



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM UYARLAMALARI

Sümeyye KOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN - 2022**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM UYARLAMALARI

DANIŞMAN: Doç. Dr. Abdullah ÇETİN
JÜRİ : Prof. Dr. Erdal BAY
JÜRİ : Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Sümeyye KOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN - 2022**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİN PROGRAM
UYARLAMALARI**

Sümeyye KOÇ

Danışman : Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Yıl : 2022 , Sayfa: 72+XI

Jüri : Prof. Dr. Erdal BAY (Başkan)

Jüri : Doç. Dr. Abdullah ÇETİN (Üye)

Jüri : Doç. Dr. Serkan ÜNSAL (Üye)

Bu araştırmanın amacı, özel kurumlarda ve devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan dört özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin; öğrenci hazırbulunuşluluğu, kurumun fiziki alt yapısı, öğretmen yeterliliği ve eğitim politikaları gibi nedenlerle resmi programa bağlı kalamadıkları ve uyguladıkları programın resmi programla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin, öğretim programını sınıfa uyarlama örüntülerinin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Atlama yapılan program öğelerinin; öğrencinin yetersizlik

durumundan, öğretmenlerin kazanımları önemsememesinden ve kurumdaki donanım eksikliklerinden kaynaklandığı görülmüştür. Genişletme uyarlamasının öğretmenlerin mesleki deneyim ve yeterliliğinden etkilendiği tespit edilmiştir. Yeniden düzenleme uyarlaması, özel kurumlarda daha fazla yer alırken, bunun kurumun tercihi noktasında cazip hale getirilme kaygısından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeniden düzenleme uyarlamasının, ekstra programda yer alan öğrenme-öğretme süreçlerini etkilediği görülmüştür. Yeniden düzenlenerek ve genişletilerek sunulan öğretim programların öğrenmeleri daha kalıcı hale getirdiği belirlenmiştir. Devlet okullarının ve özel kurumların program uygulamalarında, özel kurumlarda ortaya çıkan program uyarlamalarının daha işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma, özel kurumlarının daha sık ve sıkı denetimden geçmelerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim programı, özel eğitim sınıfı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, program uyarlamaları



DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MATHEISIS

**PROGRAM ADAPTATIONS OF SPECIAL
EDUCATION TEACHERS**

Sümeyye KOÇ

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN

Year : 2022, Pages: 72+XI

Jury : Prof. Dr. Erdal BAY (Chairperson)

Jury : Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN (Member)

Jury : Assoc. Prof. Dr. Serkan ÜNSAL (Member)

The aim of this research is to determine the adaptation status of the curriculum of special education teachers working in private institutions and public schools and the factors that cause this adaptation.

The study group of the research consisted of four special education teachers working in the special education classroom and special education and rehabilitation centers under the Ministry of National Education in the province of Gaziantep, Şahinbey and Şhitkamil in the 2021-2022 academic year.

The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. In the research, data were collected by observation, interview and document analysis techniques. Content analysis was used in the analysis of the obtained data.

As a result of the research, the participating teachers; It was seen that they could not adhere to the official program due to reasons such as student readiness, physical infrastructure of the institution, teacher qualification and education policies, and the program they implemented was not compatible with the official program. It was determined that the special education teachers' patterns of adapting the curriculum to

the classroom were skipping, expanding and rearranging. It was observed that the skipped program elements were caused by the inadequacy of the student, the teachers' disregard for the achievements and the lack of equipment in the institution. It has been determined that the extension adaptation is affected by the professional experience and competence of the teachers. While the rearrangement adaptation takes place more in private institutions, it has been concluded that this is due to the concern of making the institution attractive at the point of preference. It has been observed that the reorganization adaptation affects the learning-teaching processes in the extra program. It has been observed that learning presented by reorganizing and expanding is more permanent. It has been concluded that the curriculum adaptations in private institutions are more functional in the program implementations of public schools and private institutions. It has been determined that this situation is affected by the fact that private institutions undergo more frequent and stricter audits.

Keywords: Education program, special education classroom, special education and rehabilitation center, program adaptations



ÖNSÖZ

Özel eğitim, farklılığı bulunan her bireyin faydalanması gereken eğitimin en önemli parçalarından biridir. Özel eğitim; hayata tutunmanın, umutlu olmanın, pes etmemenin, gayretin, gülümsemenin, başarının, mutluluğun, azmin tadının eğitim ile bütünleştirerek öğretimi gerçekleştiren bir araçtır. Öğretmenlerin bu farklı tatları öğrenciye sunabilmesi için özel eğitim program türlerini bilmesi, uygulaması, eşiklikleri ve eklenmesi gereken boyutları tespit ederek programların geliştirilmesine katkı sağlamaları gerekmektedir.

Bu araştırmada, özel kurumlarda ve devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumları ve bu uyarlamaya neden olan faktörler tespit edilemeye çalışılmıştır. Bu sayede farklı program türlerinin, öğelerinin neler olduğu, programların ne şekilde oluştuğunu ve öğrencilere nasıl katkı sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren sabrı, bilgisi, desteği, anlayışı ile yol gösteren, tecrübelerini devamlı olarak aktaran, bıkmadan her türlü sorumu cevaplandıran, araştırmalar yapmam için beni motive eden ve imkânlar sunan değerli danışmanım Doç. Dr. Abdullah ÇETİN ve alan deneyimlerinden faydalandığım bölüm hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Bizleri kırmayıp tez savunmama katılarak tecrübeleri ile tezime yön veren sayın Prof. Dr. Erdal BAY hocama saygılarımı sunuyorum. Tezime katkı sunan, bana çalışma ve gözlem alanları sağlayan değerli okul müdürleri ve meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Beni bugünlere getiren, arkamda dağ gibi duran ilk öğretmenlerim anne ve babama, pes ettiğim zaman hep ayağa kaldıran, bana güç veren, en büyük destekçim ve daima örnek aldığım Recep KAÇDI'ye kalben teşekkür ediyorum.

Sümeyye KOÇ
Haziran-2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
2. KOnu İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Özel Eğitim Programları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	7
2.2. Program Uyarlamalarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar	9
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	12
3.1. Özel Eğitim.....	12
3.1.1. Özel Eğitimin Tarihçesi.....	13
3.1.2. Özel Eğitimin Amacı ve Önemi.....	14
3.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri.....	15
3.1.4. Özel Gereksinimli Bireyler	15
3.1.5. Türkiye’deki Özel Eğitim Okulları	17
3.1.6. Türkiye’de Uygulanan Özel Eğitim Uygulamaları	20
3.1.6.1. Özel Eğitim Okullarındaki Eğitim Uygulamaları	20
3.1.6.2. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Uygulamaları	21
3.1.7. Türkiye’de Uygulanan Özel Eğitim Programları.....	21
3.2. Öğretim Programı Kullanma Yaklaşımları	23
3.2.1. Program Uyarlama Yaklaşımları ve Örüntüleri.....	25

4. YÖNTEM	28
4.1. Araştırma Modeli	28
4.2. Çalışma Grubu	28
4.3. Verilerin Toplanması	29
4.3.1. Gözlem.....	29
4.3.2. Görüşme.....	30
4.3.3. Dokümanlar	30
4.4. Verilerin Analizi	31
4.5. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	31
4.5.1. Aktarabilirlik.....	31
4.5.2. İnandırıcılık.....	32
4.5.3. Tutarlılık	32
4.5.4. Teyit Edilebilirlik	32
5. BULGULAR.....	33
5.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinden Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programlarının Özelliklerine Dair Bulgular.....	33
5.1.1. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının İçerik Ögesine Dair Bulgular.....	33
5.1.2. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının Hedef Ögesine Dair Bulgular.....	36
5.1.3. Devlet Okullarında ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine Dair Bulgular	38
5.1.4. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine Dair Bulgular.....	39
5.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular ..	39
5.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Program Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular	40
5.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular	43

5.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular	47
5.3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular	47
5.3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular	48
5.4. Devlet Okullarında ve Özel Kurumlarda Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumları Arasında Farklara Dair Bulgular.....	50
6. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	51
KAYNAKÇA.....	57
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı(MEB İstatistikleri, 2020-2021).....	18
Tablo 3.2. Özel Eğitim Örgün Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(MEB İstatistikleri, 2020-2021).....	19
Tablo 3.3. Özel Eğitim Yaygın Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(2020-2021) ...	19
Tablo 3.4. Program Kullanma Yaklaşımları	24
Tablo 3.5. Program Uyarlama Örüntüleri.....	26
Tablo 4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	29
Tablo 4.2. Çalışma Grubu Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları	29
Tablo 5.1. Devlet Okullarındaki Özel Eğitim Sınıfları Resmi Öğretim Programının İçerik Ögesinin Özellikleri.....	33
Tablo 5.2. Özel Kurumlardaki Resmi Destek Öğretim Programı (Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin) İçerik Ögesinin Özellikleri	35
Tablo 5.3 Devlet Okulları Özel Eğitim Sınıfı Resmi Öğretim Programı Ders Hedeflerinin Bilişsel Alan Basamağındaki Dağılımı	36
Tablo 5.4 Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıfındaki Destek Eğitim Programı Ders Hedeflerinin Bilişsel Alan Basamağındaki Dağılımı	37
Tablo 5.5. Devlet ve Özel Kurumlarda Yürütülmesi İstenen Özel Eğitim Programı Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması	38
Tablo 5.6. Devlet ve Özel Kurumlarda Yürütülen Özel Eğitim Programı Değerlendirme Araçları Karşılaştırılması.....	39
Tablo 5.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Program Uyarlama Durumları.....	40
Tablo 5.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumları.....	43
Tablo 5.9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörler	47
Tablo 5.10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Program Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörler	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 3.1. Özel Eğitim Öğeleri (Diken, 2010)	12
Şekil 5.1. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Program Uyarlama Karşılaştırılması	50



KISALTMALAR LİSTESİ

- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CDC : Amerikan Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezi
IDEA : Uluslararası Veri Takası Birliği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖERM : Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

EKLER LİSTESİ

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Görüşme Soruları

EK-3: Gözlem Formu

EK-4: Ortaokul 5. Sınıf Dersleri Kazanım Listesi

EK-5: MEB İzin Onayı



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim programları, eğitim öğretim sürecinde izlenilen yol ya da yön belirleyen araç niteliğindedir. Saylor, Alexander ve Lewis(1981) eğitim programını, bireylere kalıcı öğrenme davranışları kazandırma planı olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen eğitim faaliyetleri olarak da bilinmektedir (Fidan, 2012). Yakın zamana kadar eğitim programı kavramı; ders, konu, öğretim araçları listesi anlamında kullanılmaktaydı (Demirel, 2013). 20. yy'dan sonra alan uzmanları, eğitim programının basite indirgenemeyeceği, öğretmen gözetiminde öğrencinin kazandığı her şey olarak belirtmektedirler (Caswell ve Campbell, 1935). Eğitim programları, hedef, değerlendirme, konu listesi, derslerin işlenişi, okul içi ve dışında yürütülen tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Posner, 2004). Taba'ya (1962) göre eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır.

