinde öğretmenlerin kaynaştırma, ön müdahale, ders içi uyarlamalarını öğretmenlerin görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme formları neticesinde ulaşmayı hedeflemiş ve sonucunda da ulaşılan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimini

ÖGÖ'ler ile normal karanlarının aynı ortamda yer alarak etkileşimde bulunmaları olarak tanımlarlarken öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara dair bilgi eksikliği olduğu, sınıfın fiziki ortamının ve eğitim planlarının temel etkenlerinin ÖGÖ'ler temel alınarak uyarlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Son olarak ise öğretmenler erken müdahale ve aile yönlendirmesi konusunda öğrencilerin özel gereksinimlerinin fark edilmesinin gelişiminde önemli rol alacağına hem fikirken bu öğrencilerin yetersizliklerine yönelik gerekli öğretimsel ve eğitimsel düzenlemelerin yapılması gerekliliği sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), sınıf öğretmenlerinin BKU'da yapmaları gereken uyarlamaları ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlerde incelemişlerdir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. 126 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçeklerle elde edilen verilerin analizine göre öğretmenler fiziksel uyarlamaları öğretimsel uyarlamalara göre daha önemli ve yapılması gereken uyarlamalar olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında engelli bireylere yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarda sınıf mevcudu ve cinsiyet anlamlı değişkenlerken öğretmenlerin yaşı, hizmet süresi, mezun oldukları fakülte, aldıkları eğitim anlamlı farklılık oluşturmamayan değişkenlerdir. Fiziksel uyarlamalara bakıldığında ise öğretmen cinsiyeti, sınıfında engelli öğrencinin varlığı, aldıkları eğitim anlamlı farklılık oluştururken öğretmen yaşı, hizmet süresi, mezun oldukları fakülte, sınıfındaki engelli öğrenci sayısı ve aldıkları eğitimin türü anlamlı farklılıklar oluşturmamaktadır.

Mummaw (2010) yaptığı araştırmada ÖÖGÖ' ye yönelik sınıf uyarlamaları ve değişiklikleri için Kuzeydoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde özel bir özel eğitim okuluna devam eden altı ile dokuzuncu sınıflar arasındaki 34 zihinsel engelli öğrenciye, bir anket üzerinde araştırma tarafından önerilen 51 uyarlama ve değişiklik uygulanmış ve öğrenciler, uyarlama ve değişikliklerin algılanan etkililiğini dört kategoride değerlendirmiştir. En çok tercih edilen 10 uyarlama ve değişiklik arasında şunlar yer almaktadır: neden-sonuç haritaları, ödevlerde listelenen matematik formülleri, beş V diyagramı, ödevlerde örnek problemler ve örnekler, kelime bankaları, soru/konular gibi gruplama, ek süre, hesap makinesi kullanımı, zaman çizgileri ve venn diyagramları.

Vural ve Yıkılmış (2008), yapmış oldukları araştırmada kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yapmış oldukları çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmış sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin uyarlama

konusunda yeterli bilgi, birikim ve öğretimsel uyarlamaların eksikliği ve sınırlılığın ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimi, milli eğitim müdürlüğü, RAM ve ailelerden destek göremediğini, materyallerde uyarlamalar yapılmadığı, amaç uyarlamalarına ilişkin ek amaçlar oluşturulduğu, basitleştirmeler yapıldığı ancak bunun bir plan dahilinde yapılmadığı, öğretmenlerin kendilerine hizmet içi eğitimlerle destek verilmesini istedikleri ve destek hizmetlerle desteklenmeleri gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nizamoğlu ise (2006), yapmış olduğu araştırmada kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamış ve verilerini 12 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yaparak toplamıştır. Görüşmelerinde *“kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme”* veri toplama aracı kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise: sınıf öğretmenlerinin yalnızca okul rehberlik öğretmenleriyle bilgi ve görüş alışverişi yaptığı ve okul dışından kimseyle bilgi alışverişinde bulunmadığı, ÖGÖ'lere yönelik çalışmaların dönem sonuna bırakıldığı, geleneksel ve sistemli olmayan çalışmaların uygulandığı, ÖGÖ'lerin düzeylerinin tespitine yönelik yapılan çalışmalarda sınırlı kalındığı, yöntem ve etkinliklerin planlanmadığı, ÖGÖ'lerin değerlendirilmesinde diğer öğrencilerle aynı değerlendirme yöntemlerine tabi tutulduğu gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmanın bu bölümü araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci ile veri analiz süreçlerini içermektedir.

3.2. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma insan, olay ve olguları kendi doğasında inceler (Tutar ve Erdem, 2020). Durum çalışması özel bir durumun belirlenerek tanımlanması ve yeniden yapılandırılmasıdır (Oral ve Çoban, 2020).

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, ÖÖGÖ'lere yönelik eğitim-öğretim faaliyeti yürütmüş olan kaynaştırma sınıf (ilkokul) öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi daha çok nitel araştırmalarda tercih edilirken aynı zamanda bu yöntemde araştırma bulgularının evrene doğrudan genellemek yerine araştırılan kişi veya durumları daha derin inceleme ve betimleyerek anlama yöntemidir (Ekiz, 2020). Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına göre bilgi ve bulgu bakımından zengin durumların detaylıca incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Iğdır ilinde görev yapmakta olan 5'i erkek 3'ü kadın olmak üzere gönüllü 8 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerden 7'sinin görev süresi 1-5 yıl arasındayken 1

öğretmenin ise görev süresi 9-15 yıl yıl arasındadır. Tüm öğretmenlerin sınıf mevcut sayıları 20'den azdır. 5 öğretmenin sınıfında 1 öğrenme güçlüğü öğrencisi bulunmaktayken 2 öğretmenin sınıfında 2 öğrenci ve 1 öğretmenin sınıfında 3 tane ÖGÖ bulunmaktadır. Tüm öğretmenler özel eğitim alanında üniversitede veya meslek içinde ders/kurs aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Verileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Görev Süresi	Sınıf Düzeyi	Mevcut	Aldığı Ders Kurs
Ö1	E	33	9-15	1.sınıf	20'den az	Evet
Ö2	E	26	1-5 yıl	4.sınıf	20'den az	Evet
Ö3	K	29	1-5 yıl	1-2.sınıf	20'den az	Evet
Ö4	E	26	1-5 yıl	1.sınıf	20'den az	Evet
Ö5	K	25	1-5yıl	1.sınıf	20'den az	Evet
Ö6	K	26	1-5 yıl	1.sınıf	20'den az	Evet
Ö7	E	26	1-5 yıl	2.sınıf	20'den az	Evet
Ö8	E	27	1-5 yıl	3.sınıf	20'den az	Evet

Tablo 1'de de görüldüğü üzere araştırmada 5'i erkek 3'ü kadın olmak üzere toplam 8 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların 7 tanesinin görev süresi 1-5 yıl arasındayken 1 katılımcı 9-15 yıl arasında görev süresine sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 4'ü 1.sınıf okutmaktayken 1 tanesi birleştirilmiş sınıf (1-2.sınıf) 1 tanesi 3.sınıf, 1 tanesi 2.sınıf ve 1

tanesi de 4.sınıfa eğitim vermektedir. Katılımcıların tamamı eğitim yıllarında ya da meslek hayatlarında özel eğitim veya kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir ders aldıklarını belirtmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Veriler, sınıf öğretmenlerinden nitel araştırmanın temel veri toplama araçları olan görüşme formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Form hazırlanmadan önce formla ilgili alan taraması yapılmış ve araştırmanın amacını tam olarak yansıtan ve en iyi hizmet eden sorular hazırlanmıştır. Soruların geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi adına uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları demografik bilgileri de içermektedir. Veri toplamada daha öncesinde uzman görüşleri de alınarak hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları oluşturulurken sorular önce belirlenip bir havuzda toplanmış ve sorular uzmanlara gönderilmiştir. Ardından uzmanların dönüşü neticesinde bazı sorular kaldırılmış, bazı soruların da içeriği değiştirilerek formun son halini alması sağlanmıştır. Yapılan değişikliklere örnek vermek gerekirse fiziksel uyarlamalar ile ilgili soru uzman görüşü öncesinde *“BKU gerçekleştirilmesi için ÖÖG olan öğrencilere yönelik fiziksel uyarlamalar (sınıfın fiziksel yapısı, ısı, ışık vb.) yapılması konusundaki düşüncelerinizi kısaca belirtiniz (Sonda: BKU gerçekleştirilmesi sürecinde ÖÖGÖ'lere yönelik etkili öğretim yapılması konusundaki fiziksel uyarlamalara ilişkin uygulamalarınız nelerdir?).”* bu şekildeyken uzman görüşü sonrasında *“BKU gerçekleştirilmesi için ÖÖG olan öğrencilere yönelik fiziksel uyarlamalar (sınıfın fiziksel yapısı, ısı, ışık vb.) yapılması konusundaki uygulamalarınızı kısaca belirtiniz.”* olarak düzeltilmiştir. Ayrıca yine *“sınıf öğretmenliği alanında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?”* sorusu da araştırma amacına uygun olmadığı düşüncesiyle sonradan kaldırılmıştır.

Sorular toplam 6 farklı başlık altında sorulmuştur. Öğretmenlerin, fiziksel, öğretimsel, amaç, sunum (içerik), değerlendirme uyarlamalarıyla son olarak öneri ve görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın amacının uygun verilere ulaşılabilmek adına katılımcıların seçimi için katılımcı seçimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde araştırmanın amacı önemli rol oynamıştır. Katılımcılar Iğdır ili sınırları içerisinde görev yapmakta olan görev yılı 1-15 yıl arasındaki 8 gönüllü öğretmendir. Sorular hazırlanıp uzman görüşlerine uygun olarak düzenlendikten ve katılımcılar belirlendikten sonra görüşmeler

başlatılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi ve yüz yüze olacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmanın amacı, önem ve kapsamına dair bilgilendirilme yapılarak verilecek içten ve samimi cevapların araştırmada önemli olacağı ve ayrıca görüşmelerin kayıt altında olacağı öğretmenlere hatırlatılmıştır. Ve böylece öğretmenlerin BKU sürecinde ÖÖGÖ ile yapmış oldukları çalışmalarda ÖÖGÖ için hangi uyarlamaları yaptıklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dk. sürmüştür. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Görüşme sonunda elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilmiş olan bulgular kodlar, kodlardan alt temalar ve alt temalardan da temalara ulaşacak şekilde yorumlanması ve katılımcıların ifadelerin doğrudan alıntılarla sunulduğu analiz yöntemidir (Kartal, 2021). Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kaydedilerek metne dönüştürülmüştür. Ardından metin halindeki görüşme kayıtları teker teker incelenmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri tablo haline dönüştürülmüştür. Uyarlamalara ilişkin görüşleri detaylı bir biçimde okunmuş ve vermiş oldukları cevaplar neticesinde kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Örneğin öğretmenin ÖÖGÖ'lerin düzeyine ve gereksinimine uygun olarak hedeflenen kazanımların daha kolay bir şekilde düzenlenmesi ifadesi amaç uyarlamaları alt temasında basitleştirme koduyla yer almışken öğrencilerin sıraların sivri köşelerinden dolayı zarar görmesinin engellenmesine yönelik gerçekleştirilen uyarlamalar ifadesi fiziksel uyarlamalar teması altında sınıfta güvenlik tedbirleri kodu olarak yer almıştır. Kodlar konusuna göre 4 ana tema, 14 alt tema ve 90 adet kod olarak sınıflandırılmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmada geçerliliğin sağlanması için tarafsızlık ilkesi çerçevesinde yapılan görüşmelerde görüntülü ve sesli kayıt altında olması ve herhangi bir müdahalede bulunulmamaya çalışılmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sesli ve görüntülü kayıtlardaki ifadeler birebir ifadeleriyle yazıya geçirilmiştir.

Araştırmada güvenirliğin sağlanması amacıyla da önce hazırlanan veri toplama araçları uzman görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiş, ardından görüşmeler başlamadan önce gönüllü sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, önemi, içeriği hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve kimliklerinin gizliliğinin sağlanması adına her birisine ğretmen kelimesinin baş harfi olan  harfi ile kod adlar verilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasıyla içten ve samimi cevapların çok önemli olduğu sınıf öğretmenlerine görüşme öncesinde ifade edilmiştir. Görüşmelerde herhangi bir veri kaybının olmaması ve güvenirliğin sağlanması adına da tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemiyle analiz gerçekleştirilmiştir. Analizde kod, alt tema ve temalar katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre oluşturulmuş ve güvenirliğin sağlanması adına kodlar bir başka alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Kodlar, alt tema ve temaların katılımcı görüşleriyle tutarlılığına dikkat edilerek araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla ulaşılan katılımcı görüşleri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, gerçekleştirilen analiz sonucunda bulunan bulgular ise tablolar ve öğretmenlerden alıntılar ile Tablo 2’de başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Temalar

Temalar
1. Fiziksel Uyarlamalar
2. Öğretimsel Uyarlamalar
3. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar
4. Beklentiler

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular; "fiziksel uyarlamalar, öğretimsel uyarlamalar, beklenti, öneri ve görüşler ile süreç içinde karşılaşılan sorunlar" olmak üzere dört ana tema olarak belirlenmiştir.

4.1. Fiziksel Uyarlamalar Teması

Gerçekleştirilen analiz sonucu kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ÖÖGÖ için gerçekleştirdikleri fiziksel uyarlamalar ilişkin kodlara Tablo 3 ‘te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Fiziksel Uyarlamalar Teması

Kod	Katılımcı
Sınıfta Güvenlik Tedbirleri Alınması	Ö1, Ö7
Perde Kullanılması	Ö1, Ö5
Sınıf Duvarının Uyarlanması	Ö1, Ö3
Dikkat Dağıtan Uyanların Kaldırılması	Ö1, Ö7
Sıraların Düzenlenmesi	Ö1, Ö2
Etkinlik Köşeleri Tasarlanması	Ö1
Sınıf Panosunun Uygun Kullanılması	Ö1

Tablo 3' te görüldüğü üzere öğretmenlerin ÖÖGÖ için sınıf içinde ne gibi fiziksel düzenlemeler yaptıkları, öğrencilerin kendisini daha rahat hissedebilmesi için ne gibi uyarlamalarda bulundukları üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri neticesinde "sınıfta güvenlik tedbirleri, perde kullanılması, sınıf duvarında renk ve süslemeler, dikkat dağıtan uyanlar, sıra düzeni, etkinlik köşeleri, okul ve sınıf sıcaklığı ve sınıf panosunun ÖGÖ' ye uygun kullanımı" kodlarına ulaşılmıştır. Kodlara dair öğretmenlerin kendi düşünceleri aşağıda ifade edilmiştir:

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "sınıfta güvenlik tedbirlerinin alınması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Aynı zamanda onların yani kaynaşma öğrencilerinin farklı fiziksel özellikleri var tabii ki biliyorsunuz. Kimisinin görme problemleri olabiliyor, kimisinin denge problemleri olabiliyor. Bu yüzden sınıfın içerisinde onlar için tehlike teşvik edebilecek unsurlardan da kaçınmamız gerekiyor. Bu sebepten ötürü onlar için sıranın köşeleri ya da öğretmen masasının köşesi, akıllı tahtanın kulpu gibi tehlike teşkil edebilecek hususlarda onların biraz daha ee çocukların seviyesine göre ayarlaması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin sıranın köşesi çok sivridir, bunu okuldaki görevliyle görüşüp ya da okul idaresiyle görüşüp problemin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum, eğer böyle bir problem söz konusu ise. Bu şekilde sınıfı uyarlarım öğrenciye göre. Ya da pencerelerde bir demirlik olabilir, pencerenin tamamının açılmamasını sağlayan kilitler var bunlar olabilir, bazı öğrencilerin bu konuda çok büyük bir farkındalığı olmadığı için bu gibi problemlere öncelikli olarak öğretmenlerin el koyması gerekiyor." (Ö7)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "perde kullanılması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Hatta biz sınıf perdelerimizi bile duvarı boyadığımız o renge göre seçtik." (Ö1)

"Sınıfa perde taktırdım." (Ö5)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "sınıf duvarlarının uyarlanması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Okulumuzun rengi, sınıfımızın rengi koyu gri ve bu eğitim öğretim için uygun bir renk değil. Sınıfı daha kapalı, daha soğuk bir ortam olarak gösteriyor bu kül rengi. Hem de belli noktalarda gerçekten insanın gözünü de yoruyor. Eğitim faaliyetleri için daha uygun olan daha canlı renkler ya da daha beyaza yakın renkler olmalı diye düşünüyoruz. Biz baktık ki okulun rengini değiştireceğiz, bu konuda karar verdik, önce okulun dışından başladık. Okulun dışına resimler, baloncuklar çizdik çocuklarla birlikte. Mesela şu anda bizim sınıfımızın rengi çakıl taşı veya kırık beyaz. Çok çok havadar. Hatta biz sınıf perdelerimizi bile duvarı boyadığımız o renge göre seçtik." (Ö1)