Bireyin eğitimden verim alabilmesi için; planlı hazırlanmış eğitim programının olması, bu programın etkili öğretim faaliyetleri ile sunulması ve süreç boyunca uygulamaların izlenerek sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Özçelik, 2010). Program geliştirme, içinde birçok şeyi barındıran döngüsel bir ifadedir (Yüksel, 2019). Milli eğitimin belirlediği genel hedefler ve okulların özel hedeflerini gerçekleştirmek, uygun araç, gereç, yöntem ve tekniklerle eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için organize edilen koordinasyon çalışmalarının tümü program geliştirmenin kapsamına girmektedir (Varış, 1988). Program geliştirilirken belirli bir sıra izlenmektedir. İlk olarak yapılan ihtiyaç analizleri programın iskeletini oluşturmaktadır. Tasarım ise programın felsefesini inşa etmektedir (Demirel, 2005; Demirel, 2011). Programın hangi unsurlardan oluşacağı tasarım süreci ile belirlenmektedir (Yakar, 2016). Program tasarımı; hedeflerin saptanmasını, içeriğin belirlenmesini, uygulanacak faaliyetleri ve ölçme-değerlendirme işlemlerini belirlemektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Belirlenen eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi çerçevesinde ihtiyaçlar ve konu içeriklerine göre hedefler belirlenmektedir (Doğanay, 2008). Hedeflenen kazanımların kazandırılması için konu ve ünitelerin düzenlenmesi ise içerik olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2004). Bireysel farklılıklara göre içeriklerin esneklik göstermesinin yanı sıra hedef-içerik uyumunun mutlaka olması gerekmektedir (Doğanay, 2008). Hedeflenen davranışların öğrencinin kazanması için tüm etmenlerin dikkate alınarak düzenlenmesine eğitim durumları denmektedir (Sönmez, 2004). Eğitim durumları; öğrenci özellikleri, öğretmen beceri ve niteliklerinden etkilenmektedir. Değerlendirme, süreç esnasında öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiği, eksikliklerinin neler olduğunu, uygulanan programın ne derece etkili olduğunu tespit etmek amaçlı yapılmaktadır (Doğan, 1997; Marsh ve Willis, 2007). Bakıldığında eğitim durumları ile ölçme değerlendirme iç içe ve birbirini etkileyen dinamiklerdir. Değerlendirme sayesinde öğrenme öğretme süreçlerinin uygunluğu, değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmektedir (Oliva, 2009).

Programın bir sistem içinde değerlendirilmesi amacıyla birçok model önerilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014; Uşun, 2012). Worthem, Sanders ve Fitzpatrick (2004) yönetim, müşteri, uzmanlık ve katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımından bahsederken, Oliva (2009), kapsamlı ve sınırlı modeller olarak iki şekilde ele almıştır. Başlıca değerlendirme yaklaşımlarını ise Posner (2004), beş başlık altında incelemiştir. Bunlar; geleneksel, deneysel, davranışçı, disiplinler yapısı ve

yapılandırmacı yaklaşımlardır. Geleneksel yaklaşım, öğrencilerin belirlenen temel bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını temel değerlendirme soruları ile ölçmektedir. Deneyisel yaklaşım, programın öğrenci üzerindeki içsel etkisi incelerken diğer taraftan süreç sonundaki ürünleri değerlendirmektedir. Davranışsal yaklaşım, hedeflerin davranışa ve performansa yansımalarının ölçütler kullanarak değerlendirmesini yapmaktadır. Disiplinlerin yapılandırılması yaklaşımı, elde edilen bilgilerin yapılandırılıp farklı durumlarda uyarlanması tespit etmektedir. Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin değerlendirme aşamasında düşünme becerilerinin ve problem çözme yeteneklerinin nasıl olduğunu gözlemlemektedir. Tüm bu yaklaşımlar, program değerlendirmenin oldukça geniş bir yelpazeye sahip olduğunu göstermektedir (Posner, 2004). Programların değerlendirilmesi için öncelikle programları tanımlamak gerekmektedir.

Oliver (1977) program türlerini; çalışma, yaşantı, hizmet ve örtük program olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Eisner ve Haris ise resmi, örtük ve ihmal edilen programlar şeklinde gruplandırmıştır. Posner bunlara ek olarak uygulamadaki ve ekstra programları eklemiştir (Konca, 2008). Resmi program; hedefleri, konuları, ders içerikleri, plan ve kılavuzu kâğıt üzerinde yazılı olan programdır (Armağan Erbil ve Doğan, 2019). Öğretmenler yazılı olan resmi programa göre derslerini planlamaktadır (Konca, 2008). Uygulanan programda ise resmi programdan farklı olarak öğretmenin kendi bilgi, beceri ve tutumunun sürece yansımalarıdır (Ceylan, 2021). Öğrenci kulüpleri, drama çalışmaları, konferanslar, öğrenci etkinlikleri gibi resmi programda yer almayan fakat planlanmış sosyal, sportif, kültürel ve tüm sanatsal faaliyetler ekstra program kapsamında yer almaktadır (Civelek, 2014). Farkında olmadan ya da isteyerek öğretilmeyen, anlatılmayan, görmezden gelinen konular ise ihmal edilen program içeriğini oluşturmaktadır (Assemi & Sheikhzade, 2013). Örtük program içeriği, tasarlanmamış, informal biçimde, sözlü sözsüz iletişim şeklinde gerçekleşen tüm gizil öğrenmelerden oluşmaktadır. Öğretim uygulamaları sırasında yaşanan farklılıklar, program türlerini meydana getirmektedir. Yazılı olan programın amaçları ile öğretmen uygulamaları ve öğrenci algılamaları örtüşmemektedir. Bu durum eğitim programının öğeleri arasında farklılıklara sebep olmakta ve beklenen eğitim çıktıları değişirmektedir. Farklılaşma hedeflere ulaşmayı engelleyeceği gibi olumlu sonuçlar da doğurmaktadır (Aslan ve Gürlen, 2019). Başarılı bir programdan beklenti ise planlanan ve uygulanan arasındaki farkı en aza indirmektedir. Bu da öğretmenin resmi program bağlılığı olarak ifade edilmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2020).

Öğretim programının uygulanmasında, öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama olmak üzere iki yaklaşım belirlenmiştir (Bümen ark., 2004). Programa bağlılık, program geliştirme otoriteleri tarafından hazırlanan programın sınıf içinde değiştirilmeden aynen uygulanmasıdır. Bu yaklaşım çerçevesinde programın işlevsel olabilmesi için öğretmenin tam olarak program okuryazarlığına sahip olması ve kendini mesleki anlamda geliştirmesi gerekmektedir (Bümen ark., 2004). Eğitim programının başarısı, o programı uygulayan öğretmenin yetenek ve becerisine de bağlıdır (Arı, 2010). Eğitim programı uygulayıcıları olan öğretmenlerin, program geliştirme ve değerlendirme sürecinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle ihtiyaç analizleri sırasında konu seçimi ve sıralamasının yapılmasında öğretmen görüşlerine başvurmanın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Arı, 2014). Öğretmenler sürekli öğrenci gözleminde bulundukları için değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçların neler olduğunu, nasıl çözümler üretilmesi gerektiğini bilmektedir (Armağan Erbil ve Doğan, 2019). Resmi programın okunup anlaşılması, amaca ve değişkenlere göre planlanıp uygulanması öğretmenin program okuryazarlığına bağlıdır. Bir öğretmenin program okuryazar seviyesinin yüksek olması, belirlenen ihtiyaçlara cevap vermeyi ve değişkenlere hazırlıklı olmayı beraberinde getirmektedir (Ariav, 1991).

2000'li yıllarda program uyarlama kavramının öne çıktığı görülmektedir. Program bağlılığının öğretmenlere ket vurduğu, yaratıcılıklarını engellediklerini savunan yazarlar (Pinar, Reynolds, Stattery ve Taubman, 2004) öğretim programlarının yerel ve okul özelliklerine göre uyarlanması gerektiğini savunmaktadır. Uyarlama kavramı, yeni tasarlanan öğretim programlarının, kurum ve öğrenci özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Marsh ve Willis, 2007). Uyarlama aslında

program hazırlayıcıları ile uygulayıcıları arasında etkileşimi sağlamaktadır. Programın etkililiğinin bağlılık ve uyarılma arasındaki denge ile sağlanacağı belirtilmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2019).