"Onun dışında sınıfımıza belli kazanımlarla ilgili dikkat çeken ve öğretici süslemeler yaptık öğretmen arkadaşlarla. Böylece öğrencilerin öğrenemediği kazanımların akılda kalıcılığını arttıracak uygulamalar oldu. Öğrenmekte zorlandıkları konularda duvarlara bakarak öğrenmelerini rahat hatırlamalarını kolaylaştıracak bir eylem oldu." (Ö3)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "dikkat dağıtan uyaranların kaldırılması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sınıfların tamamının dolu olduğu, sıraların üzerinin tamamen dolu olduğu, tahtanın üzerine her yerine bir şeylerin yapıştırıldığı, öğretmen masasının üzerinin tamamen dolu olduğu sınıfların doğru olduğunu düşünmüyorum. Farklı uyaranlar çocukların dikkat eksikliğini de arttırıyor biliyorsunuz ki. Siz bir konuyu anlatıyorsunuz, çocuk farklı yerleri izliyor. Mesela saate bakıyor, duvardaki resimleri takip ediyor ya da o an farklı şeyler düşünüyor. Doğru sınıflarımızı güzelleştirmemiz lazım ama bunu çok fazla abartmamamız lazım diye düşünüyorum. Geçen sene bir arkadaşım sınıfıma bir saat hediye etti. Mesela ben de kendim bu şekildeyim, yani saatin tıkr tıkr sesi olduğu zaman ben bir misafirlikte de olsam o saatin pilini çıkartır öyle uyurum. Yoksa uyuyamam. Şimdi ben buna sınıfta pek dikkat etmemiştim. Sürekli konuştuğum için de ses bana gelmiyordu ama çocuklar yazı yazarken özellikle, öğretmenim bu saatin sesi bizim dikkatimizi dağıtıyor ve rahatsız oluyoruz diye beni uyardılar. Ben de saati hemen değiştirdim. Sınıflarda mümkün olduğu kadar büyük haritalar, büyük resimler kullanmamaya çalışıyorum. Özellikle çocukların seviyesini aşan. Yani ben bir sınıf

öğretmeni isem benim sınıfımda ve dolabımda ilkokulla alakalı materyaller olur. Çocukların geriye yönelik ya da onların seviyesine uygun olmayan materyalleri mümkün olduğunca sınıf duvarlarında ve sınıfta tutmamaya çalışıyorum." (Ö1)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "sıraların düzenlenmesi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Eee nasıl diyeyim ona özgü, rahatlıkla kalemini ve silgisini alabileceği kartondan bir bölme yapmıştım. Burası kalemin için burası silgin için burası kalem tıraşın için. Hani kalem tıraşla açmakta zorlanıyordu bazen ya da çantasından çıkarmakta, almakta, tutmakta zorlanabiliyordu. Çünkü dikkati dağınık da olabiliyor ister istemez bu öğrencilerin. Onun için onun oturduğu sıranın kenarında böyle bölmeler yapmıştım. Bunun dışında oturduğu sıra fazla yüksekti öğrencinin. Ona okuldan daha alçak bir sıra yaptım. Yani fiziksel ortamının rahatlığını düzenlemeye çalışmıştım. " (Ö2)

" Masalarımızda örtülerimiz var. Yine tertip ve düzeni sağlamak için kullanıyoruz. Aslında tüm bunların hepsi bir düzeni sağlıyor. Tek bir parametre ile olacak bir iş değil diye düşünüyorum." (Ö1)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "etkinlik köşeleri tasarlanması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Mesela ben sınıfımda şöyle bir fiziki düzenlemeye gittim: Benim sınıfımda arkada bir oyun alanı var, üzerinde oyuncaklar var, işte çocukların kitap okuyabileceği kitaplıklar var, hikâye okuyoruz, isterse orda okuyabiliyor, isterse sırasında okuyabiliyor, isterse farklı bir köşede okuyabiliyor. Aslında buradaki amaç çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerinin geçtiği yerlerde kendini rahat hissetmesi. Bizler de birey olarak öyleyiz aslında. Bir ortamda kendimizi ne kadar rahat hissederseniz o kadar başarılı oluruz." (Ö1)

Fiziksel uyarlamalar temasına ait "sınıf panosunun ÖÖGÖ' ye uygun kullanımı" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Çocukların geriye yönelik ya da onların seviyesine uygun olmayan materyalleri mümkün olduğunca sınıf duvarlarında ve sınıfta tutmamaya çalışıyorum." (Ö1)

4.2. Öğretimsel Uyarlamalar Teması

Öğretimsel uyarlamalar temasında öğretmenlerin hedeflerden, amaç uyarlamalarına ardından değerlendirme uyarlamalarına kodlar bulunmaktadır. Tablo 4' yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretimsel Uyarlamalar Teması

Alt Tema
Amaç Uyarlamaları
Sunum Uyarlamaları
Değerlendirme Uyarlamaları

Tablo 4' te de görüldüğü üzere bu bölümde öğretmenlerin ÖÖGÖ için sınıf içinde hangi öğretimsel düzenlemeleri yaptıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların incelenmesi neticesinde "amaç ve kazanımlarda uyarlamalar, özel ve normal öğrenci, strateji-yöntem ve teknik uyarlamaları, bireysel çalışma, uygun kaynak ve materyal, eğitim teknolojileri, dönüt, öğrencinin sınıftaki konumu, dikkat, yazma becerisi öğretimi, ödevlendirme, resim, sosyal beceri öğretimi, öz benlik algısı, sınıf dışı öğretim, değerlendirme yöntemi, portfolyo değerlendirme, akademik duruma göre değerlendirme" kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.1. Amaç Uyarlamaları Alt Teması

Bu alt temada öğretmenlerin ÖÖGÖ için amaçlarda hangi uyarlamaları yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri paylaşılmıştır. Basitleştirme ile ek amaçlar düzenleme" adlı iki koda ulaşılmış ve görüşler Tablo 5'te ifade edilmiştir.

Tablo 5.

Amaç Uyarlamaları Alt Teması

Kod	Katılımcı
Basitleştirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
Ek Amaçlar Düzenleme	Ö2, Ö8

Amaç uyarlamaları alt temasına ait "basitleştirme" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Şimdi o programda kazanımlar var. Ben çocuğun durumuna bakıyorum, bu çocuk için o kazanımları elemem gerekiyor. Daha basit kazanımları seçiyorum. En azından sınıf geneli bir kazanım değil de çocuk bazında bireysel olarak amaçların farklı oluyor yani. Bu öğrencideki amacımla diğerindeki kazandırma amaçlarım daha farklı oluyor. Daha basit ve kompleks olarak ayırıyorum ikisini. Basit olanı o çocuğa kazandırdığımda tamam diyorum, yani bir aşamayı tamamlamış oluyoruz. Ondan sonra diğerine geçiyorum. Hani ee biraz elemek gerekiyor açıkçası o programdaki bütün kazanımları. Bütün amaçları ıı bu çocuğa veremiyoruz. Yani seviyesine uygunlaştırmaya çalışıyoruz. Mesela çocuk konuşmıyor, ben ona ıı mesela tek tek harfi, halen daha harfin öğretilmesine uğraşıyorum. Yani sesi çıkartmasını sağlamaya çalışıyorum. Yani diğerleri de mesela kelimeleri, cümleleri okuyanlar var ama bir öğrenci de mesela direkt harfleri tanımıyor ya da tanısa da şey yapmıyor fazla hani. Bunun dışında pek de aklıma gelmiyor şu anda." (Ö4)

" Bu kazanımların belli sürelerde çocuklarda oluşturulması gerekiyor ama ÖÖGÖ ya da özel öğrencileri de biz biraz daha esnetebiliyoruz süreyi. Kazanımın uygulanabilirlik süresini arttırmamız gerekiyor. İşte burada özel öğrenciler için öğretmen öğrenciyi iyi tanıyıp ona göre kazanımı ona öncelik sırasına göre sıralaması çok önemli. Ben 4 yıl özel eğitimde öğretmenlik yaptım. Bazen bir öğrenci ile, bir kazanımı, amacı ve yeri geliyordu. 3 ay çalışıyorduk. 3 ay. Önce motor becerileri çalışıyorduk. Boncukları dizer, iğneden iplik geçiririm mesela. Ya da matematikte sadece 6 ay boyunca toplama çalışıyorduk. Niye? Çünkü biz çocukların özel olarak bu kazanımlarını esnetebiliyoruz. Bizim zaten bakanlığın bize bu belirlediği kazanım tablosunu biz belirli noktalarda esnetip uygulama imkânımız oluyor, bu çocuklar özelinde." (Ö1)

Amaç uyarlamaları alt temasına ait "ek amaçlar düzenleme" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Biz sınıf öğretmenler olarak biliyoruz ki 1. sınıftan başlayan bir öğrencinin 4 senelik eğitim öğretim sürecinde fiziksel, duygusal ve durumsal birçok alanda gelişimi oluyor. Biz bunların toplum olarak ortak amaçlarını sağlamak zorundayız. Ve bu öğrenciyi her alanda geliştirmek zorundayız. O yüzden nasıl başlarsan öyle gider. 1. sınıfta kaynaştırma olarak yani. Bu öğrencinin durumu belli. Özel eğitim öğrencisi. Bize gelen bir öğrenciye biz başka bir okula gitmediği sürece, 4 sene boyunca, sınıfımızda tutmak zorundayız. Tuttuğumuz süreç boyunca da ortak kazanımlardan eee onu gözlüyorum. Ha şunu da yapmıyorum: Mesela bence kesinlikle kazanımların hepsini almak zorunda değil. Hani çünkü öğrenci farklı bir öğrenci. Ben kazanımların hepsini ona vermiyorum. Yapabileceği eee, onu olumlu seviyeden biraz daha farklı seviyeye çıkabilecek farklı kazanımlara vermeye çalışıyorum. Onu arkadaşlarına yaklaştırmaya çalışıyorum. Benim ortak amacım bu yani. Ne yerinde saysın, olduğu gibi devam etsin, ne de bu öğrenci hepsini yapsın. Diğerlerinden çok farklı olsun diye ekstra üstün bir çaba sarf etmiyorum. Çünkü onların geçip geçemeyeceğini ister istemez biliyoruz. Ama onlar gibi olsun, eğer imkân varsa onları tabii ki geçsin ama mümkün mertebe her gün, her sınıf düzeyinde ona verebileceğim kazanımlardan biraz ileri gitsin. Yerinde saymasın ve eee bir adım ileriye gitsin. Elinden geldiğini yapmaya çalışsın. Mümkün mertebe öğrenmelerinde rehberlik yapmaya çalışıyoruz biz, biliyorsun. Bu rehberlikte öğrencinin kendini eee öğretmenim olmasa da ne der. Sizi tanıyor. Elinden geldikince öğrenmeye çalışır, ders çalışır, çantasını hazırlayabilir vs. temel alışkanlıkları kazanmasından ve günden güne iyileşme gösterir. Ve 4. sınıfta mezun ettiğimde ben bu öğrenciyi rahat şekilde ortaokula belirli alışkanlıklarla kazandırarak gönderdiğim sürece ben kazanımı sağlamış olurum diye düşünüyorum elimden geldikince." (Ö2)

"Amaçlar oluştururken beklenti gerçekten çok önemli. Yani mesela bu konuda bazı amaçları çıkarmak önemli bazı amaçları bölmek önemli. Öncelikle sıralamaya koymak önemli. Öncelikle gerçekten çok önemli. Amaçları sıralarken mesela kazanımları önem sırasına göre sıralayabiliriz. Kazanımdan önceki sırasına göre sıralamamız gerekebiliyor kazanım süresini çocuklara göre ve konuya göre esnetmemiz gerekebiliyor. O zaman gerçekten başarılı bir süreç olacağını düşünüyorum." (Ö1)

4.2.2. Sunum (İçerik) Uyarlamaları Alt Teması

Bu alt temada öğretmenler ÖÖGÖ için ders sunumlarında ne bu öğrenciler için ne gibi uyarlamalar yapmaktalar, konuyla alakalı görüşleri nelerdir, bunların üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6’da ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6.

Sunum (İçerik) Uyarlamaları Alt Teması

Kod	Katılımcı
Strateji-Yöntem ve Teknik Uyarlamaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Uygun Kaynak ve Materyal Kullanımı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,
Eğitim Teknolojileri	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Öğrencinin Sınıftaki Konumu	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
Dönüt	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6
Bireysel Çalışma	Ö1, Ö3, Ö5,
Çocuk Resimleri	Ö1, Ö7
Sosyal Beceri Öğretimi	Ö7, Ö8
Ödevlendirme	Ö3, Ö8
Yazma Becerisi Öğretimi	Ö5
Öğrenci Dikkati	Ö3
Sınıf Dışı Öğretim	Ö2

Tablo 6 ‘da görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretim sürecinde "strateji-yöntem ve teknik uyarlamalarına, kaynak, materyal, eğitim teknolojileri, ödevlendirme ve bireysel çalışma, sosyal beceri öğretimi..." gibi birçok koda ulaşılmıştır. İlgili kodlara ilişkin olarak en belirgin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "strateji, yöntem ve teknik uyarlamaları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Öncelikle çocuğun çevresindeki bildiği şeylerden başlıyoruz Öncelikle ABC şeyler. Sonra biz de onu biraz daha genişlete genişlete devam ediyoruz. Onun içindir ki biz özellikle ilkokulun başında çocuklarda resimlerden faydalıyoruz. Değer eğitimde de öyle. Anlatmak istediğimiz kavramları öncelikle çocuklara resim ve videolar yoluyla, sonrasında olgunlaştıklarında da konuları daha genişlete genişlete ilerliyoruz. Hani zaten burada amaç o." (Ö1)

"Biz öğretmenler olarak hep birleştirilmiş sınıfın kötü yönlerini konuşuyoruz ama orada öğrendiğimiz ve kullandığımız çok önemli bir kavram var. Bence o da akran öğretimi. Bir öğrencim var, ÖÖGÖ olduğunu düşündüğüm bir öğrenci. Öğrencinin ailesinde kimse okuma yazma bilmiyor, dil problemi var. Çocuğun ailede örnek alabileceği, ona yardımcı olabilecek kimse yok. Çocuk 2 sınıfın başında okuma yazma sürecine yeniden başlıyor. Çünkü öğrenemedi. Benim mesela bu konuda yaptığım noktalardan bir tanesi: O çocuğu iyi bir öğrenci ile akran öğretimi yaptırarak onu eşleştirmek. Aslında bizim öğrenciler arasında bu şekilde çok fazla yaygınlaştırmamız gerekiyor akran öğretimini. Özellikle ÖÖGÖ'de ben çok faydalı olduğunu gördüm. Çünkü bazen çocuklar çok fazla akranından daha rahat öğrenebiliyor." (Ö1)

"Özel eğitim bizim için çok önemli. Çünkü hemen hemen her yıl, her dönem sınıfımızda böyle öğrenciler olacak. Muhakkak ki farklı öğretim yöntem teknikleri geliştirmemiz gereken farklı düşüncelere sahip olan öğrencilerimiz olacak. Drama yöntemi her dersin içeriğine girebilen bir yöntem değildi ama son 15 yılda Türkçeden matematikten tutun da fen bilgisine birçok konuda birçok derse kullanabiliyoruz artık biz dramayı. Soru cevabı aslında biz dersin belli noktalarında kullanabiliyoruz. Sadece tek başına yapıldığına da çok anlamlı ve faydalı olmuyor ama belli konularda tek başına cevap olabilecek konularda iletişimi çocukla birlikte başlatmak için soru cevap yöntemini kullanabiliyoruz. 6 şapka uygulaması gerçekten son dönemlerde çok fazla uygulanan ve başarılı olan yöntemlerden birisi. He hocam bana en çok hangisini kullanıyorsunuz yöntemlerden diye sorarsanız ben gerçekten beyin fırtınası yöntemini çok kullanıyorum." (Ö1)

"Sınıfta özellikle şuna dikkat ediyorum: Çocuğun da işin içinde olmasına. Çocuklarla birlikte yapınca, çocuğun da emeği olduğu zaman, kendi emeğinin karşılığını görüyor ve çocuk okulu sahipleniyor. Sınıfta da aynı şey biz sınıfta herhangi bir düzenleme yapacağımız zaman çocuklarla birlikte yapıyoruz ki çocuk emeğini fark etsin ve ister istemez bir aidiyet duygusu kazansın. Bizim fiziksel uyarlamalarda ve geri kalan her şeyi birlikte yapmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü sahiplenme duygusu çok önemli. 4. sınıftan 1. sınıfa geçeceğimiz zaman biz sıraların kenarlarını çocuklarla birlikte zımparalıyoruz. Çünkü niye? Yani hani bu sınıf grubu biraz daha fazla koşuyor ya. Biz öğretmen olarak düşünüyoruz." (Ö1)