Toplumda meydana gelen değişimler, eğitimi ve tüm öğelerini etkilemektedir (Özkan, 2016). Bu değişimlere eğitim aracılığı ile adaptasyon sağlanacağından eğitim programları da sürekli kendini yenileyip gelişime uyum sağlamak ve ihtiyaçlara cevap vermektedir (Aslan ve Gürlen, 2019). Eğitim programlarında; hedef, içerik, süreç ve değerlendirme alanlarında uzmanlık gerektiren bir kademe de özel eğitim olarak kabul edilmektedir. Özel eğitimde eğitim programlarının hedefleri, kişinin yetersizlik alan ve derecesine göre bireysel temelli, gerçekçi hazırlanmaktadır. Amaçları gerçekleştirmeye yönelik tasarlanan içerikler, sarmal programlama yaklaşımı kullanılarak gelişim alanlarına göre bilgiler kademeli genişletilerek verilmektedir. Aynı zamanda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak program amaçlarına ulaşabilmek için uygun yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Özellikle ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencinin yetersizlik alanına uygun sürekli ve çoklu değerlendirilmelerin yapılması özel eğitim programlarının hazırlanması ile uygulanmasında uzmanlığı gerekli kılmaktadır. Özel eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak aile desteği ve öğretmen tecrübesiyle istenilen hedefe ulaşmak için profesyonelce planlı çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada rehber niteliği taşıyan eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim programlarının genel amacı, özel gereksinime sahip olan çocukların beceri ve yeterliliklerini geliştirmektir (Birkan, 2002). Farklı kademe ve yetersizlik alanlarına göre hazırlanmış eğitim programları; öğrencinin sosyal, zihinsel gelişimini artırmakta ve davranış problemlerini aza indirmektedir. Ülkemizde 2021 tarihi itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) ve özel kurumlara bağlı 15 özel eğitim programı uygulanmaktadır. Her program ayrı ayrı program geliştirme aşamalarına göre tasarlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğinin savunulduğu ülkelerde yetersizliği bulunan bireylerin, her türlü ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için özel eğitim gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bakanlık tarafından hazırlanan özel eğitim programları çerçeve niteliği taşıdığından, her özel eğitim öğrencisine ait Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanmaktadır. 1997 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.”(Madde 4) ifadesi ile BEP hazırlaması ve uygulanması yasal zorunluluk kapsamına alınmıştır. Resmi olarak hazırlanan özel eğitim programları, aile görüşü alınarak öğretmenler tarafından bireysel ihtiyaçlara göre yeniden planlanıp uygulamaya hazır hale getirilmektedir. Özel eğitim kendi içinde çok fazla dinamiğe sahip bir alan olduğu için program uygulamaları sırasında farklılıklar elbette ki görülmektedir. Özel eğitim programlarında; öğretmenlerin program okur yazarlığa sahip olmamaları, uygulama esnasında öğretmenin kişisel tutum ve düşüncelerinin programa yansması, mesleki yetersizlikler, kurum kültürü ve öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan değişimler, farklı program türlerinin meydana gelmesine zemin hazırlamaktadır.

Eğitim yönetimindeki merkezîyetçi anlayış nedeniyle öğretim programlarının Türkiye’de tek tip olarak uygulanması beklenmektedir (Bümen ark., 2014). Bu durum toplumun, bölgenin, okulların ve öğrencilerin beklentilerini tam karşılamamaktadır. Öğretmenler ise mesleki becerilerine göre programları düzenlemektedir. Planlaması yapılan öğretim programlarının tek tip olduğu düşünülürse, her kurum ve sınıfta aynı kazanımlara yer verilmektedir. Özel gereksinime sahip olan öğrencilerin öğretim sonunda aynı kazanımları aynı şekilde göstermesi mümkün değildir. Hazırlanan eğitim programlarının esneklik özelliğinden bahsedilsede bunun uygulanmadığı çoğu kez tecrübe edilmiştir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Özellikle öğrenci özelliklerinin farklılaştığı özel eğitimde program uygulamaları daha fazla önem taşımaktadır.

Diğer yandan Türkiye’de bulunan okul türleri incelendiğinde devlet okulları ve özel kurumların öğretim programlarını uygulamalarında farklılık gösterdikleri bilinmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu durum eğitim çıktıları arasında farkı beraberinde getirmektedir (EARGED, 2004). Öztürk (2003), tarafından yürütülen bir çalışmada özel ve devlet okullarında uygulanan öğretim programlarının farklılaşmasını,

fiziki koşullara, kalabalık sınıflara, öğrenci farklılıklarına, materyal eksikliklerine ve personel yetersizliğine bağlamıştır. Bu noktada öğrenme farklılıklarının yaratmış olduğu dezavantajları öğretim programının uygulanmasında yapılacak iyileştirmeler ile giderilebileceği ortaya konmuştur (Bümen ark., 2004). Alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarına yönelik pek çok araştırma mevcuttur.(Atila, 2012; Bümen ve ark., 2012; Çelik ve Şahin-Taşkın, 2010; Doğanay ve Sarı, 2008;Dönmez, 2010; Güneş ve Baki, 2011, 2012; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Kenan ve Özmen, 2010; Önen, Gürdal vd., 2011; Öztürk, 2012; Öztürk Akar, 2005; 2014; Tekbiyık ve Akdeniz, 2008; Yaşar, 2012). Bazı çalışmalar göstermektedir ki resmi program yeterince uygulanamamaktadır (Çelik, 2012; Karacaoğlu ve Acar, 2010).

Ancak ülkemizde özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının program uyarlama örüntüleri bağlamında incelenmesine rastlanılmamıştır. Alanyazın tarandığında MEB'e bağlı devlet okullarındaki özel eğitim sınıfları ile ayrı (İrem, 2018; Konakoğlu, 2021; Özdamar, 2016; Tırpan, 2018), Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerindeki(ÖERM) sınıflarında uygulanan programlar (Akdemir Okda, 2008; Akçamete ve Koner, 1999; Baykoç, 2010; DESÖP, 2013) hakkında ayrı araştırmalar mevcuttur.

Özel eğitim sınıflarında uygulanan programların öğretmenler tarafından nasıl uyarlandığının program işlevselliği için tespit edilmesi gerekmektedir. Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarını nasıl uyarladıkları, bu uyarlamaların hangi faktörlerden etkilendiğine dair yürütülmüş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından literatürde eksik olarak tespit edilmiş araştırılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, devlet okulları ve özel kurumlardagörev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinden;
 - a) Devlet okullarında uygulanması istenen resmi öğretim programının özellikleri nelerdir?
 - b) Özel kurumlarda uygulanması istenen resmi öğretim programının özellikleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin;
 - a) Devlet okullarındaki öğretim programı uyarlama durumları nelerdir?
 - b) Özel kurumlardaki öğretim programı uyarlama durumları nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin;
 - a) Devlet okullarındaki öğretim programı uyarlama durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
 - b) Özel kurumlardaki öğretim program uyarlama durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
4. Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama durumları arasında farklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; çoğunlukla özel gereksinimli çocuklara ve eğitimlerine dair görüş, tutum ve önerilerin incelendiği görülmektedir (Batu, 2000; Çerezci, 2015). Araştırma sonuçlarında ise öğretmenlerin özel eğitim konusunda yaşadıkları sorunların, özel eğitim programlarını sınıf içi uygulamalarına yansıtırken yetersiz ya da eksik kalmalarından kaynaklı olduğu belirlenmiştir (Sadler, 2005; Deniz, 2019). Özel eğitim programının yeterliliği konusunda paydaşlardan görüş alınarak uygulama aşamasındaki aksaklıkların belirlendiği çalışmalarda mevcuttur (Demirel, 2007; Üstündağ, Karayazgan, Yanar, Çırakoğlu ve Gündoğdu, 2020). Bu araştırma alanyazında yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretim programlarına odaklandığı için önem arz etmektedir.

Eğitim programı geniş ifade ile okullarda yürütülen faaliyetler bütünüdür. Eğitim programının amaç ve içerik boyutu, toplumun beklentilerinden oluşmaktadır (Tatar, 2018). Belirlenen amaç ve içerikler ile hedeflere ulaşabilmek için yapılan tüm öğretim etkinlikleri ise öğrenme-öğretme sürecini oluşturmaktadır. Bu süreç; toplumsal beklentiler, öğretmen yeterlilikleri, öğrenci özellikleri, kurum türü ve iklimine göre birçok değişken ile şekillenmektedir. Eğitim programının resmi, uygulanan, ekstra, ihmal edilen ve örtük boyutları öğrenme sürecinin şekillenmesine farklı açılardan katkı sağlamaktadır. Ulusal alanda yapılan eğitim programları inceleme araştırmalarına bakıldığında, Program uygulama biçimleri hakkında çeşitli çalışmaların var olduğu fakat sosyal bilimler ile fen bilimleri konusunda sınırlı kalındığı görülmektedir (Cansız, 2014; Deveci, 2009; Domaç, 2011; Gülhan, 2012; Karahan, 2015; Sağlam, 2016). Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin devlet ve özel kurumlarda öğretim programlarını nasıl uyarladıklarını ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Özel eğitiminde program uyarlama örüntülerinin neler ve hangi faktörlerden etkilendiğinin belirleneceği araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazın tarandığında, program uygulama biçimlerinin incelemesinin yapıldığı çalışmaların genellikle ilköğretim (Selvi, 2018; Bacanak, 2018; Turan Özpolat, 2015) ve yükseköğretim (Sönmez, 2015; Bakar, 2010; Karahan, 2015; Öztürk, 2012). kademeleri ile yürütüldüğü gözlenirken konu ile alakalı özel eğitim alanında yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısı ile bu araştırmadan alanyazında yer alan eksikliğin giderilmesine katkı sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim programlarını uygulama aşamalarında ki zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması, derslerin ve uygulama sınıfları ile özel eğitimin verimliliğinin artması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarının devlet okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan özel eğitim program uyarlamalarının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyduğundan önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları program yapıcılara ve yöneticilerine veri kaynağı oluşturabilecek, programın uygulayıcıları olan öğretmenlere rehberlik edebilecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma boyunca yürütülen gözlemlerde katılımcı öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler yapılan görüşmeler esnasında sorular

karşısında samimi görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki devlet okulu özel eğitim sınıfında ve iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan dört farklı özel eğitim sınıfı öğretmeninin, sınıf içi 20 ders saati gözlenmesi ve görüşlerinin alınması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Gelişim özellikleri bakımından akranlarına göre farklılık gösteren kişilerin eğitsel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermek üzere hazırlanmış eğitim programlarının alanında yetkin personel tarafından uygun eğitim ortamlarında yürütülen eğitimidir(Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018).