"Eee kendisine bir hikâye dinlediği zaman ya da daha çok masallar üzerinden değer aktarımı daha uygun oluyor diye düşünüyorum. Masallarda en azından iyi kötü ayrımını ya da paylaşmak gibi yardımlaşmak gibi şeyleri daha çabuk kavlıyor diye gördüm." (Ö4)

"Şöyle söyleyeyim ben genel manada oyun oynamayı çok seven bir öğretmenim. Oyun, tiyatro ve drama. Bunları çok seven bir öğretmenim. Yapararak yaşayarak öğrenme ve en küçük bir fen deneyini bile, en küçük bir Türkçe dersinde bile sıfat, fiil, zamir ve herhangi bir konuyu bile mutlaka yaparak yaşayarak öğrenmelerini isteyen bir öğretmenim. O yüzden mümkün olduğu kadar özel eğitim öğrencilerinde de aynı şekilde ve kaynaşma öğrencilerine de aynı şekilde bu uygulamayı, bu kazanımı havada kalmayacak şekilde, toplama çıkarma dahil olmak üzere, tiyatro ve drama en çok kullandığım yöntemlerden birisi. İkincisi doğada iç içe olan uygulamaları çok seviyorum. Ve öğrencilerime yaptırmaya çalışıyorum. Çünkü bu öğrenci köyde yaşıyor. Benim öğrencim köyde yaşıyor. O yüzden yaptığım uyarlamalarla_%99 ihtimalle drama ve tiyatro gibi çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini, yerinde öğrenmesini, doğada öğrenmesini, ee dört duvardan ibaret olmamasını önemsiyorum. " (Ö2)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "uygun kaynak ve materyal kullanımı" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Yaren adında bir öğrencim var. Kendisinde ilk okuma yazma çalışmalarında BA-SA-RA yöntemini kullandım. Bu şekilde ilerleme fark ettim. Örneğin basit toplama çalışmalarında o çocuklara özellikle daha fazla etkinlik çalışmaları, daha çok aktif olarak katılacakları etkinlikler oyunlar kullanmaya çalıştım. Soru-cevap yöntemini genelde sınıfta kullanıyorum ama özellikle ÖÖGÖ'nün seviyesine uygun soru sormak, beklentiyi ona göre yapmak önemli. Çünkü çocuk genel olarak sınıfın düzeyinde öğrenmesi gerektiği kazanımı tam yeterli düzeyde öğrenemediği için onun düzeyine uygun soruyu sormak gerçekten çok önemli. Böylece çocuk kendini başarılı hissediyor yapabileceği şeyleri başarıyor. Bunun dışında drama ve rol oynamaya özellikle ben sınıfımda çok fazla yer veriyorum. Mesela Ozan bu tarz yöntemlerde yetenekli. Kendisini daha iyi ifade ediyor, kendisini daha iyi görüyor. Konuyla alakalı bir hikâye okuyoruz. Böylece bu hikâyeyi daha iyi anlıyor, okuduğu kitabı daha iyi anlatabiliyor. Çünkü kendisinde canlandırabiliyor. Bunun dışında gezi-gözlem çalışmalarına bolca yer veriyorum." (Ö3)

"Sınıflarda mümkün olduğu kadar büyük haritalar, büyük resimler kullanmamaya çalışıyorum. Özellikle çocukların seviyesini aşan. Yani ben bir sınıf öğretmeni isem benim sınıfımda ve dolabımda ilkokulla alakalı materyaller olur. Çocukların geriye yönelik ya da onların seviyesine uygun olmayan materyalleri mümkün olduğunca sınıf duvarlarında ve sınıfta tutmamaya çalışıyorum." (Ö1)

"Okuma yazma için çark çevirme var, kartı açma var, bununla özel okuma yazma çalışmaları yapıyoruz. Ben Rabia ile ayriyeten çalışmalar yapıyordum. Lego, parmak gibi araçlarla somutlaştırarak onunla özel olarak çalışıyordum." (Ö5)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "eğitim teknolojileri" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ses temelli yöntemle ilgili akıllı tahtalarda yapabileceğim birçok etkinlik olabiliyor." (Ö1)

"ÖÖGÖ'lerde bazı eksiklikler oluyor. Bir konuyu öğrenebilmeleri için ya da herhangi bir kazanımı kavrayabilmeleri için çeşitli materyallerle, akıllı tahta üzerinde oluşturduğum renkli şemalarla konuyu böyle daha iyi bir şekilde kavrayabilmesi için... Tabii ki bunu sadece o öğrenciye yönelik değil, diğer öğrencilere de yönelik ve o paylaşımı öğrenciyi de içinde bulundurabilecek şekilde oluşturmaya özen gösteriyorum." (Ö7)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "öğrencinin sınıftaki konumu" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Onu camın kenarına, sırasını tahtanın önüne ya da onun bana rahatlıkla ulaşabileceği, derdini anlatabileceği bir yere almam benim için daha iyi. Sınıfın en dip köşesini atarsam ne olur? Kendini daha da dışlanmış ve geride hisseder. Sınıfa göre bana en yakın olabileceği, derdini ve sıkıntısını rahatlıkla bana aktarabileceği bir yere, aynı zamanda fiziksel anlamda sıraya oturmakta kalkmakta zorlanıyorsa ya da kalem tutma becerilerinde eksiklik varsa ona özgü çalışmalarla onu daha rahat ve kendini özgürce ifade edebileceği bir sınıf ortamına koyabilirsem ben de mutlu olurum." (Ö2)

"Önüme oturtuyorum. Sonuçta daha kontrol altında olabileceği, daha gözümün içine bakabileceğim, ona daha iyi hissettirebileceğim, daha iyi bir yere alıyorum. İkincisi onun daha iyi anlaşılabildiği ve derslerde başkalarında olan veya arkadaşlarına yardımcı olmayı seven bir öğrenciyle birlikte oturuyorum ki bazen bana çekinip sormadığı bir soruyu ona sorabilirsin. Daha rahat cevap alabilirsin ve kendisini geliştirirsin. Ve birbirlerine yardımcı olsun diye." (Ö8)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "dönüt" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Türkçede de özellikle dersin bir kısmını ÖÖGÖ'ye ayırmaya çalışıyorum. Onları yanıma çağırıp bireysel olarak onlarla dersin bir kısmında mutlaka anında dönüt düzeltme ile çalışıyorum." (Ö3)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "bireysel çalışma" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Türkçede de özellikle dersin bir kısmını ÖÖGÖ'ye ayırmaya çalışıyorum. Onları yanıma çağırıp bireysel olarak onlarla dersin bir kısmında mutlaka anında dönüt düzeltme ile çalışıyorum." (Ö3)

"Onların içerisinde şöyle bir uygulama oluyor: Öğle aralarında ve teneffüslerde onları alıp konuların üzerinden birlikte bir geçiyoruz." (Ö6)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "sosyal beceri öğretimi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ee onun dışında mesela şunlara çok dikkat ediyorum: Çocuğun öğrenmesi zayıf olduğu için sosyal becerilerde eksiklere de yol açabiliyor bu durum. Teneffüste arkadaşlıklarına da dikkat ediyorum, teneffüslere çıkmasını ve sosyal ortamlardan geri kalmamasını sağlıyorum. Çünkü sosyal becerisi kapalı bir çocuk ve özgüveni de düşüyor. Bu akademik başarısını da etkiliyor. Karakterini de etkiliyor. Çocuk kendisini ifade edebilsin." (Ö8)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "ödevlendirme" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sınıfa tabii ki onun seviyesine uygun özel ödevler verebiliyorum. Normal sınıfa verdiğinden farklı ödevler verebiliyorum." (Ö8)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "yazma becerisi öğretimi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Kalem tutma konusunda Samet ile sorun yaşadım. Diğer öğrencilerim öğrendi sorunsuz bir şekilde ama o kalemi bir türlü tutma konusunda istediğim seviyeye gelmedi. Diğer öğrencilerle harflere geçtim ama hala onunla kalem tutmaya çalışıyordum. Özellikle 5. ve 6. saatlerde de onunla bireysel olarak ilgilendim kalem tutmaya çalışmak için. Rabia da yine diğer konuları geride kaldı. 5. ve 6. saatlerde

çalışıyordum. Diğerleri 5 ve 6. saatte kendi kendine okuma yaparken ben Samet ve Rabia'yı yanıma alıp onlarla çalışma yapıyordum." (Ö5)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "çocuk resimleri" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Biz özellikle ilkokulun başında çocuklarda resimlerden faydalıyoruz." (Ö1)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "öğrenci dikkati" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Özellikle bu tarz öğrencileri cam kenarında, daha aydınlık yerlerde oturtmaya dikkat ediyorum çünkü çok ufak bir şeyden dikkatleri dağılabiliyor." (Ö3)

Sunum (içerik) uyarlamaları alt temasına ait "sınıf dışı öğretim" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Köyde yaşayan öğrencilerin doğal ve kendilerine rahatlıkla ifade edebilmesi, algıların açık olabilmesi, benim gördüğümü onların da görebilmesini istiyorum. O yüzden bir öğrencinin, özellikle özel eğitim öğrencisinin hayal dünyası çok geniş olabilir. Benim hayalimden çok daha farklı şeyler düşünüyor olabilir. Kaynaştırma öğrencisinin de normal öğrencilerin de aynı şekilde. Bir ağaca baktığı zaman, bir ota, bir çiçeğe, böceğe baktığı zaman benim gördüğümde daha fazlasını görebildiğine eminim. Onun daha da farkına varabilmesine, toprağın altında yaşayan canlıları, gökyüzüne baktığında gökyüzünde yaşayan canlıları, kuşları, böcekleri, onların yaşam tarzlarını, kendi hayatından uygulamaları, bir arının yaşam mücadelesini bu öğrencinin de öğrenmesi için doğa ile özdeş olmasını yani. Tenzih ediyorum tabii ki bazı öğretmenleri. O öğretmen beden eğitimi ya da serbest etkinlik dersinde öğrenciyi dışarı salıyor. Zaten o öğrenci de okulun dışında o şekilde davranıyor. Ekstra sen öğrenciye farklı bir şey katmış olmuyorsun. Benim amacım şu: Öğrenci ile doğada olduğum zaman oyun ve etkinliklerle, deneylerle, ağacı inceleyerek, yaprağı inceleyerek, yaprağın damarlarındaki gidiş yolundan hayatımızdaki yollardan örnekler vererek, bu öğrenciyi geliştirmek, farkındalık ve bilincini geliştirmek, bu öğrenciye doğa sevgisi gibi temel etkinlikleri kazandırmak, ağaç dikmek gibi temel etkinlikleri kazandırmak yani. Sınıf dört kapı ve dört duvardan ibaret değil. Olmaması lazım zaten. Ben inceliyorum yurt dışındaki öğrencilerin öğretmenlerinin çoğu doğada yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Benim öğrencim çoban. Okul dışında da çoban olarak devam edecek hayatını örnek

veriyorum. Bu gayet normal bir durum. Gidiyorum diyorum ki çocuklara bakın bu kuzu, bu koyun, bu keçi. Siz bunların isimlerini biliyorsunuz tabii ki ama hani ne zaman doğar ne içer, neye ihtiyacı vardır, doğduğu zaman annesinden ne ister? Yani gidip uygulamalı olarak öğrenciye anlatmaya çalışıyorum. Evet boş bir bilgi gibi ama çocuğun öğretmene güveni artıyor, diyor ki öğretmenim de benim gibi koyunu kuzuyu çobanı nasıl olduğunu biliyor, bizden birisi, içimizden birisi. Böyle olunca sadece akademik olarak değil de öğrencinin öğretmenine güveni artıyor, sevgisi artıyor, onu kendisinden biriymiş gibi görüyor. Ona yaptırmak istediği şeyi önemsiyor, öğretmenim bir şey söylemişse doğrudur. Çünkü o benim gibi bir yerden gelmiş, her şeyi biliyor ve bu seviyeye gelmiş. O zaman ben de onun bana gösterdiği yolu izlersem, onun yaptığı uygulamaları yaparsam ben de başarılı olurum diye hissediyor, bir benlik bir özdeşim oluşuyor öğrenciyle." (Ö2)

4.2.3. Değerlendirme Uyarlamaları Alt Teması

Bu alt temada "performans ve süreç temelli değerlendirme ve bireyselleştirilmiş değerlendirme" kodlarına ulaşılmıştır. Tablo 7’de şöyle ifade edilmiştir:

Tablo 7.

Değerlendirme Uyarlamaları Alt Teması

Kod	Katılımcı
Performans ve Süreç Temelli Değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
Bireyselleştirilmiş Değerlendirmede	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8

Değerlendirme uyarlamaları alt temasına ait "performans ve süreç temelli değerlendirme" koduna ilişkin en belirgin katılımcı görüşleri şöyle ifade edilebilir:

"Tabii eğer ÖÖGÖ tanı almışsa biliyorsunuz ki 4. sınıfta onun sınavları ayrı oluyor. Normal sınavlarla birlikte çocuğu değerlendirmiyoruz, kaynaştırma sınavlarına alıyoruz. 1 2 3 sınav yok ama 4'te ayrı sınavlar oluyor. Peki özel öğrenmeyi yapacağız? Belki de devamlılık çok önemli. Mesela çocuğun yapabileceği ve kendi kendine yapabildiği şeyleri yazıyordum. Hem çocukla hem de velisi ile bunları görüşürken bak sen bunu bunu yapıyorsun, bunu bunu yapamıyorsun diye bir kontrol çizelgesi kullanıyordum. Hangi kazanımın ne kadar oturup oturmadığını, eksiklerini nasıl

gidereceğini belirtmek için kontrol çizelgelerinin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum her ders için. Değerlendirme o zaman başarılı oluyor." (Ö1)

"Ben bir sınıfa girdiğim zaman bazen a uygulamasını, bazen b uygulamasını, bazen diğer uygulamaları deneyebiliyorum. Bakıyorum onu, onu, onu... Farklı, farklı deniyorum. En son z uygulamamda başarılı olduğumu görüyorum. Ama o süreçte de değerlendirmelerinden vazgeçmiyorum. Niye? Çünkü vazgeçtiğim zaman uygun veya nitelikli değerlendirmeyi bulamam. Ben her öğrencinin özel ve farklı olduğunu bilerek başlamam lazım ve eee değerlendirme uygulamalarımda. Eninde sonunda, yarın olmazsa sonraki gün, mutlaka başarıya bir gün ulaşacağımı bilmem lazım. Ve bu sürecin sancılı ve yorucu bir süreç olduğunu bilmem lazım. Değerlendirme süreci olarak da neler yapıyorum? Hani sana a dedim, bunun sonucu a mı demek yerine o öğrenciye, eee diyorum ki mesela daha öncesinde bunu yapmıştık. Sence bunun sonucu ne? Böyle olabilir mi? Daha böyle açık uçlu, onun kendisini ifade edebileceği, ifade etmesi gereken, direkt a'yı işaretlesin b'yi işaretlesin değil de anlayabildiğini ölçebileceğim açık uçlu sorularla öğrencinin kendisini rahatça ifade edebileceği sorular var. O öğrenciyi böyle değerlendirmeye çalışıyorum diyebilirim." (Ö2)

"Daha fazla sürecin sonuna doğru bu çocukları değerlendiriyorum. Özellikle soru cevabı çok kullanıyorum." (Ö5)

"Bu bir süreç meselesi. Diğer çocuklarla da tabii ki böyle ama özellikle ÖÖGÖ'ler değerlendirilirken süreç temelli olması gerektiğini düşünüyorum. Özel öğrenme için çok önemli olması ve bunu bizim bir hikâye değil bütün bir döneme, yıla yaymamız gerektiğini düşünüyorum." (Ö1)

"Değerlendirmeleri genel olarak yazılı olarak aldığım da oluyor test şeklinde de oluyor ama ben genelde süreç içerisindeki performansa bakıyorum." (Ö3)

Değerlendirme uyarlamaları alt temasına ait "bireyselleştirilmiş değerlendirme" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Değerlendirmelerle ilgili olarak şunu söyleyebilirim: Onlara bir plan dahiline gittiğim zaman onları değerlendirirken verdiğim kazanımlarla alakalı değerlendirmeler yapıyorum. Örnek veriyorum ikinci sınıf bir öğrenci ÖÖGÖ ise genelde ona ikinci sınıfın kazanımları ile alakalı değerlendirme yapamıyorum. Ona vermiş olduğum, onun edinebildiği kazanımlarla alakalı değerlendirmeler yapmak zorunda kalıyorum." (Ö3)

"Diğerlerine verdiğim o okuma metni ile onlara verdiğim okuma metni aynı olmuyor. Onların yapabileceği şekilde değerlendirmeye çalışıyorum aslında. Çocuğu yanıma alıyorum, onu okuyamayacağı bir şeyle değerlendirme yapmaya çalışsam uygun olmaz. Değerlendirmeyi basitleştiriyorum. Direkt çocuğu yanıma aldığımda okuyamayacağı bir metni koyduğumda önüne, okuyamayacak zaten, biliyorum. Diğerlerinden farklı olarak onlara daha da basitleştiriyorum. " (Ö6)

"Çalışma kâğıdı dağıtırken sınıf kazanımına yönelik diğer öğrencilere verirken o öğrencilere daha basit, onların kazanım düzeyine uygun kağıtlar vermeye çalışıyorum" (Ö5)

"Bir öğrencim var kaynaştırma öğrencisi. Değerlendirme yaparken sınıfa kullandığım testi farkı hissetmesin diye ona da veriyorum. Onun yanında aa fazladan testim kalmış hadi sen bunu da çöz diyerek ona harici asıl testi veriyorum. Sonra bana getirip kontrol ettirmesini istiyorum. Bu şekilde değerlendiriyorum." (Ö8)

"Haftanın sonuna geldiğimizde o öğrenciye ayrı olarak verdiğim bazı etkinlik kağıtları oluyor. Kişisel olarak bazı değerlendirme etkinlikleri oluyor, onları hazırlıyorum. Çalışma kâğıdı gibi. Seviyesine uygun konular oluyor tabii ki onun için. Bu öğrenciye, diğer öğrenciler farklı bir etkinlik yaparken o öğrencinin yanına oturup bireysel etkinlikler ve değerlendirmeler yapıyorum." (Ö7)

4.3. Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Bu temada BKU sürecinde yaşanan zorluklar öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar temasına ait "öğretimsel, fiziksel ve değerlendirme uyarlamalarında yaşanan zorluklar ile öğretmen, öğrenci, veli ve diğer kaynaklı sorunlar alt temaları" Tablo 8’de ifade edilmiştir.