Özel Eğitim Sınıfı: Yetersizlik türü ve derecesi bakımından ayrı sınıfta eğitim görmesi gereken öğrenciler için gelişim özellikleri uygun olarak oluşturulan sınıflardır (ÖEHY, 2018).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri: Fiziksel, bilişsel, sosyal, psikolojik, konuşma, işitme ve görme gibi alanlarda yetersizliği bulunan bireylerin, işlevsel alanlardaki kayıplarını önleyerek toplum içinde bireysel yaşamaları için destek eğitim veren kurumlardır (ÖEHY, 2018).

Eğitim Programı: Belirli zaman içerisinde öğrencileri yetiştirmek amaçlı eğitim öğretim durumlarının tamamıdır (Ertürk, 2013).

Resmi Eğitim Programı: Programı oluşturan öğelerin, yazılı bir şekilde, belirli resmi otoriterler tarafından belirlenerek ölçülüp değerlendirildikten sonra onaylanıp okullara ulaştırılan program türüdür (Ataman Kömez, 2021).

Program Uygulama: Tasarlanıp plan haline getirilen programın öğretim aşamasına geçirilmesidir (Görgeç, 2013).

Program Uyarlama: Okul ya da sınıf ortamında öğretim programı üzerinde gerekli gereksiz noktalara karar vererek, değişikliklere ve düzeltmelere gidilmesidir (Remillard, 1999).

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile bağlantılı literatürde yer alan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim Programları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Özbek (2005)'te yürütmüş olduğu çalışmada, amaç olarak eğitim programlarının bireyselleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Nitel olarak ilerlenen çalışmada, literatür taraması ve doküman incelemesi yapılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kapsamı, öğrenme sürecine aktarımı, program-teknoloji ilişkisinin faydaları ele alınan başlıklar arasındadır. İncelemeler sonucunda öğrenci ihtiyaçları, beklentileri ve yeterlilik alanlarına göre toplumsal değişimlere uygun dinamik eğitim programlarının daha işlevsel olacağı ifade edilmiştir.

Sever Duman (2007) çalışmasında, okul öncesi çağındaki bulunan özel gereksinimli çocukların, sınıf ortamına kaynaşmalarını artırmak için öğretmenlere destek eğitim programı yöneltmiştir. Nicel araştırma şeklinde yürütülen çalışmada, deney ve kontrol grubu oluşturularak ön test-son test sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları karşılaştırıldığında; motor, bedensel, zihinsel ve dil gelişim alanlarını destekleyen programda, öğrenci gelişim alanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almaları ve okul öncesi özel eğitim destek programlarının geliştirilmesi gerektiği öneriler olarak sunulmuştur.

Akdemir Okta (2008)'de, kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliği olan öğrencilere ve öğretmenlerine sunulan destek programların neler olduğunu konusunda inceleme yapmıştır. 24 öğrenci ve öğretmenin katıldığı araştırmada veriler, öğretmen ve aile görüşmeleri ile toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; öğrenci sınıflarının oluşturulmasında yasal mevzuata uyulmadığı, her öğrenci için destek eğitim programının bireyselleştirilmediği, uygulanan programın öğrenci kazanımlarına aykırılığı belirtilmiştir. Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin işitme yetersizliğine sahip öğrencilere eğitim verecek donanımda olmadıkları, bundan ötürü eğitim programı okuryazarlığı konusunda zayıf kaldıkları tespit edilmiştir.

Ünal (2008) ise yürüttüğü çalışmada, zihinsel anlamda yetersizliği bulunan bireylere uygulanan destek eğitimin faydası incelemiştir. Araştırma deseni olarak tek denekli deneysel desenden yararlanılırken, çalışma grubu olarak okuma hızı akranlarından geri olan beş ilkokul öğrencisi seçilmiştir. Öğrencilerin akademik yeterlilik ve ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmen görüşme formu ve kontrol listesi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için ise saat okuma önkoşul beceri ölçü aracı tercih edilmiştir. Elde edilen verilere göre okuma hızını artırmaya yönelik destek eğitim planlamaları yapılmıştır. Uygulama sonrasında destek eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiği, okuma hızını ise artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yıkılmış ve Özbey (2009)'daki çalışmasında otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin anneleri ile görüşerek özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerini belirleyerek öneriler halinde sunmuştur. Çalışma; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 10 otizmli çocuğun anneleri ile yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Oluşturulan temalar beklentiler ve öneriler şeklinde belirlenmiştir. Kurum yöneticilerinden beklentiler; dersler sürelerinin içeriklerin yoğunluğuna göre değiştirilmesi, öğretmen takibi, öğrencilerin örgün eğitim aldıkları okullar ile koordineli çalışılması ve eğitim

ortamlarının düzenlenmesi şeklindedir. Öğretmenlerden beklentiler ise; öz denetim ve öz bakım becerilerini geliştirecek faaliyetlere ağırlık verilmesi, öğrenciler hakkında geri dönütün sık yapılması, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmesidir. Son olarak annelerin eğitim programına ilişkin beklentilerine yer verilmiştir. Bu beklenti, programın öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına göre hazırlanıp süreklilik sağlanmasıdır.

Kuyumcu (2011), bireyselleştirilmiş eğitim programının nasıl uygulandığı ve uygulama sırasında öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunları incelemiştir. Olgu bilim deseni şeklinde yürütülen çalışmada örneklemi özel eğitim birinci kademedeki çalışan 10 özel eğitim öğretmeni ve 5 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretim aşamasında öğretmenlerin, program uygulamalarında problem yaşadıkları, zaman yetersizliği ve araç-gereç eksikliği ana sorunlar olarak kabul edilmiştir. Hizmet içi eğitimler, materyal destekleri ve öğretmen yetiştirme lisans eğitiminde özel eğitim ders içerik kapsamının genişletilmesi talepleri sonuçta yer almaktadır.

Güler ve Demir (2016), çalışmasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenler için hazırlanan öğretim programlarının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Deney grubu olarak kaynaştırma öğrencisi olan on öğretmen, kontrol grubu olarak sekiz öğretmen belirlenmiştir. Deney grubuna altı hafta boyunca alt boyutları olan öğretim programı uygulanmıştır. Program boyutları ise sınıf yönetimi, problem davranışlar ile mücadele ve sosyal iletişimden oluşmuştur. Elde edilen veriler sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi konusunda daha etkili oldukları tespit edilmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemlerde ise programın uygulandığı sınıflarda öğretmen-öğrenci iletişiminin arttığı ve problem davranışların azaldığı görülmüştür.

Keser (2016), çalışmasında özel gereksinimli öğrencilerin almış oldukları destek eğitim programlarının nitelikleri belirleyip kaynaştırma ve bütünleştirme açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma İstanbul ve Mardin’ de görev yapan altmış üç öğretmen ile yürütülmüştür. Görüşme ve gözlem tekniği ile elde edilen veriler, MEB, RAM, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, eğitimciler, kültürel ve sosyal farklılıklar ile öğretmen yetiştirmedeki özel eğitim ders içerik kapsamı temaları altında bulgulara dökülmüştür. Bulgularda kurumlarda verilen özel eğitim destek programlarının yetersiz olduğu ve çocuğun topluma uyumunu desteklemediği tespit edilmiştir. Programların öğrenci bireysel farklılıklarına, yetersizlik derecesine, farklı kültürel yaşantılara uyarlanması gerektiği önerilmiştir.

Peck, Kilem ve Baumgart(1989); çalışmalarında üç farklı okul öncesi özel eğitim öğretmeni ile bireysel görüşme ortamları oluşturarak, videolar izletilip kaynaştırma öğrencileri ile olan iletişim ve etkileşimleri masaya yatırılmıştır. Örnek olaylar, olumlu ya da olumsuz etkileşim videoları ile öğretmenlere farkındalık kazandırılmıştır. Çalışmada farklı öğretmen eğitimlerinin, mesleki yeterliliği geliştireceği vurgulanmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımlarının hatalı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarına öz denetim ve düzenleme ile geri bildirimin ağırlıklı olduğu içeriklerin eklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston (2013); hazırlamış oldukları öğretim programının etkililiğini değerlendirmek amaçlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Tasarlanan program, aile içi iletişim, sosyal etkileşim, istendik davranışların kazanımı ve okul kurallarını kapsayacak şekilde içeriklerden meydana gelmektedir. Çalışma grubu olarak branşları farklı on öğretmen belirlenmiştir. Sınıf içi gözlem ve öğretmen görüşmeleri ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulduktan sonra bulgular meydana gelmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha hakim bir rol üstlendikleri gözlenmiştir. Belirlenen okul kurallara uyulması anlamında yararlı olduğu tespit edilen bu sonuçla, öğrenci davranış problemlerinin aza indirildiği de net olarak çalışma sonucuna yansımıştır.

Johns, Crowley ve Guetzloe (2002); çalışmalarında özel eğitim öğrencilerine uygulanan öğretim programlarında yaşanan aksaklıkları belirlemeye çalışmıştır. Programın donanım bakımından eksik olması, materyal seçimlerin uygun olmaması, uygulamaya yönelik bireyselleştirmelerin yapılamaması ve öğretmenlerin programı anlama, aktarma konusunda yetersiz kalmaları sorun olarak belirlenmiştir. Özellikle

program geliştirme aşamasında öğrencilerin yetersizlik tür ve derecesinin dikkate alınması, öğretim programının işlevselliğini artıracakları önerilmiştir.

Bentum ve Aaron (2003), kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek öğretim programlarının okuma-yazma öğrenimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma altmış dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçta uygulanan destek eğitim programının, öğrencinin okuma-yazma becerisine katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Programın eksiklikleri belirlenerek program geliştirme aşamasında dikkat edilecek noktalara değinilmiştir.

Fong ve Jelas (2010) beş farklı otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye müzik ile çeşitli etkinlikler yaparak öğrenci gelişimlerini kayıt altına almıştır. Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan iletişimlerinde gelişmeler saptanırken, müzik terapisi sonucunda istendik motor tepkilerin yanında, istenmedik tepkilerinde verildiği gözlenmiştir. Sosyal etkileşim konusunda müzik terapisinin etkili olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, müziğin özel eğitimde etkisinin daha kesin sonuçlar verebilmesi için hazırlanan terapinin öğrenci yaşı, yetersizlik derecesi, eğitim ortamları gibi değişkenlere dikkat edilerek hazırlanması ifade edilmiştir. An ve Kim (2018)'de yürütmüş olduğu çalışmada, farklı alanlarda yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin, müzik ile terapi görmelerinin gelişimlerine olan katkısını incelemişlerdir. Terapiler sonrasında sonuçlar; öğrenci ilgisi, yetersizlik alan ve derecesi, kullanılan müzik türüne göre ayrı ayrı incelenmiştir. Tüm değişkenlere bakıldığı zaman müziğin eğitimde kullanılması öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumlu anlamda etkilemiştir.

2.2. Program Uyarlamalarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Uyarlama kavramı Türkiye’de nadir çalışılmış bir kavramdır. Ancan uyarlama kelimesi net olarak kullanılsa da eğitim programlarının nasıl ve ne şekilde uygulandığına yönelik pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2008; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Kenan ve Özmen, 2010; Dönmez, 2010; Çelik ve Şahin-Taşkın, 2010; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Önen, Gürdal vd., 2011; Özdemir, 2012; Öztürk, 2012; Yaşar, 2012; Atila, 2012; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Güneş ve Baki, 2011, 2012; Bümen ve ark., 2012; Şahin ve Kumral, 2013; Öztürk Akar, 2005; 2014).

Doğanay ve Sarı (2008), öğretmenlerin gözünden Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını incelemiştir. Elde edilen bulgulara bakılırsa, öğretim programının yerel coğrafi bilgileri kazanımlarında barındırmaması ve şehir hayatına çok yer vermesi programın olumsuz yönü olarak tespit edilmiştir. Genel hedeflerin daha fazla önemsendiği programın uygulanmasında öğretmenlerin, coğrafi koşullar, sınıf ortamı ve maddi koşullar gibi etmenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Tekbıyık ve Akdeniz(2008), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının etkililiği ve başarısına inanma bağlamında beş sınıf öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada, programı kabullenerek uygulamaya yönelik, öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının öğretmenler tarafından kabullendikleri, uygulamaya yönelik gayret gösterdikleri fakat program okuryazarlığa sahip olamadıklarından dolayı bir takım sorunlar ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Katılan öğretmenler, programda ders içi etkinliklerin fazla olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklerin programda yer aldığını belirtmişlerdir. Bundan kaynaklı olarak bireysel özelliklere göre kazanımları nasıl verecekleri konusunda çelişki yaşayan öğretmenlerin programı uygulama konusunda sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Kenan ve Özmen (2010), yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme-öğretme sürecinin planlamasının zaman alıcı olduğu ve mevcut eğitim sistemi ile bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı yönünde eleştiri getirmiştir. Eğitim programlarının kurumsal özelliklere değinen Kenan ve Özmen

(2010), programları yöneten ve uygulayan kişilerin yeterli donanımına sahip olmadıkları, Bakanlık düzeyinde öğretmenlere program uygulama yönünde destek olunmadığı ve işbirlikli bir çalışmanın yürütülmediğini ifade etmiştir. Programlar hazırlanırken farklı sınıf ortamlarının ve öğrenci farklılıklarının dikkate alınmadığı ve donanım anlamında yokluk yaşayan okullarda program uygulamalarının işlevsel olmadığı vurgulanmıştır. Programların yerel hedeflere hizmet edebilmesi için program geliştirme sürecinde öğretmenlerden destek alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ek olarak öğretmenlerin uygun şartlara göre program uygulamalarında esnek ve dinamik olabilmeleri için hizmet içi eğitimler ile tecrübe kazanmaları öneri olarak çalışma sonunda sunulmuştur.

Karacaoğlu ve Acar (2010), 2005 yılında Türkiye’de yenilenen programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların ve eksiklerin saptanmaya çalışıldığı çalışmada, yapılan program yeniliklerine rağmen uygulama aşamasında sorunların devam ettiği belirlenmiştir. Farklı branş ve kademede görev yapan 82 öğretmen ile yürütülen çalışmada, öğretmenler yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere göre revize edilen programlarda yaşanan en önemli sorun zaman kısıtlılığıdır. Etkinliklerin planlanıp uygulanmasında ve değerlendirme işlemlerin yürütülmesinde sürenin yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Programın esnek olmaması, bireysel ve yöresel farklılıklara hizmet etmemesi tespit edilen sorunlar arasında yer almaktadır.

Çelik (2012), yaptığı çalışmasıyla öğretmenlerin program uygulaması sırasında değişiklikler yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler tek tek yöntem ve tekniklerin sınıf ortamı için uygun olmadığını belirterek, ders sırasında öğrenci özellikleri ve konu türüne göre yöntemleri kendilerinin belirlemesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programda yapmış oldukları değişikliklerin nasıl ve neler olduğuna dikkat çekilerek, öğretmenlerin ders konu içeriklerinde ve kazanımlarda ekleme ve çıkartma yaptıkları belirlenmiştir. Yoğun ders kazanımlarını hafifleterek daha anlaşılır hale getirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir.

Şahin ve Kumral (2013), ise yürütmüş oldukları çalışmada program uygulama şekillerinin öğretmenlerin programları algılamalarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin program kavramına yükledikleri anlamları tespit etmeye çalışmışlardır. Öğretim programına yönelik algıları “kalıp” ve “hamur” olmak üzere iki tema altında toplayarak, “kalıp” teması ile programın değişmez ve aynen uyulması gereken içerik ve kazanımlarına vurgu yaparken, “hamur” teması ile de öğretim programının uygulama sırasında öğretmenin elinde aldığı şekli belirtmişlerdir. Katılımcıların %72’si öğretim programının değişmez olduğunu savunmuştur. Katılımcıların diğer kısmı ise öğretim programını esnek bir olgu olarak kabul etmektedir. Öğretmenler ortam şartları ve öğretmen özelliklerine göre program uygulamalarında esneklik gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Eğitim programlarını çerçeve niteliğinde görerek öğretmenlerin yaratıcılıkları ile programı şekillendirebilecekleri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Bümen ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında, Türkiye bağlamında, öğretim programına bağlılık, bağlılığın tespitinin incelenmesinin önemi ile bağlılığı etkileyen faktörler tartışılmıştır. Çalışmada, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin öğretmen ve program özellikleri, öğretmen donanımı, kurumsal iklim, kültürel özellikler, geleneksel eğitim sistemi, sınavlar ve öğrenci bireysel özellikleri olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, programı uyarlayanın hangi şartlarda, nasıl yürütülürse olumlu sonuçlar vereceğinin bilinmemesi olduğu belirtilmiştir. Tekniker olarak algılanan öğretmenlerin, uzman olarak programı okul ve sınıf şartlarına göre uyarlamasının mümkün olmayacağı, bu belirsizliğin öğretmenleri planlamada belirsizliğe yönlendireceği; farklı koşullarda programa bağlı kalmakta zorlanan öğretmenlerin, defter üzerinde ayrı, sınıfında ayrı bir program uygulamalarına neden olduğu ileri sürülmüştür.

Remillard (1999), matematik ders işleyişinde değişikliği desteklemek amaçlı öğretim materyallerine yönelmiş, öğretmen-ders kitabı etkileşimini araştırmıştır. Otoriteler tarafından hazırlanmış ders kitabını kullanma sürecinde, iki öğretmenin programa katılma aşamalarını araştıran Remillard (1999), çalışma sonucunda bir model belirlemiştir. Modelde, öğretmenlerin program tasarlamada etkili oldukları alanlar ortaya çıkarılmıştır. Bu alanlar: tasarı, inşa ve program haritalamadı. Her alan, program

geliştirme sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerin verdikleri özel kararları içermektedir. Tasarı alanı, etkinlikleri seçmeyi ve düzenlemeyi içermektedir. İnşa alanı ise bu görevleri sınıfta uygulamayı ve öğrencilere aktarmayı ifade etmektedir. Program haritalama ise uygun görülen günlük durumları düzenlenmeyi içermektedir. Çalışma, iki dördüncü sınıf öğretmenin aynı içerikte farklı öğrenme süreçleri kullanması ile ilişkilendirilmiştir.

Collopy (2003), aynı programını uygulayan iki öğretmen ile yürüttüğü çalışmada, program materyallerinin kullanımı konusunu incelemiştir. Matematik öğretmenleri ile yaptığı 41 ders gözlemi ve 28 saat görüşme sonucunda eğitim materyallerinin öğretmeler açısından mesleki gelişim araçları olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü ortaya atılmıştır. Materyallerin etkili kullanımın ise öğretmenlerden öğretmene farklılık göstereceği çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. İki öğretmenin program uygulamalarında farklılıkların olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu farklılıklardan programda verilen resimli dialogların kullanımında dikkat çeken nokta öğretmenlerden birinin bu dialogları sınıf tartışması içerisinde konu ile ilgili fikirleri ortaya çıkartmak için öğretimden önce okuması iken, diğer öğretmen ise bu dialogları kısa metin şeklinde kullanarak öğrencilerine öğretim esnasında okutmayı tercih etmiştir.

Sherin ve Drake (2004, 2009) öğretmenlerin program uyarlama örüntülerini ortaya çıkarmışlardır. Programı uygulamayı okuma, değerlendirme ve uyarlama örüntülerinden oluştuğunu söyleyen araştırmacılar, çalıştığı 10 öğretmenin okuma, değerlendirme ve uyarlama örüntülerini belirleyerek öğretmenlerin program uygulama stratejilerini belirlemişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin programı okurken, değerlendirirken ve uyarlarken hangi teknikleri tercih ettikleri açıklanmıştır. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öğretim programını uygulama örüntülerinin ortak olduğu, fakat her öğretmenin program uygulama yöntemlerinin kendine özgü olduğu tespit edilmiştir.

Drake ve Sherin (2006), iki öğretmenle yürütmüş oldukları çalışmada öğretim öncesi, esnası ve sonrası öğretim programında yaptıkları uyarlamaları araştırmışlardır. Aslında öğretmenleri yıl boyunca programı kullanmalarındaki tutarlılığı incelenmiş, özellikle materyal tercihlerinin gelişigüzel değil bilinçli olarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Matematik oteriteleri tarafından uygulama sırasında uyarlamaların yapılması gerektiği fakat resmi program hedeflerine temelde bağlı kalınması gerektiği görüşü ileri sürülmüştür.