Tablo. 8

Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Teması

Kod
Öğretimsel Uyarlamalarda Karşılaşılan Zorluklar
Fiziksel Uyarlamalarda Karşılaşılan Zorluklar
Değerlendirmelerde Karşılaşılan Zorluklar
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar
Aile Kaynaklı Sorunlar
Diğer Sorunlar
Öğretmenler ve Paydaşları
Tanılama ve RAM
Gereksinimler

4.3.1. Öğretimsel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması

Bu bölümde öğretimsel uyarlama sorunları ifade edilmiştir. "Tanılama sürecinden dikkat eksikliklerine, aile iş birliği sorunlarından öğrencilerin etiketlenmesi ve bunun sonucunda yaşanan önyargılar" kodlarına ulaşılmış ve Tablo 9'da ifade edilmiştir.

Tablo 9.

Öğretimsel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Tanılama Sorunları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
Dikkat Eksikliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
Aile İş birliği Sorunu	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8
Etkili Öğrenememe Sorunları	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Öğretmen Öz-Yeterliği	Ö4, Ö5, Ö6
Etiketleme ve Önyargı	Ö1, Ö2
Öz-benlik Algısı Düşüklüğü	Ö6, Ö8
İletişim Becerisi Eksikliği	Ö7 Ö8
Kaynak ve Materyal Yetersizliği	Ö1, Ö3
Teknoloji	Ö5, Ö6
ÖÖGÖ için Ödevlendirme	Ö3
Müdür Yetkili Öğretmenlik	Ö6
Devam Durumu	Ö1
Zaman Yetersizliği	Ö1
Çabuk Unutma	Ö5
Yazma Güçlüğü	Ö5
Dönüt Alamama	Ö3

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "tanılama sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Çocuğun özel eğitime ihtiyacı var bunun farkındayız. Fakat rapor olmadığı için özel eğitim alamıyor, normal sınıf içerisinde devam ediyor. Ve bu çocuk için yararlı olmuyor aksine zararlı oluyor. Bu da ailelerin çocuğunun fişlenir mi, çocuğun adı çıkar mı kompleksinden yararlanıyor. Bu durumda aileler anlayışla karşılanabilir fakat çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğu gerçeğini değiştirmedeği için çocuğun özel bir eğitim alması gerektiği için, aslında çocuğun eğitim hakkı, bir nevi engellenmiş oluyor bu benim şahsi görüşüm." (Ö8)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "dikkat eksikliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Farklı uyaranlar çocukların dikkat eksikliğini de arttırıyor biliyorsunuz ki."(Ö1)

"Dikkati dağınık da olabiliyor ister istemez bu öğrencilerin." (Ö2)

"Özellikle bu tarz öğrencileri cam kenarında, daha aydınlık yerlerde oturtmaya dikkat ediyorum çünkü çok ufak bir şeyden dikkatleri dağılabiliyor." (Ö3)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "aile iş birliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir öğrencim var, ÖÖGÖ olduğunu düşündüğüm bir öğrenci. Öğrencinin ailesinde kimse okuma yazma bilmiyor, dil problemi var. Çocuğun ailede örnek alabileceği, ona yardımcı olabilecek kimse yok. Çocuk 2 sınıfın başında okuma yazma sürecine yeniden başlıyor. Çünkü öğrenemedi." (Ö1)

"Kardeş sayısının çok olduğu, kardeş çocukları amcasıyla aynı sınıfta. Okuma yazma sürecinde de anne babasının okuması yazmayı bilmeyen çok öğrenci var." (Ö1)

"Çocukların çoğunun abileri lise dahi okumamış. Kız çocukları için hala ortaokul bittikten sonra liseye göndermeyen veliler var. Bunları birçok yerde çözdük ama hala bunların sıkıntılarını yaşadığımız noktalarda yok değil." (Ö1)

"O bölgedeki en büyük sıkıntılardan birisi de çocuklar 23 Nisan'dan sonra yaylaya gidiyorlar ve ekim, kasım ayına kadar yayladan hiç inmiyorlar. 1. sınıf okuttuğunu düşün. Bazı çocuklar kasımda okuma yazmaya geçiyor, her verdiğimi alan öğrenciler oluyor. Diğer çocuk kasımda, aralıkta geliyor ve başa dönmek zorunda kalıyorsunuz. Bu geç gelen çocuk hasta oldu, düğün oldu, ara tatil oldu ve çocuk okula"

tam devam sağlayamadı. Bir de üzerine tekrar 23 Nisan'da gidiyor çocuk. Yine tamamlamadan gitmiş oluyor okuma yazma sürecini. Bir sonraki sene tekrar geldiğinde yine geç geliyor." (Ö1)

"Bir de veliler üzerinde bir sıkıntımız var. Sınıfta bırakmak için çağırdığımızda bir sürü tepki gösteriyorlar. Özel eğitim konusunda da kim bilir ne tepkiler gösteriyorlar." (Ö6)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "etkili öğrenememe sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Çünkü çocuk genel olarak sınıfın düzeyinde öğrenmesi gerektiği kazanımı tam yeterli düzeyde öğrenemediği için onun düzeyine uygun soruyu sormak gerçekten çok önemli." (Ö3)

"Mesela çocuk öğrenemediği için eee okumaya sökememişti. Ben ona ayrı bir okuma metodu falan denedim." (Ö4)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "öğretmen öz yeterliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Şimdi bu okulda öğrencinin konuşma güçlüğü var. Dil ve konuşma güçlüğü. Benim hiç böyle bir öğrencim olmamıştı. Ben bununla ilgili ne yapmam gerektiği ile ilgili bir eğitim de almadım. Özel eğitim konusunda kendimi yetersiz görüyorum." (Ö4)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "etiketleme ve önyargı" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Biz çok kolayla alışmışız, hep aynı yöntemle tekniklerden giderek aynı dersleri işleyerek devam ediyoruz ve çocuk istediği düzeye ulaşmadığında hemen çocuğu etiketleyip "Benim öğrencim benim söylediklerimi algılamadı. Benim dediklerimi öğrenemedi." deyip çocuğu hemen bu çocuk kaynaştırmadır deyip etiketliyoruz. Ama öyle olmuyor." (Ö1)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "öz benlik algısı düşüklüğü" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Hocam o iki öğrencim okuyamadıkça kendilerini kötü hissediyorlar." (Ö6)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "iletişim becerisi eksikliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Öğrencinin kendisiyle birebir iletişim kurma konusunda öğrenciyi olabildiğince yakınımda tutmaya çalışıyorum çünkü kendisi fazla içine kapanık bir öğrenci. Sürekli başı önünde gezen bir öğrenci. Benimle iletişime geçmek istemiyor." (Ö7)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "kaynak ve materyal yetersizliğine" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir de ÖÖGÖ' ye kaynak konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Onlarla farklı özel yöntemler çalışırken kaynaklar yetersiz oluyor. Devletin hazırladıklarında özellikle ÖÖGÖ' de problem yaşıyoruz. Bu öğrencilere daha faydalı olabilmek için ÖÖGÖ ve diğer ÖGÖ'lerle için ek özel kaynaklar hazırlanmalı devlet tarafından diye düşünüyorum. Ek kaynaklar ve materyaller ile daha faydalı olacağını düşünüyorum." (Ö3)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "teknoloji" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bilgisayarla alakalı programları falan pek fazla kullanamıyoruz. Evde bilgisayarla alakalı ödev program çalışmaya dair hiçbir şey yapamıyoruz." (Ö5)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "ÖÖGÖ için ödevlendirme" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ama Yaren için aynısını söyleyemiyorum, ona hala farklı ödevler veriyorum. Çünkü sınıfla birlikte ilerleyemiyor, sınıfa verdiğim ödevleri yapamıyor, ben de ona daha farklı daha basit ödevlendirmeler yapıyorum." (Ö3)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "müdür yetkili öğretmenlik" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Birleştirmiş sınıflarda ben tekim ve müdür yetkiliyim, elimizden geldiğini yapmaya çalışıyoruz aslında ama her yere yetişemiyoruz." (Ö6)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "devam durumu" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"O bölgedeki en büyük sıkıntılardan birisi de çocuklar 23 Nisan'dan sonra yaylaya gidiyorlar ve ekim, kasım ayına kadar yayladan hiç inmiyorlar. 1. sınıf okuttuğunu düşün. Bazı çocuklar kasımda okuma yazmaya geçiyor, her verdiğimi alan öğrenciler oluyor. Diğer çocuk kasımda, aralıkta geliyor ve başa dönmek zorunda kalıyorsunuz. Bu geç gelen çocuk hasta oldu, düğün oldu, ara tatil oldu ve çocuk okula tam devam sağlayamadı. Bir de üzerine tekrar 23 Nisan'da gidiyor çocuk. Yine tamamlamadan gitmiş oluyor okuma yazma sürecini. Bir sonraki sene tekrar geldiğinde yine geç geliyor." (Ö1)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "zaman yetersizliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Özellikle ÖÖGÖ ya da diğer gereksinimleri olan öğrencilerle baş başa çalışmak özellikle gerekli olabiliyor." (Ö1)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "çabuk unutma" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sayı ve rakamları, ilk okuma yazmada da harfleri verdiğimde anlıyor gibiydi. Ama sonrasında hemen unutuluyordu. O yüzden zaten toplama konusunda belki de çok sıkıntı yaşadık onunla. Çünkü verdiğim sayıları sürekli unuttuğu için toplamada da problem yaşıyorduk. Ama sayı eşleştirme, boyama gibi bir sürü etkinlik yaptık. Sayılar konusunu en son öğrendi ama diğer konularda diğerleri ilerlerdeydi. O geride diye sürekli etkinliklerle bireysel olarak onunla ilgilenip çalışıyordum." (Ö5)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "yazma güçlüğü" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Samet'e sürekli gösterip anında dönüp düzeltme yaparak yazı ile alakalı sorunları aşmaya çalıştık. Anında dönüp düzeltmeyle..." (Ö5)

Öğretimsel uyarlama sorunları alt temasına ait "dönüt alamama" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Biz kendi çabamızla bir şeyler yapıyoruz, yeterli oluyor mu olmuyor mu bu konuda tam bir bilgiye sahip olamıyoruz, yeterli bir denetleme mekanizması yok bence. Bu tarz çalışmalar olursa çok daha güzel faydalı olabilir diye düşünüyorum." (Ö3)

4.3.2. Fiziksel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması

Fiziksel uyarlamalarda zorluklar alt temasında fiziksel uyarlamaların uygulanma sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin kodlar yer almaktayken bu alt temaya ait kodlar Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10.

Fiziksel Uyarlamalarda Zorluklar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Öğrencilerin Fiziksel Durumu	Ö2, Ö7
Öğrenci Sırasının Tehlikesi	Ö7
Okulun ve Sınıfın Sıcaklığın Düşük Olması	Ö3
Sınıfın Küçük Olması	Ö1

Fiziksel uyarlama sorunları alt temasına ait "öğrencilerin fiziksel durumu" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Aynı zamanda onların yani kaynaşma öğrencilerinin farklı fiziksel özellikleri var tabii ki biliyorsunuz. Kimisinin görme problemleri olabiliyor, kimisinin denge problemleri olabiliyor. Bu yüzden sınıfın içerisinde onlar için tehlike teşvik edebilecek unsurlardan da kaçınmamız gerekiyor." (Ö7)

Fiziksel uyarlama sorunları alt temasına ait "öğrenci sıraları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sıranın köşesi çok sivridir, bunu okuldaki görevliyle görüşüp ya da okul idaresiyle görüşüp problemin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum eğer böyle bir problem söz konusu ise." (Ö7)

Fiziksel uyarlama sorunları alt temasına ait "okulun ve sınıfın sıcaklığının düşük olması" koduna ilişkin en belirgin ifade şöyledir:

"Köy okulunda çalıştığımız için bazen okul ve sınıf sıcaklığı anlamında sorun yaşıyabiliyoruz ama bu konuda da çok yapabileceğimiz bir şey olduğunu düşünmüyorum." (Ö3)

Fiziksel uyarlama sorunları alt temasına ait "sınıfın küçük olması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Evet EBA üzerinden belki birçok şey paylaşıyor ama bazılarını sınıfta uygulamak gerçekten çok zor." (Ö1)

4.3.3. Değerlendirmelerde Karşılaşılan Zorluklar Alt Teması

Değerlendirmelerde uyarlamalarda zorluklar alt temasında değerlendirme uyarlamalarının uygulanma sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin kodlar yer almaktayken bu alt temaya ait kodlar Tablo 11’da ifade edilmiştir.

Tablo 11.

Değerlendirmelerde Karşılaşılan Zorluklar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Değerlendirme Yetersizlik	Ö1, Ö2
Değerlendirmede Sık Yapılması Gerekliliği	Ö3, Ö7
Değerlendirme Yöntemi	Ö8

Değerlendirmelerde karşılaşılan zorluklar alt temasına ait "değerlendirmede yetersizlik" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Değerlendirme konusunda öğretmenler olarak çok objektif değiliz. Mesela merkez okullarında özellikle çocuk ortaokula geçiyor. Öğretmen bakıyor bütün notları çok iyi ama çocuk aslında hiçbir şey bilmiyor." (Ö1)

"Eee öğrenciyi değerlendirdiğimizi düşünüyoruz aslında ama değerlendiremiyoruz. Yeterli derecede değerlendirmeye ulaşamıyoruz. Değerlendirmede sabırsız davranıyoruz. Çünkü verdiğimiz ürünün değerlendirme sürecinde çıktısını hemen almak istiyoruz. Ama bu sürecin sabır gerektirdiğini unutuyoruz." (Ö2)

Değerlendirmelerde karşılaşılan zorluklar alt temasına ait "değerlendirmede sık yapılması gerekliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Özellikle ders içinde de bir kazanım verdiğimde dersin hemen sonunda mutlaka kazanımın değerlendirme çalışmalarını yapmaya çalışıyorum. Çünkü çok çabuk unutabiliyorlar." (Ö3)

Değerlendirmelerde karşılaşılan zorluklar alt temasına ait "değerlendirmede yöntemi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Mesela sınav kağıdında başarı gösterdiğini sözlüde başarı gösteremiyor. O yüzden sözlüye daha çok önem veriyorum. Sözlüde daha net ortaya çıkıyor." (Ö8)

4.3.4. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Bu alt temada kaynağı öğrenci olan sorunlar ele alınmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de ifade edilmiştir.

Tablo 12.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Öğrencinin Dikkat Sorunları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
Öğrencin Etkili Öğrenememesi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Öğrencilerin Tanılama Sorunları	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8
Öğrencilerde Öz güven ve İletişim Sorunları	Ö6, Ö7, Ö8
Unutma ve Hatırlayamama	Ö3, Ö5
Yazma Güçlüğü	Ö5
Öğrencilerin Fiziksel Durumu	Ö7

Bu alt temada öğrencilerden kaynaklanan sorunlar kodlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır:

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "öğrencinin dikkat sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Hani kalemtraşla açmakta zorlanıyordu bazen ya da çantasından çıkarmakta, almakta, tutmakta zorlanabiliyordu. Çünkü dikkati dağınık da olabiliyor ister istemez bu öğrencilerin. Ağzından ister istemez olumsuz şeyler çıkabiliyordu." (Ö2)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "öğrencilerin etkili öğrenememesi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Çünkü çocuk genel olarak sınıfın düzeyinde öğrenmesi gerektiği kazanımı tam yeterli düzeyde öğrenemediği için onun düzeyine uygun soruyu sormak gerçekten çok önemli." (Ö3)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "öğrencilerin tanılama sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" ÖÖGÖ ile sınıfla ilerlediğin gibi ilerleyemiyorsun. Ayrı bir çalışma, ayrı bir plan çerçevesinde gitmen gerekiyor. Çocuk tanılı olmasa bile o çocuklara ayrı bir bireyselleştirilmiş eğitim planı ile yine de gitmek gerekiyor." (Ö3)

"Şimdi hocam benim iki tane öğrencim var tanısı olmamasına rağmen öğrenmekte çok sıkıntı yaşayan." (Ö6)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "öğrencilerde özgüven ve iletişim sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Öğrencinin kendisiyle birebir iletişim kurma konusunda öğrenciyi olabildiğince yakınımda tutmaya çalışıyorum çünkü kendisi fazla içine kapanık bir öğrenci. Sürekli başı önünde gezen bir öğrenci. Benimle iletişime geçmek istemiyor." (Ö7)

"Öğrencinin kendisiyle birebir iletişim kurma konusunda öğrenciyi olabildiğince yakınımda tutmaya çalışıyorum çünkü kendisi fazla içine kapanık bir öğrenci. Sürekli başı önünde gezen bir öğrenci. Benimle iletişime geçmek istemiyor." (Ö7)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "unutma ve hatırlayamama" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Özellikle ders içinde de bir kazanım verdiğimde dersin hemen sonunda mutlaka kazanımın değerlendirme çalışmalarını yapmaya çalışıyorum. Çünkü çok çabuk unutabiliyorlar." (Ö3)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "yazma güçlüğü" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Öğrencinin kendisiyle birebir iletişim kurma konusunda öğrenciyi olabildiğince yakınımda tutmaya çalışıyorum çünkü kendisi fazla içine kapanık bir öğrenci. Sürekli başı önünde gezen bir öğrenci. Benimle iletişime geçmek istemiyor." (Ö7)

"Kalem tutma konusunda Samet ile sorun yaşadım. Diğer öğrencilerim öğrendi sorunsuz bir şekilde ama o kalemi bir türlü tutma konusunda istediğim seviyeye gelmedi. Diğer öğrencilerle harflere geçtim ama hala onunla kalem

tutmaya çalışıyordum. Özellikle 5. Ve 6.saatlerde de onunla bireysel olarak ilgilendim kalem tutmaya çalışmak için." (Ö5)

Öğrenci kaynaklı sorunlara alt temasına ait "öğrencilerin fiziksel durumu" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Öğrencinin kendisiyle birebir iletişim kurma konusunda öğrenciyi olabildiğince yakınımnda tutmaya çalışıyorum çünkü kendisi fazla içine kapanık bir öğrenci. Sürekli başı önünde gezen bir öğrenci. Benimle iletişime geçmek istemiyor." (Ö7)

"Aynı zamanda onların yani kaynaşma öğrencilerinin farklı fiziksel özellikleri var tabii ki biliyorsunuz. Kimisinin görme problemleri olabiliyor, kimisinin denge problemleri olabiliyor. Bu yüzden sınıfın içerisinde onlar için tehlike teşvik edebilecek unsurlardan da kaçınmamız gerekiyor." (Ö7)

4.3.5. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ait kodlara yer verilmiştir ve bu kodlar Tablo 13'te ifade edilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Öğretmenin Kendisini Yetersiz Görmesi	Ö4, Ö6, Ö7
Değerlendirmede Yetersizlik	Ö1, Ö2
Etiketleme ve Önyargı	Ö1, Ö2
Sınıfta Dikkat Unsurları	Ö1
Öğretmenin İletişim Problemi	Ö7

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına ait "öğretmenin kendisini yetersiz görmesi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sosyal iletişim becerilerini geliştirmede biraz daha problem yaşıyorum." (Ö7)

"Birleştirmiş sınıflarda ben tekim ve müdür yetkiliyim, elimizden geldiğini yapmaya çalışıyoruz aslında ama her yere yetişemiyoruz." (Ö6)

"Şimdi bu okulda öğrencinin konuşma güçlüğü var. Dil ve konuşma güçlüğü. Benim hiç böyle bir öğrencim olmamıştı. Ben bununla ilgili ne yapmam gerektiği ile ilgili bir eğitim de almadım. Özel eğitim konusunda kendimi yetersiz görüyorum." (Ö4)

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına ait "değerlendirmede yetersizlik" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Değerlendirme konusunda öğretmenler olarak çok objektif değiliz. Mesela merkez okullarında özellikle çocuk ortaokula geçiyor. Öğretmen bakıyor bütün notları çok iyi ama çocuk aslında hiçbir şey bilmiyor." (Ö1)

"Eee öğrenciyi değerlendirdiğimizi düşünüyoruz aslında ama değerlendiremiyoruz. Yeterli derecede değerlendirmeye ulaşamıyoruz. Değerlendirmede sabırsız davranıyoruz. Çünkü verdiğimiz ürünün değerlendirme sürecinde çıktısını hemen almak istiyoruz. Ama bu sürecin sabır gerektirdiğini unutuyoruz." (Ö2)

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına ait "etiketleme ve önyargı" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Biz çok kolayla alışmışız, hep aynı yöntemle tekniklerden giderek aynı dersleri işleyerek devam ediyoruz ve çocuk istediği düzeye ulaşmadığında hemen çocuğu etiketleyip "Benim öğrencim benim söylediklerimi algılamadı. Benim dediklerimi öğrenemedi." deyip çocuğu hemen bu çocuk kaynaştırmadır deyip etiketliyoruz. Ama öyle olmuyor." (Ö1)

"Özellikle sınıf öğretmenlerinin bir eksiği var. Çünkü biz özel eğitim öğretmeni değiliz. Özel eğitim uygulamalarını çok fazla alamıyoruz. Bu konuda bir bilgimiz yok. Ne yapıyoruz? Hemen onu başımızdan savmaya, sınıftan dışlamaya, onu görmezden gelme yollarına gidiyoruz. Ama bunlar çok yanlış uygulamalar." (Ö2)

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına ait "sınıfta dikkat unsurları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Farklı uyaranlar çocukların dikkat eksikliğini de artırıyor biliyorsunuz ki. Siz bir konuyu anlatıyorsunuz, çocuk farklı yerleri izliyor. Geçen sene bir arkadaşım sınıfıma bir saat hediye etti. Şimdi ben buna sınıfta pek dikkat etmemiştim. Sürekli konuştuğum için de ses bana gelmiyordu ama çocuklar yazı yazarken özellikle, öğretmenim bu saatin sesi bizim dikkatimizi

dağıtıyor ve rahatsız oluyoruz diye beni uyardılar. Ben de saati hemen değiştirdim." (Ö1)

Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına ait "öğretmenin iletişim" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Sosyal iletişim becerilerini geliştirmede biraz daha problem yaşıyorum." (Ö7)

4.3.6. Aile Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Bu alt temada ise ailelerden kaynaklanan sorunlar Tablo 14'te kodlarla ifade edilmiştir.

Tablo 14.

Aile Kaynaklı Sorunlar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Tanılama Sürecindeki Aile Sorunları	Ö4, Ö6, Ö8
Aile Yapısı ve Durumu	Ö1

Aile kaynaklı sorunlar alt temasına ait "ailelerle tanılama sürecindeki yaşadığı sorunlar" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Çocuğun özel eğitime ihtiyacı var bunun farkındayız. Fakat rapor olmadığı için özel eğitim alamıyor, normal sınıf içerisinde devam ediyor. Ve bu çocuk için yararlı olmuyor aksine zararlı oluyor. Bu da ailelerin çocuğunun fişlenir mi, çocuğun adı çıkar mı kompleksinden yararlanıyor. Bu durumda aileler anlayışla karşılanabilir fakat çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğu gerçeğini değiştirmede için çocuğun özel bir eğitim alması gerektiği için, aslında çocuğun eğitim hakkı, bir nevi engellenmiş oluyor bu benim şahsi görüşüm." (Ö8)

Aile kaynaklı sorunlar alt temasına ait "aile yapısı ve durumu" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir öğrencim var, ÖÖGÖ. Öğrencinin ailesinde kimse okuma yazma bilmiyor, dil problemi var. Çocuğun ailede örnek alabileceği, ona yardımcı

olabilecek kimse yok. Çocuk 2 sınıfın başında okuma yazma sürecine yeniden başlıyor. Çünkü öğrenemedi." (Ö1)

"Kardeş sayısının çok olduğu, kardeş çocukları amcasıyla aynı sınıfta. Okuma yazma sürecinde de anne babasının okuması yazmayı bilmeyen çok öğrenci var." (Ö1)

"Çocukların çoğunun abileri lise dahi okumamış. Kız çocukları için hala ortaokul bittikten sonra liseye göndermeyen veliler var. Bunları birçok yerde çözdük ama hala bunların sıkıntılarını yaşadığımız noktalarda yok değil." (Ö1)

"O bölgedeki en büyük sıkıntılardan birisi de çocuklar 23 Nisan'dan sonra yaylaya gidiyorlar ve ekim, kasım ayına kadar yayladan hiç inmiyorlar. 1. sınıf okuttuğunu düşün. Bazı çocuklar kasımda okuma yazmaya geçiyor, her verdiğimi alan öğrenciler oluyor. Diğer çocuk kasımda, aralıkta geliyor ve başa dönmek zorunda kalıyorsunuz. Bu geç gelen çocuk hasta oldu, düğün oldu, ara tatil oldu ve çocuk okula tam devam sağlayamadı. Bir de üzerine tekrar 23 Nisan'da gidiyor çocuk. Yine tamamlamadan gitmiş oluyor okuma yazma sürecini. Bir sonraki sene tekrar geldiğinde yine geç geliyor." (Ö1)

4.3.7. Diğer Sorunlar Alt Teması

Diğer sorunlar alt temasında ise yukarıda bahse konu olan konular dışındaki sorunlara ilişkin kodlar yer almaktadır. Bu kodlar ise Tablo 15'te ifade edilmiştir.

Tablo 15.

Diğer Sorunlar Alt Teması

Kod	Katılımcı
Fizikselin Şartların Yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7
Tanılama Hizmeti Yetersizliği	Ö3, Ö6
Teknoloji Kullanım Yetersizliği	Ö5, Ö6
Teknolojik İmkân Eksikliği	Ö1, Ö6
Öğretmenlerin Denetlenmesinde Yetersizlik	Ö3
Akademik Yetersizlik Sorunları	Ö5

Diğer sorunlar alt temasına ait "fiziksel şartların yetersizliği" koduna ilişkin en belirgin ifadeler şöyledir:

" Okulumuzun rengi, sınıfımızın rengi koyu gri ve bu eğitim öğretim için uygun bir renk değil. Sınıfı daha kapalı, daha soğuk bir ortam olarak gösteriyor bu kül rengi. Hem de belli noktalarda gerçekten insanın gözünü de yoruyor." (Ö1)

" Bunun dışında oturduğu sıra fazla yüksekti öğrencinin." (Ö2)

Diğer sorunlar alt temasına ait "tanılama hizmetlerinin yetersizliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Yani hocam ben eksik olduğumu hissediyorum özel eğitim konusunda. Zaten RAM'dan geliyorlar ya da biz çağırıyoruz ya o konuda bir eksiğimiz var. Genel olarak çocuklar ve velilerle oraya gidip işlem yapmaktansa onlar okula gelip kendileri bir tarama çalışması yapsalar." (Ö6)

Diğer sorunlar alt temasına ait "teknoloji kullanım yetersizliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bilgisayarla alakalı programları falan pek fazla kullanamıyoruz. Evde bilgisayarla alakalı ödev program çalışmaya dair hiçbir şey yapamıyoruz." (Ö5)

Diğer sorunlar alt temasına ait "teknolojik imkân eksikliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Evet EBA üzerinden belki birçok şey paylaşıyor ama bazılarını sınıfta uygulamak gerçekten çok zor." (Ö1)

"Mesela benim akıllı tahtam yok, internet bağlantısı sorunumuz oluyor. Çocuklar için dijital uygulamalar var. Onlar olsa çok daha kolaylaşabilir onların öğrenmeleri. Mesela benim akıllı tahtam yok. O işimi birazcık zorlaştırıyor. İnternet bağlantısı sorunumuz oluyor. Çocuklar için mesela dijital uygulamalar var. İu onlar olsa çok daha kolaylaşabilir onların öğrenmeleri." (Ö6)

Diğer sorunlar alt temasına ait "öğretmenlerin denetlenmesinde yetersizlik" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Biz kendi çabamızla bir şeyler yapıyoruz, yeterli oluyor mu olmuyor mu bu konuda tam bir bilgiye sahip olamıyoruz, yeterli bir denetleme

mekanizması yok bence. Bu tarz çalışmalar olursa çok daha güzel faydalı olabilir diye düşünüyorum." (Ö3)

Diğer sorunlar alt temasına ait "akademik yetersizlik sorunları" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"O öğrencilere nasıl ders anlatılır, buna dair pek uygulama yapma şansımız olmadı. O öğrencilere nasıl yaklaşılır buna dair de çok fazla bir şey öğrenemedik." (Ö5).

Diğer sorunlar alt temasına ait "öğretim materyallerinin eksikliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Ama özellikle özel eğitimle alakalı yöntemleri içeren akıllı tahtalar ya da interaktif içeriklerle alakalı etkinlikler çok fazla yok. Kitaplar çok pahalı. Evet EBA üzerinden belki birçok şey paylaşıyor ama bazılarını sınıfta uygulamak gerçekten çok zor. Özellikle ÖÖGÖ ya da diğer gereksinimleri olan öğrencilerle baş başa çalışmak özellikle gerekli olabiliyor." (Ö1)

4.4. Öğretmen Beklentileri Teması

Bu temada öğretmenlerin ÖÖGÖ 'le gerçekleştirdikleri BKU' ya dair beklenti, öneri ve görüşlerine yer verilmiştir. Bu beklenti, öneri ve görüşler tabloda da görüldüğü üzere "öğretmenlerin akademik öz yetersizlik hissi, hizmet içi eğitim, teori ağırlıklı eğitim, öğretmenlerin azmi, üretkenliği ve öz eleştirisi, aldığı eğitimden memnun, öğretmenler arası iş birliği, veli, idare ve öğretmen ilişkisi, özel eğitimde öğretmene destek, rahat hissetme, her çocuk farklı ve özel, tanılama sürecinde veliler, ram taraması, tanısız öğrenci, başarılı kaynaştırma, bütünsel gelişim, teknolojik cihaz gereksinimi, basılı kaynak gereksinimi, havalandırma ve aydınlatma gereksinimi" olmak üzere toplam 18 kod 4 alt temanın altında Tablo 16' da görüldüğü üzere ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 16.

Öğretmen Beklentileri Teması

Alt Temalar
Pedagojik Gereksinim
Öğretmenler ve Paydaşları
Tanılama ve RAM
Gereksinimler

4.4.1. Pedagojik Gereksinim Alt Teması

Pedagojik gereksinim alt temasında öğretmenlerin mesleki eğitimlerinden ve öz yeterliliklerine ilişkin ihtiyaç ve gereksinimleriyle ilgili kodlar Tablo 17’de görüldüğü üzere ifade edilmiştir.

Tablo 17.

Pedagojik Gereksinim Alt Teması

Kod	Katılımcı
Öğretmenlerin Öz Yetersizlik Hissi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
Hizmet İçi Eğitimi Yetersizliği	Ö1, Ö5, Ö6
Lisans Eğitimi Yetersizliği	Ö2, Ö5, Ö8

Öğretmenlerin üniversite ve meslek hayatlarında aldıkları eğitimlerin kendi açılarından değerlendirilmesi bu alt temada yer almıştır. Bu alt temada öğretmenlerin akademik öz yetersizlik hissi, hizmet içi eğitim, teori ağırlıklı eğitim, öğretmenlerin azmi, üretkenliği ve öz eleştirisi, aldığı eğitimden memnun olmak üzere ifade edilmiştir.

Pedagojik öz yetersizlik hissi alt temasına ait "öğretmenlerin akademik öz yetersizlik hissi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Şimdi bu okulda öğrencinin konuşma gücüğü var. Dil ve konuşma gücüğü. Benim hiç böyle bir öğrencim olmamıştı. Ben bununla ilgili ne yapmam gerektiği ile ilgili bir eğitim de almadım. Özel eğitim konusunda kendimi yetersiz görüyorum." (Ö4)

Pedagojik öz yetersizlik hissi alt temasına ait "hizmet içi eğitim" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Hizmet içi eğitim olarak öğretmenlik mesleği hayatında aldığımız eğitim, daha çok kâğıt üstünde gibi." (Ö6)

Pedagojik öz yetersizlik hissi alt temasına ait "lisans eğitimi yetersizliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Şimdi şöyle eee, hepimiz biliyoruz ki ülkemizde genel manada bir teori alma ve uygulama eksikliği olan bir ülkeyiz. Teorimiz fazlasıyla var. Farklı ülkelerdeki teori ve uygulamaları duyuyoruz, işitiyoruz, görüyoruz. Anlamaya çalışıyoruz. Bizim üniversitede aldığımız çoğu ders teori ve uygulamada eksikler var." (Ö2)

4.4.2. Öğretmenler ve Paydaşları Alt Teması

Bu alt temada ise öğretmenlerin "öğretmenler arası, kendi iç dinamikleri, idare ve veli ile ilişkisi öğretmenler arası iş birliği, veli idare ve öğretmen ilişkisi, özel eğitimde öğretmene destek, rahat hissetme" olmak üzere 4 kodla ele alınmış ve Tablo 18'de ifade edilmiştir.