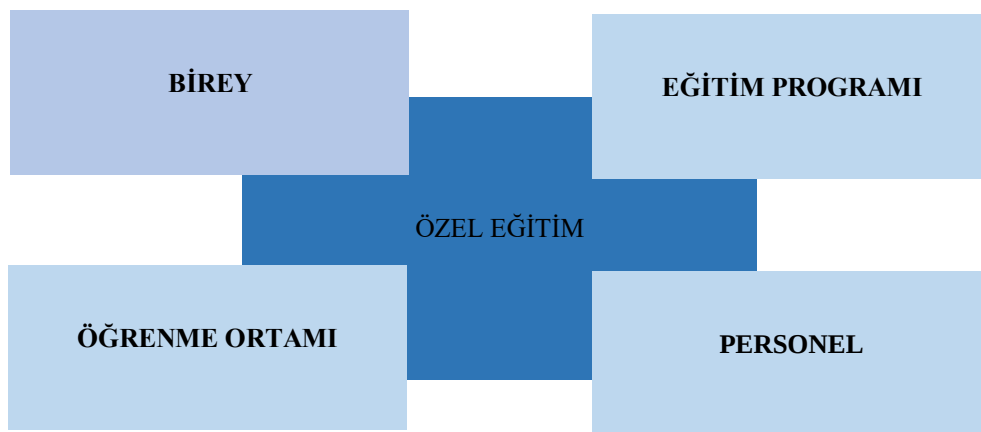
Burkhauser ve Lesaux (2015), öğretmen-program ilişkisine öğretmen deneyiminin etkisini araştırmışlardır. Üç deneyimsiz ve üç deneyimli olmak üzere altı öğretmenle yürütülen çalışmada öğretmenlerin öğretim programını uyarlama süreçleri incelenmiştir. Uyarlama süreçlerinde tespit edilen uyarlama çalışmalarının, eklenme/çıkarılma, bir etkinlik için planlanan sürenin değiştirilmesi, süreç içerisinde öğretmen kontrolünün artırılması/azaltılması olduğu görülmüştür..Deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere oranla programı daha iyi uyarladıkları belirlenmiş olup, acemi öğretmenlerin uyarlama yapma konusunda isteksiz olmamalarına rağmen bu durumun,program materyallerini ders işleme süreçlerine entegre etme ve genişletme fırsatı görmediklerinden veya bunu etkili biçimde nasıl başaracaklarını bilmediklerinden kaynaklandığı görülmüştür.Araştırmanın bulgularında hem deneyimli öğretmenlerin hem de deneyimsiz öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, kurum kültürünü devam ettirmek üzerinde uyarlamalar yaptığı belirtilmiştir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

3.1. Özel Eğitim

Hayat boyunca bireyler farklı bireysel özellikler göstermektedir. Kendine özgü özelliklerin yanı sıra, anlamlı düzeyde yaşatlarından farklı gelişim özellikleri gösteren bireyler bulunmaktadır (Ünver, 2021). Bu durum özel eğitimi gerekli kılmaktadır. Literatür tarandığında özel eğitimle ilgili çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Özel eğitim “Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin akademik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için birey özelliklerine göre hazırlanmış uygun ortamda, gelişmiş eğitim programları çerçevesinde, özel yetiştirilmiş personel tarafından yürütülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Gürkan ve Haktanır, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği(2018)’nde ise, “Eğitim yeterlilikleri ile gelişim özellikleri açısından yaşatlarına göre farklılık gösteren bireylerin, alana hakim personel tarafından uygun ortamda belirli program etrafında yürütülen eğitim” olarak ifade edilmektedir(s. 2). Özel eğitim ile ilgili başka bir tanım ise, genelden farklı olarak özel eğitim programlarının uygulanması gereken bireylerin, üstün yeteneklerine uygun eğitim almalarını sağlayan, yetersizliklerin engele dönüşmesini engelleyen, kendini gerçekleştirmenin yolunu gösteren eğitimidir (Sarı, 2012). Genel olarak özel eğitim; bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında farklılık gösteren, normal eğitimden faydalanamayan, faydalansa dahi destek programlara ihtiyaç duyan bireylere, uygun öğrenme ortamlarında, özel eğitim programları ile uzman personel tarafından sürdürülen eğitimidir (Baykoç, 2010). Özel eğitim, üstün özellikleri olan çocukların kapasitelerinin üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği olan bireylerin ise toplumla bütünleşerek bağımsız, üretken olmalarını sağlamaktadır (Ataman, 2015).

Tanımlara bakıldığında özel eğitim; özel eğitime ihtiyaç duyan birey, eğitim programı, alana hakim personel ve öğrenme ortamı öğelerinden oluşmaktadır. Buna göre özel eğitimin öğeleri, Şekil 3.1’deki gibi gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Özel Eğitim Öğeleri (Diken, 2010)

3.1.1. Özel Eğitimin Tarihçesi

Dünyada özel eğitim ile ilgili kapsamlı çalışmaların 18. yy.'da başladığı ve yoğun olarak 19. yy.'da devam ettiği görülmektedir. Alanda ilk çalışma, Gespart Itard 'ın 1800 yılında zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi ve otistik bireylerle bireysel çalışmalar olarak bilinmektedir. Philippe Pinel ise 1803 yılında yaptığı çalışmada; akıl hastaları ile ilgili çalışmalar yürüterek, insancıl yaklaşım çerçevesindeki yöntem ve tekniklere araştırmasında yer vermiştir (Özbey, 2007). Dorothea Dix, Horace Mann gibi isimlerin öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri(ABD)'nde zihinsel engelli bireylere yönelik yatılı okullar açılmıştır (Kesici, 2019). 1846 yılında İngiltere'de zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ilk özel eğitim okulu açılmıştır (Uysal, 1995). Dr Deteressa Maria Montessaria 1842'de yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili araştırmalarda bulunmuştur (Kavanoz, 1999). 1900 yıllara kadar ABD ve pek çok Avrupa devletlerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitim almıştır. Bu süreç sırasında eğitim öğretimden bu şekilde yarar sağlayamayacak ve normal öğretimi de aksatacağı düşünülen özel eğitime muhtaç olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarından alınmasına karar verilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2000). 1913'ten sonra görme engelli öğrencilerin okulda günün bir kısmını normal akranları ile bir kısmını ise yetersizliği olan öğrencilerle geçirmesi, kaynaştırma programının uygulanmaya başlandığının göstergesidir(Kargın, 2004).

Türkiye'de geçmişten günümüze özel gereksinimli kişilere sunulan eğitim imkânları gelişmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocukların eğitim uygulamaları 16. yy.'da Osmanlı Devleti'nin Enderun Mekteplerine kadar uzanmaktadır (Ataman, 1984). Ancak özel eğitim anlayışı 1980'li yıllarda hız kazanmıştır. Aynı dönemde Enderun haricinde görme ve işitme yetersizliğine sahip çocuklar için açılan sınıflara rastlanılmaktadır. Daha sonra bu sınıflar birleştirilerek özel eğitim okullarına dönüştürülmek istense de 1921 yılına kadar Türkiye'de özel eğitime yönelik bir politika görülmemektedir. İzmir'de Kurtuluş Savaşı sırasında açılan ve sonrasında Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı' na bağlı olarak varlığını sürdüren "Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi" adında bir okul eğitim vermiştir (Akçamete ve Kanes, 1999).

Özel eğitim alanında en önemli gelişmelerden biri de 1950'li yıllarda özel eğitim planlamalarını Milli Eğitim Bakanlığına bırakılmasıdır. Bu durum konunun eğitimle alakalı olduğunun kavratılması açısından önemlidir (Akçamete ve Koner, 1999; Özyürek, 2004). O dönemde özel eğitim alanında önemli ihtiyaçlardan biri de alana hakim personelin yetiştirilmesidir. Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde 1952 yılında kurulan özel eğitim bölümüne 40 öğrenci alınmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Kayıtlara geçen diğer gelişme ise günümüzde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri' nin (RAM) temelini oluşturan Psikolojik Servis Merkezi'nin 1955'lerde açılmasıdır (Özsoy, 1990). 1961 Anayasası ile özel gereksinimli çocukların hakları yasa ile güvence altına alınmıştır. 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, korunmaya ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için tedbirlerin alınmasına dair ifadelerin yer alması, özel eğitimin desteklendiğini göstermektedir (Gökçe ve diğ. 2002). Bakıldığında 1980'li yıllarda özel eğitim daha fazla ciddiye alınarak kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. İlköğretim Genel Müdürlüğü içerisinde özel eğitim şube müdürlüğünün açılması bunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

1981 yılında eski adı Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi olan Anadolu Üniversitesinde özel eğitim programı açılarak öğretmen yetiştirme çalışmaları devamlılık kazandırılmıştır (Çağlar, 1990). Devamı olarak Gazi Üniversitesinde açılan Zihinsel ve Görme Engelliler Öğretmenlik programları gösterilmektedir. Bu program sayesinde zihinsel ve görme engellilere eğitim verecek ilk öğretmenler mezun olmuştur (Demir, 2004). 1998 yılında özel eğitim öğretmenliğine duyulan ihtiyaç için Ankara Üniversitesi Özel Eğitim bölümü yerini Zihinsel Engelliler Öğretmenlik programına bırakmıştır. Bu atılım 2014 yılında yürürlüğe girecek Özel Eğitim Öğretmenlik programına hazırlığı başlatmıştır (Çiftçi, Sayan ve Özdenir, 2022).

Özel eğitimin ne kadar gerekli ve profesyonellik gerektirdiği, 2007 yılında öğretmenlik lisans programlarının tamamına özel eğitim dersinin eklenmesi ile anlaşılmaktadır. 2014 yılına kadar zihinsel, işitme ve görme engelliler öğretmenlik programından mezun olanlar özel eğitim öğretmeni olarak göreve başlamaktaydı. YÖK'ün 2015 düzenlemesi ile farklı yetersizlik alanları için eğitim veren programlar tek bir lisans programında birleştirilerek 2016 yılı itibarı ile Özel Eğitim Öğretmenliği programı olarak öğrenci kabulüne geçmiştir (Afat ve Çiçek, 2019).