Tablo 18.

Öğretmenler ve Paydaşları Alt Teması

Kod	Katılımcı
Öğretmenler Arası İş birliği	Ö1, Ö3
Veli, Yönetim ve Öğretmen İlişkisi	Ö1, Ö7
Destek Hizmetler İhtiyacı	Ö3, Ö6

Öğretmenler ve paydaşları alt temasına ait "öğretmenler arası iş birliği" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ben sınıfta yaptım, gerçekten çok başarılı oldu, bütün arkadaşların bunu yapması anlayışına ben karşıyım. Çünkü benim yaptığım her uygulama diğer sınıflarda, diğer öğrencilerde başarılı olacak diye bir kesinlik yok. Çünkü her çocuk farklı, her sınıfın ortamı, iklimi farklı. Ama yine de bunların birbiriyle paylaşılması güzel oluyor sınıflarda. Fikirlerin uygulanması, değiştirilmesi,

geliştirilmesi gerçekten faydalı olabiliyor. Öğretmenler artık birbirlerinden daha çok öğrenmeye çalışıyorlar, etkileşim çok daha fazla." (Ö1)

"Onun dışında sınıfımıza belli kazanımlarla ilgili dikkat çeken ve öğretici süslemeler yaptık öğretmen arkadaşlarla". (Ö3)

Öğretmenler ve paydaşları alt temasına ait "veli, yönetim ve öğretmen ilişkisi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Benim görev yaptığım köy merkeze yakın. Yayla faaliyetleri de çok var. Kardeş sayısının çok olduğu, kardeş çocukları amcasıyla aynı sınıfta. Okuma yazma sürecinde de anne babasının okuması yazmayı bilmeyen çok öğrenci var. İyi örnekler için şöyle bir şey olduğunu düşünüyorum: Ailede okuyan birisi vardır ve çocuk onu örnek alır. Onun yolundan gitmek ister ama bu çok az bir örnek. Çünkü burada yaşantı gerçekten çok önemli. Çocukların çoğunun abileri lise dahi okumamış. Kız çocukları için hala ortaokul bittikten sonra liseye göndermeyen veliler var. Bunları birçok yerde çözdük ama hala bunların sıkıntılarını yaşadığımız noktalarda yok değil. Şimdi burada az önce konuştuğumuz şey çok önemli. Biz 8-5 çalışan bir memur grubu değiliz. Bizim 8'de başladık, 12'de bitti gibi bir anlayışımız yok. Bizim yaptığımız her şeyin bir de evde takip kısmı var. O zaman zaten başarılı olur. Burada işte gerçekten sabır ve devamlılık çok önemli. Yani bizim yaptığımız etkinliklerin evde devam etmesi gerekiyor. Evde yapılan etkinliklerin okulda devam etmesi gerekiyor. Öğrenci, veli, idare ve öğretmen birlikte olması gerekiyor ki bu süreçler çok daha başarılı olsun. Öğretmen ve öğrenci bağlantısının yüksek olması gerekiyor. Sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki bu bağlantı yeterli mi? Hayır tabii ki değil. Bunun için veli, idare ve öğretmen ilişkisi çok önemli. Bunlardan sonrasında tabii..." (Ö1)

"Sıranın köşesi çok sivridir, bunu okuldaki görevliyle görüşüp ya da okul idaresiyle görüşüp problemin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum eğer böyle bir problem söz konusu ise." (Ö7)

Öğretmenler ve paydaşları alt temasına ait "destek hizmetler ihtiyacı" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir de ÖÖGÖ'le kaynak konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Onlarla farklı özel yöntemler çalışırken kaynaklar yetersiz oluyor. Devletin hazırladıklarında özellikle ÖÖGÖ'lerde problem yaşıyoruz. Bu öğrencilere daha faydalı olabilmek için ÖÖGÖ'lerle ve diğer ÖGÖ'ler için ek özel kaynaklar

hazırlanmalı devlet tarafından diye düşünüyorum. Ek kaynaklar ve materyaller ile daha faydalı olacağını düşünüyorum." (Ö3)

"Sınıf içindeki konuda da öğretmenlere MEB materyal olarak destek çıksa, o konuda daha rahat edebiliriz özel eğitimde de normal eğitim sürecinde de." (Ö6)

4.4.3. Tanılama ve RAM Alt Teması

Bu alt temada "her çocuk farklı ve özel, tanılama sürecinde veliler, ram taraması, tanısız öğrenci, başarılı kaynaştırma eğitimi ve bütünsel gelişim kodları adı altında tanılama ve RAM sürecine" dair kodlar Tablo 19'da ifade edilmiştir.

Tablo 19.

Tanılama ve RAM Alt Teması

Kod	Katılımcı
Her Çocuk Farklı ve Özel	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8
Tanılama Sürecinde Veliler	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8
RAM Taraması	Ö3, Ö6, Ö8
Tanısız Öğrenci	Ö1, Ö5, Ö6

Tanılama ve RAM alt temasına ait "her çocuk farklı ve özel" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Çünkü her çocuk farklı. Her birey, her çocuk özel ve bizim o çocuğa uygun yöntemi bulmamız gerekiyor." (Ö1)

"Her çocuk bireysel farklılıklara sahip ve bu yüzden bizim için çok değerliler. Ee tabii ki her öğrenci farklıdır, her öğrencinin bireysel farklılıkları vardır, biriciktir diyoruz." (Ö7)

Tanılama ve RAM alt temasına ait "tanılama sürecinde veliler" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir de veliler üzerinde bir sıkıntımız var. Sınıfta bırakmak için çağırdığımızda bir sürü tepki gösteriyorlar. Özel eğitim konusunda da kim bilir ne tepkiler gösteriyorlar. Bir de bunu eklemek istiyorum son olarak." (Ö6)

"Bu da ailelerin çocuğunun fişlenir mi, çocuğun adı çıkar mı kompleksinden yararlanıyor. Bu durumda aileler anlayışla karşılanabilir fakat çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğu gerçeğini değiştirmede için çocuğun özel bir eğitim alması gerektiği için, aslında çocuğun eğitim hakkı, bir nevi engellenmiş oluyor bu benim şahsi görüşüm. Demek istediğim sadece ailelerin estiği ya inisiyatifine bırakılmaması, bu çocuğun temel haklarından birisi olan eğitim hakkının tam olarak alabilmesinin sağlanabilmesi... En güzel olanı da budur diye düşünüyorum." (Ö8)

Tanılama ve RAM alt temasına ait "RAM taraması" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Yani hocam ben eksik olduğumu hissediyorum özel eğitim konusunda. Zaten RAM'dan geliyorlar ya da biz çağırıyoruz ya o konuda bir eksikimiz var. Genel olarak çocuklar ve velilerle oraya gidip işlem yaptırmak onlar okula gelip kendileri bir tarama çalışması yapsalar. Sonrasında ben işlemin tam olarak nasıl ilerleyeceğini bilmiyorum tanılama ile alakalı sistemi. Milli Eğitim'e mi gidiyoruz RAM'a mı gidiyoruz? Yani o konuda gelip öğretmenlere bilgi verseler." (Ö6)

"Önerim şu şekilde: Bunu genel olarak özel eğitim bazı altında da söylüyorum. Bütün ve geniş bir kapsamda yani. Şöyle durumlar yaşanıyor: Çocuğun özel eğitime ihtiyacı var bunun farkındayız. Fakat rapor olmadığı için özel eğitim alamıyor, normal sınıf içerisinde devam ediyor. Ve bu çocuk için yararlı olmuyor aksine zararlı oluyor. Bu da ailelerin çocuğunun fişlenir mi, çocuğun adı çıkar mı kompleksinden yararlanıyor. Bu durumda aileler anlayışla karşılanabilir fakat çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğu gerçeğini değiştirmede için çocuğun özel bir eğitim alması gerektiği için, aslında çocuğun eğitim hakkı, bir nevi engellenmiş oluyor bu benim şahsi görüşüm. O yüzden bunun ailelerin kararına değil biraz daha RAM'ın sıklıkla belli aralıklarla gelip gerekli testler yapması ve bu öğrencileri tespit etmesi, bu konuda ailelere ikna etme üzerine biraz yoğunlaşması ve biraz da yetkilerinin artması, haklarının artması (ki bundan kastım şudur sadece ailelerin estiği ya inisiyatifine bırakılmaması) bu çocuğun temel haklarından birisi olan eğitim hakkının tam olarak alabilmesinin sağlanabilmesi, en güzel olanı da budur diye düşünüyorum. Yeri geldiğinde iki özel eğitim öğretmeni bir öğrenci ile yakınlı ilgilenebiliyor. O yüzden özel öğrenci özel eğitim almalı ve buna teşvikler artırılmalı veya yasalarla düzenlemeler yapıp daha çok teşvik haline getirilmeli." (Ö8)

Tanımlama ve RAM alt temasına ait "tanısız öğrenciler" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ama mesela sınıfımızda ÖÖGÖ var. Ancak tanı almamışsa biz sınıf öğretmenleri olarak ona uygun kazanımlar belirleyip onun düzeyine uygun kazanımları belirleyip ona uygun seçiyoruz." (Ö1)

4.4.4. Gereksinimler Alt Teması

Bu alt temada ise öğretmenlerin ifadelerinden hareketle belirlenen gereksinimler Tablo 20'de de görüldüğü üzere 3 tane kodla ifade edilmiştir.

Tablo 20.

Gereksinimler Alt Teması

Kod	Katılımcı
Teknolojik Cihaz Gereksinimi	Ö1, Ö5, Ö6
Basılı Kaynak Gereksinimi	Ö1, Ö3
Havalandırma ve Aydınlatma Gereksinimi	Ö1

Gereksinimler alt temasına ait "teknolojik cihaz gereksinimi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Ama özellikle özel eğitimle alakalı yöntemleri içeren akıllı tahtalar ya da interaktif içeriklerle alakalı etkinlikler çok fazla yok. Kitaplar çok pahalı." (Ö1)

Gereksinimler alt temasına ait "basılı kaynak gereksinimi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

"Bir de ÖÖGÖ ile kaynak konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Onlarla farklı özel yöntemler çalışırken kaynaklar yetersiz oluyor. Devletin hazırladıklarında özellikle ÖÖGÖ' de problem yaşıyoruz. Bu öğrencilere daha faydalı olabilmek için ÖÖGÖ ve diğer ÖGÖ'ler için ek özel kaynaklar hazırlanmalı devlet tarafından diye düşünüyorum. Ek kaynaklar ve materyaller ile daha faydalı olacağını düşünüyorum." (Ö3)

Gereksinimler alt temasına ait "havalandırma ve aydınlatma gereksinimi" koduna dair katılımcılara ait en belirgin ifadeler şöyle ifade edilebilir:

" Havalandırmanın daha büyük olduğu, sınıfın aydınlatmasının çok daha uygun olduğu sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim faaliyetleri her zaman daha başarılı olur. Böyle koyu ortamlarda gerçekten insanın canı sıkılıyor, kendini kapalı bir ortamda olduğu için açamıyor. Sınıflarda o yüzden özellikle camlar, havalandırma ve aydınlatma çok önemli." (Ö1)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın beşinci bölümünde araştırmanın görüşmeler neticesinde elde edilen bulguları ve literatürdeki veriler incelenmiş ve bunlara göre tartışmalar yapılmıştır. Son olarak da öneriler sıralanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada bulgulardan hareketle kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamalarında ÖÖGÖ'lere yönelik gerçekleştirdikleri amaç, içerik ve değerlendirme uyarlamaların belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmış ve öğretmenlerin bu konuda görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu görüşler 4 ana temada ve alt temalarda kodlar vasıtasıyla kategorilendirilerek incelenmiştir. Fiziksel uyarlamalar temasında ÖÖGÖ'lerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi ve öğrencilerin rahat bir ortamda eğitimlerini devam ettirebilmesi için fiziki ortamlarda gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden bazıları sınıflarda fiziki düzenlemeler yapmanın geçmiş yıllara nazaran daha kolay olduğunu bunun da sebebinin ekonomik durumlar, öğretmen ve ailelerin daha bilinçli olması, öğretmenlerin kendi aralarında etkileşimin daha kolay olması şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden bazılarının sınıflarda duvar renginin daha açık ve ferah bir tonda olmasının eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili ve olumlu yönde bir durum olduğunu ve kendi sınıflarında duvarların renk tonunu buna göre ayarladıkları sonucu saptanmıştır. Sınıflarda perde kullandıklarını, hatta bazı öğretmenlerin de bu perdeleri sınıf duvarının renklerine uygun tonlarda seçtikleri sonucu belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları da sınıflarındaki uyaran miktarına dikkat çekmektedir. Sınıflarda uyaranların çok olmamasına, çocukların düzeyine uygun hizmet etmeyen uyaranların sınıflarda yer almamasına özen gösterdiklerini ifade eden öğretmenlerin aynı zamanda sınıflarda öğrencilerin güvenliğini tehdit edebilecek güvenlik risklerine yönelik de uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sıraların köşelerine, akıllı tahta ya da öğrenmen

masalarının sivri köşelerine çocukların çarpıp yaralanmamaları için okul idaresiyle beraber iş birliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kargin, Güldenoğlu ve Şahin'in (2010) yapmış oldukları araştırmalara göre sınıf öğretmenleri fiziksel uyarlamaların öğretimsel uyarlamalara nazaran daha önemli ve yapılması gereken uyarlamalar oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bulgulardan hareketle öğretimsel uyarlamalar temasında da öğretmenler ÖÖGÖ için hangi öğretimsel uyarlamaları yaptıkları alt tema ve kodlar ile ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle incelemeler yapıldığında öğretmenlerden bazıları öğrencide kazandırmayı amaçladıkları davranış ve kazanımların öğrencinin özel durumuna göre indirgedikleri, çocuğun düzeyine en uygun şekilde amacı ve kazanımı yeniledikleri sonucu saptanmıştır. Öğrenciye göre amaçları basitleştirdikleri ve yine öğrencinin gereksinimi ve yapısına uygun olarak ek amaçlar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal'ın (2020) yaptığı araştırmada amaçların basitleştirilmesi uyarlamalarının öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı sonucu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı ÖÖGÖ'ler için çeşitli strateji, yöntem ve teknik kullandıklarını, bunların drama, beyin fırtınası, soru-cevap, akran öğretimi, yaparak yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme, rol oynama, gezi-gözlem, oyunla öğretim, tiyatro, doğada öğretim, resimle öğretim, masal ve hikâye ile değer öğretimi gibi strateji, yöntem ve teknikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Olçay Gül'ün (2014) araştırması incelendiğinde bu araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerinin düzeyine göre öğretimsel alanda uyarlamalarını belirlerler. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları belirleme süreçlerinde müfredat, öğrenci gereksinimi ve özelliklerine uygun olarak öğretim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Yine Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin akran desteğini kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle bir öğretmenin öğrencinin 1.sınıftan itibaren başlayan ilkökul hayatında 4 yıl boyunca sınıf öğretmeniyle vakit geçirmesine dikkat çekerek öğrencisinin 4 yıl boyunca her alanda geliştirmenin öğretmen için bir sorumluluk olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte de öğrencisinin özel bir gereksiniminde de öğrencinin her alanda gelişmesi amacıyla hedef ve amaçlarını öğrenciye göre düzenlediğini ve her çocuğun özel olduğunu, bir başka öğretmenin ise ÖÖGÖ'lere amaç ve kazanım sürelerinde esnetme yaptıklarını ve kazanımın uygulanabilirlik süresini uzattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı öğretmen hedef ve kazanımların belirlenirken beklentinin ve ihtiyacın önemine dikkat çekerek başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde hedef ve kazanımları öncelik sırasına konmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olçay Gül (2014)'ün yaptığı araştırmaya

göre amaçların ve içeriğin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin günlük hayatında ihtiyaç duyacakları, sık kullanacakları bilgiler yer almalıdır.