Bu dönemde yalnızca öğretmen yetiştirmedeki yeniliklerin yanı sıra özel eğitimle ilgili kabul edilen yasalar da dikkat çekmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların belirlenmesini, tanılama ile izleme hizmetlerini, özel eğitim ilke ve kapsamını açıklayan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar” yasası 1983 yılında konu ile ilgili ilk kapsamlı yasa olarak kabul edilmektedir (Şura Raporu, 1999).

1980 yılından sonra Tokat ilinde görme yetersizliği olan öğrenciler için görme engelliler okulu, 1981 yılında İstanbul ve Van'da işitme engelliler okulu açılmıştır. 1982 yılının ortasında Bursa'da orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik iş okulu, 1986' da ise ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere Ankara'da Öğretilbilir Çocuklar Okulu eğitim vermeye başlamıştır (Çitil, 2009).

1982' de açılan Özel Eğitim Müdürlüğü 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmeti Genel Müdürlüğüne dönüştürülerek hizmet sunmaya devam etmiştir (Köşlülüoğlu, 2019). 1990 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurasında özel gereksinimli öğrencilerin yaygın eğitim kurumlarından faydalanmasına, 1991' de ise I. Özel Eğitim Konseyi ile gündüzlü öğretim ve kaynaştırma programlarına ağırlık verilmesine karar verilmiştir (Kargın, 2003). 1992-1995 yılları arasında sayısı 75' i bulan özel özel eğitim okullarının 2007 yılında 5378 sayılı kanun ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve buradaki yetkili personelin tek elden yönetilmesi, koordinasyon kopukluklarının önlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasına karar verilmiştir (Orhan ve Genç, 2015).

3.1.2. Özel Eğitimin Amacı ve Önemi

Özel eğitimin kapsamında, özel gereksinimi olan ve bundan dolayı bireyselleştirilmiş öğretim programlarına bağlı kalınarak eğitim alması gereken çocuklar yer almaktadır. Hedef, içerik, kullanılan araç-gereç, yöntem ve teknikler bakımından genel eğitimden farklılaşan özel eğitimde, öğrencinin yetersizlik alanına göre bireyselleştirilmiş programlar uygulanmaktadır (Ataman, 2012). Her çocuğun ihtiyacına göre hazırlanmış eğitim ortamlarında, yetkin personel ile özel programların uygulanması, çocukların en az kısıtlama ile eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. Çünkü yetersizlikleri bulunan çocukların toplumda yer edinebilmeleri ve birey olarak bağımsız yaşayabilmeleri için özel eğitim önem arz etmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Eğitim hakkında, tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da faydalanması gerekmektedir. Bu noktada özel eğitim, özel gereksinimli bireylere genel eğitim sınıflarında normal akranları ile birlikte uygulandığı gibi, bireyselleştirilmiş öğretim programları kapsamında akranlarından ayrı da uygulanmaktadır. Ayrı uygulanan özel eğitim, bireyin yetersizlik türü ve derecesine göre özel hazırlanmış programın özel yetişmiş personel tarafından verilmesi açısından önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin normal akranları ile genel eğitim sınıflarında, branş öğretmenlerinden öğretim görmeleri ise sosyalleşmeleri ve topluma uyum sağlamaları konusunda önemsenmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

Özel eğitim, özel gereksinime sahip olan bireylerin topluma uyum sağlayarak sosyal yaşam içerisinde bağımsız yaşamalarını sağlamak için uygulanmaktadır. Bu konu yasa, yönetmelik ve genelgeler ile eğitim hakkı kapsamında koruma altına alınmıştır.

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin görüşmelerine 2000 yılında başlanmış, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 13 Aralık 2006 tarihinde kabul

edilmiştir. Sözleşme içeriğinde yetersizliğe sahip bireylerin eğitim, çalışma, sağlık, genel ilkeler ve devlet politikaları ile sorumlulukları yer almaktadır. İnsan hakları evrensel bildirgesinin 22. maddesinde, “ Her bireyin insan olmasından ötürü, milli destek ve milletlerarası işbirliği ile ekonomik, eğitim, güvenlik, sosyal kaynaklardan yararlanma hakkı vardır.” ifadelerine yer verilmiştir (Aybay, 2016).

Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylerin hakları yasa ile koruma altına alınmıştır. Anayasamızın 10. maddesinde “ Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.”, 50. maddesinde “ bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.” ibareleri yer almaktadır.

Özel eğitimin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde sıralanmıştır. Buna göre özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin;

- ✓ Sosyal ve bireysel olarak bağımsız yaşamalarını, temel öz bakım becerilerini yerine getirmelerini,
- ✓ Özel eğitim programları ve alana hakim personelle ihtiyaçları, ilgi, becerilerine göre en üst düzeyde eğitim alarak iş ve meslek hayatına hazırlamayı amaçlamaktadır.

3.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

Bireysel özellikleri ne olursa olsun farklı olan insanların bir arada yaşayabilmesi, özel eğitimin planlı ve devamlı yürütülebilmesi için sistematik özel ilkelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Baykoç(2010) tarafından, özel eğitim ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Eğitim şarttır ve her çocuk faydalanmalıdır.
2. Erken tanı ve tedavi özel eğitim için önemlidir.
3. Bireysel ve insancıl yaklaşım esas alınmalıdır.
4. Tüm paydaşlar eşit sorumluluk alarak işbirliği içinde çalışmalıdır.
5. Özel eğitimde devamlılık ve aile desteği esas alınmalıdır.

Özel eğitimin hedefine ulaşabilmesi için belirlenen ilkeler, her ülkenin başta anayasası olmak üzere pek çok uluslararası sözleşmeler ve yasal temellendirmeler ile önemli hale getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 573 Sayılı Özel Eğitim alanında çıkartılan Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim ilkeleri;

1. Özel eğitimde erken tanı ve erken eğitim çok önemlidir.
2. Özel gereksinimli tüm bireyler; ilgi, yetenek ve yeterlilikleri çerçevesinde özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılmalıdır.
3. Özel eğitim faaliyetleri bireyi sosyal çevresinden ayırmadan planlanmalı ve uygulanmalıdır.
4. Özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal, fiziksel performansları dikkate alınarak genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri önemlidir.
5. Özel eğitime destek verecek her türlü kurum, kuruluş ile iş birliği yapılmalıdır.
6. Her özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
7. Özel eğitim sürecine aile aktif olarak katılmalıdır(Cavkaytar ve Diken, 2005).

3.1.4. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; özel eğitime muhtaç, özel gereksinimli veya özel eğitim gerektiren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2015; Odabaşı, 2019; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2018), “Çeşitli

sebeplerden dolayı akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylere, özel eğitim gerektiren bireyler denir.” şeklinde tanımlamada bulunulmuştur (Resmi gazete, 1997). Sönmez (2005) tarafından ise özel gereksinimli bireyler; doğum öncesi ve sonrasında çeşitli nedenlerden dolayı; fiziksel, bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerinde ölçülebilecek düzeyde yetersizlik veya ilerleme sonucunda normal akranlarına göre hazırlanmış eğitim programlarından faydalanamayan, faydalansa dahi destek eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler;

- Görme yetersizliği olan,
- İşitme yetersizliği olan,
- Zihinsel yetersizliği olan,
- Dil ve Konuşma bozukluğu olan,
- Öğrenme güçlüğü olan,
- Fiziksel yetersizliği/ süreğen hastalığı olan,
- Duygu davranış bozukluğu olan,
- Otizm spektrum bozukluğu olan,
- Üstün yetenekli olan kişiler olarak sınıflandırılmaktadır (Diken, 2019).

Görme yetersizliği olan birey: Anlamlı derecede görme yetisini kaybetmiş, işitsel araçlara veya kabartma-dokunsal alfabeğe ihtiyaç duyan kişiye denilmektedir (Özyürek, 1998). Bu bireyler zihinsel anlamda normal akranlarından farklılık göstermezken dil, psikomotor ve kavrama becerilerinde sorunlar yaşamaktadır (Akçamete, 2010). Görme yetersizliği, coğrafi özellikler, sosyal-ekonomik düzey, hastalıklar ya da kalıtsal sebeplerden meydana gelmektedir. Yetersizliğe sebep faktörler çocukluk döneminde erken tanı ile tedavi edilebilmektedir.

İşitme yetersizliği olan birey: Bireyin kulağının duyma yetisini yeterince yerine getirememesi haline işitme kaybı, bu yetiyi kısmen ya da tamamen kaybeden kişilere işitme engelli denilmektedir. İşitme yetersizliği bazı genetik nedenlerden kaynaklandığı gibi doğum öncesi, esnası ve sonrasında meydana gelen problemlerden de kaynaklanmaktadır (Diken, 2010). Bu bireylerin dil ve konuşma alanlarındaki bozukluklar, akademik gelişimlerini geride bırakmaktadır (Girgin, 2003). Başkaları ile iletişime geçmede ve dili kullanabilme de sorun yaşayan işitme yetersizliği olan bireylerin erken yaşta özel eğitimden faydalanması gerektiği vurgulanmaktadır (Diken, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel fonksiyonlarında normalin altında farklılık gösteren, kavramsal, bilişsel, sosyal ve uyum yeterliliklerinde sınırlılıkları ve noksanlıkları olan, destek eğitim ile özel eğitim takviyesine ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Gürkan ve Haktanır, 2006). Özel gereksinimli bireyler arasında yaygın olarak zihinsel yetersizlik görülmeyle beraber, hafif düzey zihinsel yetersizlik okul döneminde fark edilirken, orta ve ağır düzey zihinsel yetersizlik erken yaşlarda fark edilmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Zihinsel yetersizlik genetik bozukluklar, kalıtsal hastalıklar ile kromozom eksiklikleri sonucu meydana gelebilmektedir (Sucuoğlu, 2010). Aynı zamanda anne yaşı, hamilelik sürecinde yaşanan stres, kullanılan ilaçlar, sağlıksız beslenme, radyasyona maruz kalma gibi etmenler de zihinsel yetersizliği tetiklemektedir (Baykoç, 2010). Hayat boyunca pek çok alanda gelişimsel olarak geri kalan zihinsel yetersizliği olan bireylerin, zayıf kaslara sahip olduğu, vücut koordinasyonunda güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir (Sucuoğlu, 2010). İletişim kurmadaki problemleri nedeniyle sosyalleşemedikleri ve uyum sorunu yaşadıklarına rastlanmaktadır.