Bulgulardan hareketle ÖÖGÖ için bazı öğretmenler onlarla ders ve teneffüslerde buldukları müsait zamanlarda birebir çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal'ın (2020) yaptığı araştırma neticesinde de öğretmenlerin uyarlamalarında öğrenciyle birebir ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğretmenimiz ise iğneyi kendimize batırmamız gerek diyerek hep aynı yöntem ve teknikle dersleri işlemekten sebep öğrencilerde beklenen ilerlemenin görülmemesi üzerine öğrenciyi etiketleme yoluna gittiklerini ve bunun yanlış olduğu, kolayca kaçmadan üreten öğretmenler olunması gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini'nin (2016) yapmış oldukları araştırmada uyarlamalara yer vermeyen öğretmenlerin farklı düzeylerdeki öğrencilere yönelik aynı ders ve etkinlikleri sürdürerek her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere sahip olmalarıyla ve her birey farklıdır ilkesiyle çeliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine bulgulardan hareketle bazı öğretmenlerin ÖÖGÖ için uygun olmayan bazı materyal ve kaynakların kullanılmamaya dikkat ettiklerini hatta bu çocuklarda fazladan uyaran yükü oluşturmamak amacıyla sınıfta mümkün mertebe tutmamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı materyal ve düzeylerine uygun kaynaklar ile ÖÖGÖ'leri desteklemeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uçar, Karabulut ve Uçar'ın (2023) yaptıkları çalışmada kaynaştırma fen bilgisi öğretmenlerinin materyal kullanımında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Yıkılmış' da (2008) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalarında materyal kullanırken materyallerin özellikle dikkat çekici ve etkili öğretim yapmaya yarayacak materyaller olmasına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitimde teknolojinin desteği son yıllarda üzerinde çalışılan ve çok tartışılan bir konudur. Bu kadar konuşulan bir konunun bu çalışmada ve öğretmenlerin görüşlerinde yer almaması da dikkat çekici olabilirdi. Bulgulardan hareketle bazı öğretmenlerimizde eğitim teknolojileri konusunda bu teknolojilerin gerek ÖÖGÖ'lerin okuma yazma öğretimlerinde gerek de diğer eksik konularında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğretmenimiz ise ÖÖGÖ'lerin gelişimi için anında dönüt düzeltmenin onların gelişimindeki öneminden hareketle öğrencilerini bireysel olarak yanına çağırdığını ve yaptıkları hataları anında dönütler vererek fark ettirip düzeltmeye çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bulgulardan hareketle bazı öğretmenlerimizin ÖÖGÖ'lerin sınıflardaki konumlarının öğrenme ve algılamalarında

etkili olduğunu fark ettiğini ve buna yönelik olarak da bahse konu olan bu öğrencilerin tahtaya, öğretmene daha rahat ulaşım sağlayabilecekleri, sınıfın aydınlık ve merkezi konumlarında yer alabilecekleri, kendilerini rahatlıkla çekinmeden ifade edebilecekleri konumlarda olmalarını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin sınıfın dip köşelerinde kendilerini dışlanmış ve geride hissetmemeleri için sınıf içindeki konumlarını mümkün mertebe özen gösterdikleri, ayrıca oturdukları konumların dikkatlerinde de önemli olduğunu ifade eden bir başka öğretmenimiz de cam kenarında aydınlık sıralarda oturan bu öğrencilerin dikkatini daha güzel topladıklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Uçar, Karabulut ve Uçar'ın (2023) yaptıkları araştırmada kaynaştırma fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerinin sınıftaki konumlarına yönelik uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle öğretmenlerimizden birisi ÖÖGÖ'lerin kalem tutma ve yazma çalışmalarında ayrıyeten ilgiye ihtiyaç duyduğu, öğretmenlerimizden diğerinin de ödevlendirmeleri yaparken ÖÖGÖ'yü diğer arkadaşlarından farklı ödevlendirdiğini ve böylece çocuğun kendi düzeyine uygun ödevlendirmeler alabilmesinin yolunu açtığı, bir başka öğretmenimizin ise farklı bir konuya dikkat çekerek özellikle ÖÖGÖ'lerle ilkokulun başında hem bir iletişim yolu olarak hem de bir öğretim yolu olarak çocuk resimlerinden faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle öğretmenlerden bazıları ise ÖÖGÖ'lerle sosyal becerilerde eksikleri olduklarını fark ettiklerini ve bu öğrencilerin gerekli sosyal becerileri kazanmaları için onları teşvik ederek akademik başarının sosyal becerilerden sebep düşmemesi için ellerinden geleni yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Köyde görev yaptığını ifade eden bir öğretmenimizin doğayı ve sınıf dışında öğretimin çok önemli gördüğü, doğayı özellikle hem diğer öğrencileri özellikle de ÖÖGÖ'ler için bir özdeşim kurma, bağ yakalama yolu olarak gördüğünü, kendisinin de öğrencisinin doğayla iç içe olması gibi doğayla iç içe bir öğretimi benimsemesinin öğrencisinde etkili olacağını çünkü öğrencisinin okul dışındaki vaktinin tamamını neredeyse çobanlık yaparak dağda bayırda geçirdiğini sonucuna ulaşılmıştır. Olçay Gül'ün (2014) araştırması incelendiğinde bu araştırmaya göre öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları belirleme süreçlerinde müfredat, öğrenci gereksinimi ve özelliklerine uygun olarak öğretim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretimde en önemli konulardan birisi de kuşku duymaksızın ölçme ve değerlendirme konusudur. Ölçme ve değerlendirme eğitimin kalitesi hakkında dönütlerin alınmasında çok önemlidir. Saraç ve Çolak (2012), araştırmalarında kaynaştırma öğretmenlerimizin ÖÖGÖ için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde ne gibi uyarlamalar

yaptıklarına dair soruları sınıf öğretmenlerinin kendilerine yöneltmiştir. Sınıf öğretmenlerinden birçoğu kaynaştırma öğrencisine uygun yöntem ve tekniklerle sistemsal bir şekilde değerlendirme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Paralel olarak Nizamoğlu'da (2006) yapmış olduğu araştırmasında kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerini yaparken diğer öğrenciler ile ÖÖÖ'lere aynı değerlendirme yöntem ve tekniklerini uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareke öğretmenlerimizden bazıları özel öğrenciler için daha özelleştirilmiş değerlendirme yöntemlerine başvurduğunu ve öğrencisi hatta velisi için dahi kontrol çizelgesi kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenimizin kazanım ve eksiklerin dönütlerinde kontrol çizelgeleri kullanarak değerlendirmede başarıya ulaştığı, bir başka öğretmenimizin ise farklı farklı değerlendirme yöntemleri kullandığını, tek düze yöntemlerle sınırlı kalmadığını ve hangi değerlendirme yönteminin başarılı olacağını deneyerek gördüğü, ÖÖÖ'leri mümkün mertebe kendisini rahatça ifade edebileceği açık uçlu sorularla değerlendirmeler yapmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Birkaç öğretmenimiz de değerlendirmelerinde özellikle süreç odaklı olmaya çalıştığını ve öğrencilerinin portfolyolarını dikkate aldığı, ÖÖÖ'leri için uygun değerlendirme yönteminin süreç temelli değerlendirmeler olduğunu ifade eden öğretmenimiz bir yıl boyunca değerlendirmenin devam etmesi gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Uçar, Karabulut ve Uçar'ın (2023) yaptıkları çalışmada da kaynaştırma fen bilgisi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde farklı yöntem ve ek süreler gibi uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle öğretimsel uyarlamalarda yaşanan zorluklarda öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin tanılanması konusunda zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı varken çeşitli nedenlerden ötürü tanılama yapılamamasını bunun hem öğrencinin eğitim hakkından mahrum bırakmak hem de öğretmen açısından bir sorun olduğu öğretmenlerin görüşlerinde yer almıştır. Öğrencilerin dikkat eksikliği konusunda sorun yaşadıklarını belirten öğretmenler yine büyük bölümü oluşturmaktadır. ÖÖÖ'nün dikkatinin diğer öğrencilere göre daha çabuk dağıldığını hatta bir öğretmenin bu sebepten ötürü bu öğrencileri daha aydınlık ve ferah olan cam kenarlarında oturtmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin BKU sürecinde yaşadıkları sorunlardan bir diğeri de aile ile iş birliği konusunda kendilerini yalnız görmeleridir. Ailelerin ilgisizliği, akademik seviyelerin hatta okur yazarlık oranının çok düşük olması, yayla yaşamı, aileler tarafından özel eğitim ve diğer eğitim konularında öğretmenlere verilen tepkiler vd. etmenlerin aile ile eğitim öğretim faaliyetlerinde iş birliğini olumsuz etkilemesi öğretmenler

tarafından bu araştırmada bir sorun olduğu sonucu saptanmıştır. Benzer olarak Aksoy ve Şafak (2020) yapmış oldukları araştırmada özel eğitimde eğitsel değerlendirme sürecinde özel öğrencilerin aileleriyle iş birliğinin yeterli olmaması ve süreçte yer alamadıkları bunun da bu öğrencilerin tespiti ve tanılanması aşamasında toplumsal olarak yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Paralel olarak Batmaz ve Çermik'in (2019) araştırması sonucunda da kaynaştırma öğrencilerinin aileleri iş birliğine açık değildir. Öğretmenler iş birliği yapmayan velilerin ayrıca öğrencilerin sorumluluklarının tamamını öğretmenlere yüklediğini ve sınıf öğretmenlerine sürekli müdahalelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖGÖ'nün etkili öğrenmeler gerçekleştirememesi, sınıfın düzeyinden ayrı olarak kendi düzeylerine göre belirlenen öğrenme hedeflerine çeşitli nedenlerden dolayı ulaşamamasını öğretmenlerden bazıları sorun olarak tanımlamıştır. İki öğretmen bir öz eleştiri gerçekleştirerek sınıf öğretmenlerinin bazen kolaya kaçıp hep aynı yöntem ve teknikle ders anlatmasını, monoton ders yöntemleri yüzünden öğrencilerinin istenilen düzeye ulaşmadığında bu çocukları ÖÖGÖ olarak etiketleme yoluna gittiklerini ve bunun yanlış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerden kaynaklı olarak ÖÖGÖ'leri değerlendirme sürecinde objektif olunmaması, sabırsız davranılması, değerlendirme yöntemlerindeki tutarsızlıklar ve unutkanlıkların problemler yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üstünol, Utkugün ve Gazel'de (2022) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin ÖÖGÖ için yeterli planlama ve hazırlıklar yapmadıkları, planlarında uyarlamalara yer vermedikleri, hazırlanan planların da uygulanmadığı, ÖÖGÖ için uygun değerlendirme yöntemleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle BKU sürecinde görev yapmakta olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin birçok sorun yaşadıkları sonucu belirlenmiştir. ÖÖGÖ'nün başarı duygusunu yaşayamadıkları zamanlarda öz benlik algılarının olumsuz etkilenmesi, yine bu özel öğrencilerin bazılarının sosyal becerilerinde de sorun yaşadığı ve etkili iletişim kuramamaları sonucu saptanmıştır. Iğdır ilinin yaşam koşullarında yaylacılık faaliyetlerinin eğitim öğretim yılının neredeyse yarısını kaplamasının bu bölgedeki öğrencilerin, özellikle de ÖÖGÖ'lerin, akademik başarılarında büyük bir düşüşe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka öğretmenimiz tarafından da hem sınıf öğretmenliği hem de müdür yetkililik görevlerine öğretmenlerin bazen yetişemediğini sonucuna ulaşılmıştır. İki öğretmen tarafından ise ÖÖGÖ'ler için özel hazırlanmış kaynak ve materyallerin bulunmaması ve az sayıda olanlara da erişimin zor olması sınıf öğretmenleri için bir sorun olduğunu, ÖÖGÖ'ler için ayrılan zamanın yetmemesi, teknolojik yetersizlikler, ÖÖGÖ'lerden bazılarının yazı problemleri ve

ÖÖGÖ' ler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeterli geri dönütleri alamamasının sorunlar teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Paralel olarak Batmaz ve Çermik (2019) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin iş yükü ve fiziki donanım yetersizliği yaşadıkları sorunlardan bazılarıdır.

Bulgulardan hareketle fiziksel bazı sorunlardan birinin ÖÖGÖ'lerin bazılarında diğer ÖÖGÖ'lerin de bulunabilmesi ve sınıfların bu öğrenciler için bazen tehlikeli oluşturabilecek unsurlarla dolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sorun da öğrenci sıralarının köşelerinin sivri olmasıyken köy okullarında okulun ve sınıfın yeri geldiğinde soğuk olması ve son olarak dijital uygulamalara ulaşmakta okullarının fiziki donanımının yetersiz kalması ve sınıfta da EBA üzerinden paylaşılan içeriklerin sınıfta uygulanamaması sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle öğrencilerden kaynaklı sorunlar sınıf öğretmenlerine göre şöyledir: Öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olması, etkili öğrenmeler gerçekleştirememeleri, öğrencilerin tanılanma sorunları, öğrencilerdeki iletişim ve özgüven sorunları, kalem tutamama ve yazma sorunları, unutkanlık ve öğrencilerin fiziksel sorunları olarak ifade edilebilir. Öğretmenler eğitim öğretim de hedeflenen amaçlara ulaşma sürecinde bu unsurların süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Batmaz ve Çermik'in (2019) araştırma sonucunda da öğrenciden kaynaklı sorunlar olarak öğrencilerin yetersizlik türü, isteksizliği ve davranış problemleri ortaya çıkmakla beraber sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında sınıf yönetimini zorlaştırdıklarını bildirmişlerdir.

Bulgulardan hareketle öz eleştiri mahiyetindeki öğretmenlerden kaynaklı sorunların sonuçları şöyledir: Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri, ölçme ve değerlendirme yetersizlikleri, ÖÖGÖ'lerin etiketlenmesi ve öğretmenlerin bu öğrencilere karşı önyargıları, sınıftaki dikkat unsurları ve öğretmenin iletişim problemleri yaşama sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Yıkılmış (2008), yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin amaçlarda yapılan uyarlamalarda özel öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarının olmadan ve hazırlıksız ve plansız uygulamalarda yapılmaya çalışılan uyarlamaların yeterli olamayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Batmaz ve Çermik'in (2019) araştırmasına göre kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden kaynaklı sorunlardan birisi de öğretmenlerin özel eğitim alan bilgisindeki eksiklikleridir.

Bulgulardan hareketle BKU sürecinde ailelerden kaynaklı sorunların ise ailelerin tanılama sürecinde çocuğunun adı çıkar, fişlenir düşüncesiyle karşı gelmeleri, ailelerin akademik düzeyleri ve yaylacılık faaliyetleri olduğunu düşünen birkaç öğretmen bulunduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Yıkılmış'da (2008) yapmış oldukları araştırmada ailelerin eēitilmesinin önemli olduēu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma süreci için ÖÖGÖ'lere yönelik gerçekteştirdikleri uyarlamaların belirlenmesi amacıyla gerçekteşen bu araştırmanın verilerinin analizi sonucunda şunlar özetle söylenebilir: Sınıf öğretmenleri fiziksel uyarlamalarında genellikle sınıf içinde düzenlemelere gitmişler ve uyarlamaları öğrenci sırası, masa örtüsü, sınıf perdesi, duvarı ve panosu ile etkinlik köşeleri tasarlama olduēu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin olarak öğretmenlerin amaçları uyarlarken ÖÖGÖ'lerin düzeyine göre amaçları basitleştirdikleri ve ek amaçlar ortaya koydukları; çeşitli strateji yöntem ve tekniklerinde öğrencinin aktif olduēu, yaparak yaşayarak öğrendiēi, sınıf dışında, gezi-gözlem, oyun, tiyatro, drama gibi yöntemleri özellikle tercih ettikleri; ÖÖGÖ için materyalleri özelleştirdikleri ve seviyelerine göre kaynak ve materyalleri seçmeye çalıştıkları, öğrencilerle yakından ilgilenerek birebir ve anında dönüt düzeltme ile çalışmalar yaptıkları; ÖÖGÖ'leri için sosyal beceriler, yazma becerisi ve dikkat üzerine uyarlamalar yaptıkları sonuçları saptanmıştır. Deēerlendirme uyarlamalarına dair ise sınıf öğretmenlerinin deēerlendirmede süreç ve performans temelli deēerlendirmeleri tercih ettikleri ayrıca deēerlendirmelerde ÖÖGÖ'lerin düzeyine ve gereksinimine uygun olarak deēerlendirmeyi bireyselleştirdikleri sonuçları saptanmıştır. Öğretmenler BKU sürecinde öğrencilerin tanı almaları, dikkat düzeylerinin düşük olması, aile iş birliēinin istenen seviyede saēlanmaması, öğrencilerin gereksinimlerinden ötürü etkili öğrenmeler gerçekteştirememesi, sınıf öğretmenlerinin yetersiz kalmalarından dolayı etiketleme ve ön yargı geliştirme yoluna gitmeleri, ÖÖGÖ'ler için teknolojik içerik, basılı kaynak ve materyal eksikliēi gibi bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin beklentileri incelendiēinde sınıf öğretmenleri özel eēitim alanında aldıkları üniversite ve hizmet içi eēitimlerinde teoriden ziyade daha uygulamalı ve gerçekteēi eēitimleri, ÖGÖ'lerin tanılanma sürecinde RAM'dan destek alabilmeyi, velilerle daha uyumlu çalışabilmeyi, destek hizmetlerinin arttırılması gibi bazı beklentilere sahip oldukları sonuçları belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin öneriler şöyledir:

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenler ÖÖGÖ ve diğer öğrencilerin öğrenme ortamlarında yapacakları fiziksel uyarlamalarda öğrencilerin güvenliğinin ve öğrenme verimliliğini artıracak uyarlamalara öncelik verebilirler.
- ÖÖGÖ için amaçlar belirlenirken ÖÖGÖ'lerin seviyesi, istek, ihtiyaç, gereksinim ve beklentileri göz önünde bulundurulabilir.
- Öğretmenler ÖÖGÖ'ler için strateji, yöntem ve teknik çeşitliliğine giderek öğrencilerinin yapıları ve gereksinimlerine uygun yöntem ve teknikleri yine onlara daha iyi hitap eden öğretim ilkelerini de göz önünde bulundurarak derslerini planlayabilirler. Ders planlarında özellikle doğada öğrenme, sınıf dışı öğrenme, gezi-gözlem vd. yöntemlere yer verilebilir.
- Öğretmenler ÖÖGÖ'lere yönelik dönüt ve birebir çalışmalarını imkanlar dahilinde arttırabilir.
- Değerlendirmelerde de ÖÖGÖ'lerin gereksinimleri ve yapıları göz önünde bulundurularak daha süreç temelli, ürün ve performansa dayanan çağdaş değerlendirme yöntemleri tercih edilebilir.

5.2.2. Politika Koyuculara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin BKU ve ÖÖGÖ'lere yönelik aldıkları üniversite ve hizmet içi eğitimlerin teoriden uzaklaştırılarak daha uygulamaları ve gerçekçi eğitim programları uygulanabilir.
- ÖÖGÖ öğrencileri için uygun kaynak ve materyal çeşitliliğinin arttırılması ve bu konuda desteğin sağlanması açısından MEB kaynakların üretimi ve eğitim kurumlarına aktarımı konusunda çalışmalar yapabilir.

- Eğitim teknolojilerinin ÖÖGÖ için özelleştirilebilir, uygulamalar ve interaktif öğrenmeler açısından daha da zenginleştirilebilir. Ayrıca kırsal kesimlerdeki ÖÖGÖ'ler için eğitimde fırsat eşitliğinin artırılabilmesi adına çeşitli çalışmalar tüm paydaşlarla gerçekleştirilebilir.
- Özellikle de ÖÖGÖ'lerin velileri süreçte öğretmenlere ve idareye daha çok destek olabilir. Tanılama sürecinde velilerin daha uyumlu olabilmeleri adına öğretmenler, okul idareleri ve veliler ve gerekirse rehberlik servisleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile il RAM'ları ortak çalışmalar yapabilirler.
- İllerdeki RAM'lar tanısı olmayan ancak gereksinimi olan öğrenciler için okullarda bir tespit tarama çalışmalarında bulunabilirler.
- ÖÖGÖ'lerin akran baskısı ve zorbalığından korunması adına gerekli mercilerce yapılabilecek çalışmaların kapsam ve verimliliği artırılabilir.
- Birleştirilmiş sınıfa sahip müdür yetkili kaynaştırma sınıf öğretmenlerine destek ve teşvik için düzenlemeler yapılabilir.
- Ülkemizin kırsal kesimlerinde özellikle doğu bölgesinde gerçekleştirilen yaylacılık faaliyetlerinde eğitime devam konusunda zorluk çeken ÖÖGÖ'ler için proje ve diğer çalışmalar ilgili merci ve paydaşlarla tasarlanıp uygulanabilir.

5.2.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ÖÖGÖ'lere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda farklı alan öğretmenleri ve farklı özel gereksinimler üzerine araştırmalarda bulunulabilir.
- Sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen uyarlamalar akademik alanlar (matematik, ilk okuma ve yazma, hayat bilgisi...) özelinde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Acer, K. (2022). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (Tez No: 716649).
2. Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 3404306)
3. Akgül, A. E. (2019). "Eğitimde Fırsat Eşitliği-Cinsiyet Ayrımı Faktörü" Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 3(1), 127-142. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/767866>)
4. Akoğlu G. (2019). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Şahbaz Ü. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
5. Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/629445>)
6. Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Bs.
7. Alkan A., (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Tanısı Almış Çocukların Ebeveynlerinde Tükenmişlik ve Stresle Başa Çıkma Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 677347)
8. Amerikan Psikiyatri Birliği (2015). *Dsm- 5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*. (Çev.: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık.
9. Arıkan M. (2019). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Şahbaz Ü. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
10. Ateş, H. K., ve Erkuş, E. (2019). *Disgrafi/Yazma Güçlüğü'nün Türkiye'de Okuryazarlık Alanında Yapılan Araştırmalarda Kullanımı*. (Kongre Bildirileri, s. 24).
11. Atıcı, R. (2014). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar*. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). (<https://d7a97c105afab9f7e2a54e267d95eb6e39c015ee.vetisonline.com/tr/yayin/detay/279808>)

12. Atila-Çağlar, N., Noyan-Erbaş, A. ve Köse, A. (2024). *Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi (ÇÇKA) ve Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu (GKB). Sağlık Bilimlerinde Değer*, 14(2), 310-315. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3581568>)
13. Avcıoğlu H., (2022). *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Diken., İ. H. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
14. Aydar, G. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığı* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No:557485).
15. Aydoğan, H. (2016). *Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın. (Tez No: 426809).
16. Başar, M., ve Alkan, G. (2020). *Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1232359>)
17. Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/705614>)
18. Bilgiç, E. (2018). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi*. (Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. (Tez No: 527289)
19. Bilgiç, E. ve Batu, E. S. (2023). *Kaynaştırma Uygulamalarında Gerçekleştirilebilecek Uyarlamalar Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerinin Uyarlamaların Önemine İlişkin Görüşlerine Etkisi. Özel Eğitim Dergisi*, 24(3). (<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1116380>)
20. Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). *Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239. (<http://ijeass.gedik.edu.tr/tr/download/article-file/2163675>)
21. Buluç, B. (1997). *İlköğretim İkinci Kademe Okullarda Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 11-22. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108626>)
22. Butterworth, B. (2005). *Developmental dyscalculia. In The handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). Psychology Press.

23. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
24. Cameron, D. L., (2017). *Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices*. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>)
25. Canan, O. (2021). *Özel Gereksinimli Bireylerde Yaşam Boyu Eğitimin İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul. (Tez No:697917).
26. Cavkaytar, A. (2018). Odabaşı, H. F. (Ed.) *Pegem Atıf İndeksi*, 001-270. (<https://doi.org/10.14527/9786052411773>)
27. Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27.
28. Corno, L. Y. N., (2008). *On Teaching Adaptively*. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.(<https://doi.org/10.1080/00461520802178466>)
29. Çakıroğlu O., (2019). *Özel Eğitim*. Veysel A. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi. 3.baskı.
30. Çeçil, T., (2019). *TULIA'nın Üst Ekstremité İçin Apraksi Testi) Türkçe standardizasyon, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Tez No: 579071)
31. Çelik, R., (2017). *Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği*. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. (https://doi.org/10.1501/Fe0001_00000000185)
32. Çetin, E. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Tez No: 571896)
33. Çınar, S., (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 620086)
34. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık. (<https://doi.org/10.14527/9786052413128>)
35. DSM V., (2013). *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*, (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
36. Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. (Gözden Geçirilmiş 6. Bs.)

37. Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 264090).
38. Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. (<https://doi.org/10.17755/esosder.304705>)
39. Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları, 5.
40. Ergün, M., Çoban, A. (2020). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
41. Eripek, S. (2002). *Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi.
42. Ersan, V. D. K. ve Kartal, M. S. (2020). *Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100.
43. Ersöz, Z. N., Aydoğan, İ. ve İskender, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. M. Arslan (Ed.). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
44. Gallagher, M. A., Parsons, S. A. ve Vaughn, M. (2022). *Adaptive teaching in mathematics: A review of the literature*. *Educational Review*, 74(2), 298-320. (<https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1722065>)
45. Gıncı Vatansever, A. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne. (Tez No: 511171).
46. Güldü, B. (2010). *Sivas İli Örneği'nde Kaynaştırma Eğitimi*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas. (Tez No: 263625)
47. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim: 04 Ağustos 2024. <https://sozluk.gov.tr/>
48. Gürkan, M. (2011). *Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
49. Haberstroh, S. ve Schulte-Körne, G. (2019). *The Diagnosis and Treatment Of Dyscalculia*. *Deutsches Ärzteblatt International*. (<https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107>)
50. Henik, A., Rubinsten, O. ve Ashkenazi, S. (2011). *The “where” and “what” in developmental dyscalculia*. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 989-1008. (<https://doi.org/10.1080/13854046.2011.599820>)

51. İpek, S. (2024). *Erken çocukluk döneminde öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen eğitim programının geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. (Tez No: 868360)
52. Kadosh, R. C. ve Walsh, V. (2007). *Dyscalculia*. *Current Biology*, 17(22), R946-R947. (<https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.08.038>)
53. Karamuklu, E. S. ve Kurnaz, A. (2022). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Öğretimsel Uyarlama Çalışmaları Üzerine Sistematiik Bir Derleme*. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 60-74. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2809356>)
54. Karasu, H.P. (2018). *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi-Kuramdan Uygulamaya*. Odabaşı, H. F. (Ed.) *Pegem Atıf İndeksi*, 001-270. (<https://doi.org/10.14527/9786052411773>)
55. Karataş, A. (2019). *İlkokulda Yazma Güçlüğüünün Giderilmesi: Eylem Araştırması*, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. (Tez No: 552310)
56. Kargın, T., Güldenoglu, B. ve Şahin, F. (2010). *Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
57. Kartal, Ş. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çelebi, M. (Ed.) *Pegem Akademi*, Ankara. (<https://doi.org/10.14527/9786258044164>)
58. Kasap Erdal, D. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Sınıflarında Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Tez No: 660736)
59. Kayhan N., (2020). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Diken., İ. H. (Ed.) *Pegem Akademi*. (<https://doi.org/10.14527/9786257228916>)
60. Kızılaslan, A., Umar Kaya, Ç.N. (2020). *Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerle Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi. (<https://doi.org/10.14527/9786056991622>)
61. Kişi, F. (2024). *Otizm ve Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Konmuş Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri Çözüm Önerileri ve Çözüm Önerilerindeki Farklılıklar*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Tez No: 868941)

62. Koç, B. (2018). *Diskalkulik Öğrencilere Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (Tez No:493085).
63. Korkmaz-Ersan, V. D. ve Sönmez-Kartal, M. (2020). *Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1212053>)
64. Kurnaz A. ve Sarı H. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Eğitimleri*, Ankara: Pegem Akademi. (<https://doi.org/10.14527/9786257228848>)
65. Kurt-Özdöner, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (Tez No: 753399)
66. Maraklı, A. (2024). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (Tez No:861217).
67. Maviş İ. (2022). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Diken., İ. H. (Ed.) Pegem Akademi. 2022.
68. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2021). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. (Ankara: Pegem Yayıncılık 2021, 5.Baskı), 48.
69. Mercik, V. (2015). *Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. (Tez No: 399343).
70. Metin, N., (2018). *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Anı Yayıncılık.
71. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). 573 Sayılı *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
72. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. CAPİTA International Development. Haziran.

73. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları*. Ankara. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
74. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
75. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık*. Ankara. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102429_gorme_yetersizlik_olan_bireyler_tr.pdf
76. Mummaw, A. W. (2010). *Classroom adaptations and modifications for students with learning disabilities; student ratings: a descriptive study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arizona: Northcentral University.
77. Mummaw, A. W. (2010). *Classroom Adaptations and Modifications for Students with Learning Disabilities: Student Ratings: A Descriptive Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
78. Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. (Tez No: 190219)
79. Olçay Gül, S. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar*. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1358759>)
80. Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
81. Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B. and Kuyini, A. B. (2016). *Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: issues and challenges of inclusive education*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (3), 169-177.
82. Özdemir, D. (2022). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 726018)

83. Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi Afyonkarahisar Örneği*. (Doktora Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (Tez No:560819).
84. Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (Tez No:430711).
85. Parsons, S. A. ve Vaughn, M. (2013). *A multiple case study of two teachers' instructional adaptations*. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 299-318.
86. Piştav Akmeşe, P. (2019). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Şahbaz Ü. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
87. Polat, B. (2020). *Çocukluk çağı apraksisinin ayırıcı tanı kriterlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 617675).
88. 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.(<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153481>)
89. Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). *Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160833>)
90. Sarılarhamamı, H. ve Demirkaya, H. (2021). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi*. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(1), 131-143.(<https://doi.org/10.32570/ijofe.946326>)
91. Say, H. (2020). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olan Ebeveyn ile Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olmayan Ebeveynlerin Umutsuzluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No: 642137).
92. Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). *Dyslexia (Specific Reading Disability)*. *Biological Psychiatry*. (<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>)
93. Sucuoğlu, B. (2004). *Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02). (https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000144)

94. Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). *Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(01), 19-37.
95. Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
96. Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A., & Gabriel, F. (2013). *Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment*. cortex, 49(10), 2674-2688.
97. Şafak P. ve Demiryürek P. (2019). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Şahbaz Ü. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
98. Tekin, A., (2017). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. (Tez No: 488591)
99. Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi*. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2(4), 1-13. (<http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48680>)
100. Tunçtürk, M., Ermiş, Ç. ve Mutlu, C. (2019). *Gelişimsel koordinasyon bozukluğu*. İKSSTD, 11(Ek sayı), 56-68. (https://jag.journalagent.com/cm/pdfs/IKSST_11_50_56_68.pdf)
101. Turhan C., (2019). *Özel Eğitim*. Aksoy, V. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
102. Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. (Tez No: 210096)
103. Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
104. Tüzel E. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Uzunöz, A. (Ed.) Ankara: Pegem Yayıncılık. S.4. (<https://doi.org/10.14527/9786053184447>)
105. Uçar, A. S., Karabulut, H. A. ve Uçar, K. (2023). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerini Sürdüren Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Uyarlamalarının Belirlenmesi*. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 157-178. (<https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.002>)
106. Üçler, A. M. ve Yıkılmış, A. (2021). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Uyarlamalarına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların*

- Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023-1043. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1586500>)
107. Üstünoğlu, N., Utkugün, C. ve Gazel, A. A. (2022). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*. *Pesra Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-85. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2347451>)
108. Üzümcü, M. (2018). *Din Öğretiminde Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Uyarlamalar*. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). (<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13021>)
109. 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. (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16657>)
110. Yıldırım, B. A. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. (Tez No: 394663)
111. Yiğiter, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arsındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi), ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 28525668).

EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU
Yönerge: Araştırma kapsamında, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin görüşlerin belirlenmesi planlanmaktadır. Bu amaçla değerli görüşlerinize başvurulacaktır. İlgili sorulara açık yüreklilikle cevap vermeniz bilimsel sürece destek sağlamak açısından son derece önemlidir. Lütfen tüm soruları cevaplayınız. İlginiz için teşekkürler.
1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız:
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? 1-5 yıl () 5-8 yıl () 9- 15 () 16-20 () 20 ve üzeri ()
4. Görev yapmakta olduğunuz sınıf düzeyi? 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()
5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır? 20'den az () 20-30 () 31-40 () 40'dan fazla ()
6. Sınıfınızda özel gereksinimli olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun ya da olmasın) sayısı kaçtır? 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 'den fazla ()
7. Yükseköğretiminiz sırasında veya öğretmenli mesleği sürecinde özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı? Evet () Hayır ()

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli öğrencilere (ÖGÖ) yönelik başarılı kaynaştırma uygulamaları (BKU) gerçekleştirmesi konusunda pedagojik anlamda kendinizi kısaca nasıl değerlendirirsiniz? (Sonda: Konuyla ilgili mesleki gelişim (Lisans ve hizmet-içi aldığınız eğitimler vb.) konusunda neler söyleyebilirsiniz?)
2. BKU gerçekleştirilmesi için ÖÖGÖ' ye yönelik fiziksel uyarlamalar (sınıfın fiziksel yapısı, ısı, ışık vb.) yapılması konusundaki uygulamalarınızı kısaca belirtiniz.
3. BKU gerçekleştirilmesi sürecinde özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik amaç uyarlamalarına (ek amaçlar oluşturma, amaçların basitleştirilmesi, amaçların farklılaştırılması) ilişkin uygulamalarınızı kısaca belirtiniz?
4. BKU gerçekleştirilmesi sürecinde özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik sunum (içerik) uyarlamalarına ilişkin düşüncelerinizi kısaca belirtiniz? (Sonda: BKU gerçekleştirilmesi sürecinde özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik etkili öğretim amacıyla kullandığınız yöntem/teknik/stratejiler nelerdir?).
5. BKU gerçekleştirilmesi sürecinde özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik değerlendirme uyarlamalarına ilişkin uygulamalarınızı kısaca belirtiniz?
6. Son olarak konuyla ilgili bunlardan başka eklemek istediğiniz öneriler var mı? Varsa paylaşabilir misiniz?