Dil ve konuşma bozukluğu olan birey: Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunun 20. maddesi temelinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde, “Dili kullanımına bağlı olarak konuşmanın vurgusunda, ritminde, akışında, ses perdeleri çıkışı ve telaffuzda sorun yaşayan” bireyler olarak tanımlanmaktadır (Öge, 2004). Dil ve konuşma bozukluğu MEGEP(2009)’a göre; psikolojik travmalar, olumsuz çevre şartları, konuşma organlarındaki yapı bozuklukları, nörolojik problemler, iki dillilik gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (MEGEP, 2009).

Öğrenme güçlüğü olan birey: Zihinsel yetersizliği olmayan fakat okuma, yazma, matematik alanlarında problem yaşayan, geç öğrenen bireylerdir. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan kişiler, “Dili kullanma, anlama gibi süreçlerin bir ya da bir kaçında ortaya çıkan, okuma, heceleme, yazma, dikkati toplama, matematiksel işlemleri yerine getirmedeki güçlükler nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olanlar” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012). Özel öğrenme güçlüğü beyindeki anormalliklerden, genetik faktörlerden, hamilelik sürecinde kullanılan zararlı alışkanlıklardan, doğum sırasında gerçekleşen komplikasyonlardan ve çevresel etkenlerden kaynaklanabilmektedir.

Fiziksel yetersizliği olan birey: Travmalar, kazalar, çeşitli hastalıklar ya da doğumsal anormallikler sonucunda iskelet ve kas sisteminde bozukluklar yaşayan bireyler olarak adlandırılmaktadır (Demir ve Aysoy, 2002). Fiziksel yetersizliği olan bireyler günlük aktivitelerini yerine getirirken yaşadıkları sorunlar nedeni ile özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Sosyal ve psikolojik olarak da olumsuz etkilenen bu bireylerin toplumda uyum içinde yaşamaları için destek eğitime ihtiyaç duyabilmektedir.

Duygu davranış bozukluğu olan bireyler: Genel olarak depresif ruh haline ve devamlı mutsuzluğa sahip, kişiler ile sağlıklı ilişkiler kuramayan, davranış problemleri yaşayan ve zihinsel sebepler ile ilişkilendirilemeyen öğrenme yetersizliği olan kişilerdir (Individuals With Disabilities Education Act (IDEA), 2004). Duygu davranış bozukluğuna, biyolojik, aile, okul, çevre gibi faktörler neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda duygu davranış bozukluğu olan bireyler dışa yönelim ve içe yönelim bozuklukları olarak iki gruba ayrılmaktadır. Dışa yönelim bozukluğu olan kişiler saldırgan, başkalarına zarar veren, karşı gelme gibi davranışlar sergilemektedir (Walker, 1997). İçe yönelim bozukluğu olanlar ise daha çok yalnız olmayı seven, nedensiz korkulara sahip, depresif hareketlere sahip kişilerdir (Gresham ve Kern, 2004).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Çocukluk döneminde ortaya çıkan ve ömür boyu devam eden kişinin sosyal hayatını, iletişim becerisini olumsuz etkileyen, tekrarlı davranışlara neden olan nörolojik gelişimsel bozukluğa sahip bireyler olarak adlandırılmaktadır (CDC, 2017). Otizmliler birbirinden farklı özellikler sergileyebilmektedir. Yetersizlik düzeyine göre davranışlarında farklılık görülebilmektedir. Genel olarak otizm spektrum bozukluğu olan kişiler, iletişimlerinde tekrarlayıcı davranışlar sergilemektedir. Sosyal etkileşimde yetersizliklerinin yanı sıra nesnelere aşırı bağlanma, göz kontağı kuramama, materyalleri sürekli sıraya dizme ve jest-mimiklerini aktif kullanamama durumları sıkça rastlanmaktadır (Baykoç, 2017).

Üstün yetenekli olan kişiler: Akranlarına göre hızlı öğrenebilen, liderlik, sanat, düşünme becerisi ve yaratıcılık alanlarında üstünlük gösteren, akademik olarak özel yeteneğe sahip, analiz-sentez yapabilen bireyler olarak bilinmektedir (Gürkan ve Haktanır, 2006). Üstün yetenekli bireyler gelişimlerinde gösterdikleri olumlu farklılık sebebiyle bebeklik dönemlerinden itibaren fark edilmektedir (Özbay ve Palancı, 2011). Yaşamları boyunca üstün yetenekli öğrenciler, güçlü bilince sahip kolay öğrenip hızlı aktarabilen, özgün ve farklı düşünce yapılarına sahipi araştırmayı seven, ayrıntıları yakalayabilen bireyler olarak da bilinmektedir (Çetin ve Ünsal, 2020).

3.1.5. Türkiye’deki Özel Eğitim Okulları

Türkiye’de özel eğitim programı uygulayan kurumlar Özel Eğitim Yaygın Eğitim ve Özel Eğitim Örgün Eğitim kurumları şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Belirli program dâhilinde okul ortamındaki özel eğitim öğrencilerine, örgün eğitim okullarında verilmektedir. Yaygın özel eğitim kurumları ise, yeteneklerine göre meslek edindirme, özel yetenekli bireyler için Bilim Sanat Merkezleri(BİLSEM) ile destek eğitim veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerini kapsamaktadır (Karabörk, 2018). MEB 2020-2021 eğitim öğretim yılı verilerine göre toplam 4663 özel eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunların 3092’sini Özel Eğitim Yaygın Eğitim kurumları, 1571’ini Özel

Eğitim Örgün Eğitim okulları oluşturmaktadır. Tablo 3.1’de “Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı(2020-2021)” ile ilgili istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3.1. Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı(MEB İstatistikleri, 2020-2021)

Eğitim Kademesi	Okul/Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Örgün Eğitim	1571	425.816	16.671	10.729
Yaygın Eğitim	3092	4.252.593	32.181	45.678

Tablo 3.1.’e göre Türkiye 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1571 özel eğitim örgün eğitim okulunda; 425.816 öğrenci, 16.671 öğretmen ve 10.729 derslik bulunmaktadır. 3092 özel eğitim yaygın eğitim kurumunda ise 4.252.593 öğrenci; 16.671 öğretmen ve 45.678 derslik yer almaktadır.

Örgün ve yaygın özel eğitim okulları şunlardır;

1. Özel Eğitim Örgün Eğitim

- ❖ “Özel Eğitim Okulöncesi”
 - Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu
 - Kaynaştırma Eğitimi(Okulöncesi)
 - Özel Eğitim anaokulu
 - Özel özel Eğitim Anaokulu
- ❖ Özel Eğitim İlkokulu
 - İlkokul(İşitme Engelliler)
 - İlkokul(Görme Engelliler)
 - İlkokul(Bedensel Engelliler)
 - İlkokul(Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)
 - Özel Eğitim Uygulama Okulu(1. Kademe)
 - Özel(Özel) Eğitim İlkokulu
 - Özel Eğitim Sınıfı(İlkokulu)
 - Kaynaştırma Eğitimi(İlkokul)
- ❖ Özel Eğitim Ortaokulu
 - Ortaokul(İşitme Engelliler)
 - Ortaokul(Görme Engelliler)
 - Ortaokul(Bedensel Engelliler)
 - Ortaokul(Hafif Düzey Zihinsel Engelliler)
 - Özel Eğitim Uygulama Okulu(2. Kademe)
 - Özel(Özel) Eğitim Ortaokulu
 - Özel Eğitim Sınıfı(Ortaokulu)
 - Kaynaştırma Eğitimi(Ortaokul)
- ❖ Özel Eğitim Ortaöğretim
 - Özel Eğitim Meslek Lisesi(Bedensel Engelliler)
 - Özel Eğitim Meslek Lisesi(İşitme Engelliler)
 - Özel Eğitim Uygulama Okulu(3. Kademe)
 - Özel Eğitim Meslek Okulu(Görme engelliler 3. Kademe)
 - Özel Eğitim Meslek Okulu(Zihinsel Engelliler 3. Kademe)
 - Araştırma Geliştirme Eğitim ve uygulama Meslek Lisesi
 - (Özel) özel Eğitim Meslek Okulu(3. kademe)
 - (Özel) Özel Eğitim Uygulama Okulu(3. Kademe)
 - Kaynaştırma Eğitimi(Ortaöğretim)

2. Özel Eğitim Yaygın Eğitim

- ❖ Bilim ve Sanat Merkezi
- ❖ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- ❖ Özel Eğitim Okulu(Yaygın)”(MEB, 2020-2021).

Tablo 3.2’de “Özel Eğitim Örgün Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(2020-2021)” ile ilgili istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3.2. Özel Eğitim Örgün Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(MEB İstatistikleri, 2020-2021)

Özel Eğitim Örgün Eğitim Kurum Türü	Okul/Kurum /Sınıf	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Okulöncesi	121	4.986	978	776
İlkokul	451	153.937	3.456	4.752
Ortaokul	448	180.630	4.341	1.261
Ortaöğretim	497	86.263	7.896	3.940

Tablo 3.2.’ye göre Türkiye 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel eğitim örgün okullar bünyesinde; 121 okul öncesi(öğrenci sayısı:4.986, öğretmen sayısı: 978, derslik sayısı:776), 451 ilkokul(öğrenci sayısı: 153.937, öğretmen sayısı, 3.456, derslik sayısı:4.752), 448 ortaokul(öğrenci sayısı:180.630, öğretmen sayısı:4.341, derslik sayısı:1.261), 497 ortaöğretim(öğrenci sayısı:86.263, öğretmen sayısı: 7.896, derslik sayısı, 3.940) bulunmaktadır.

Tablo 3.3.’de “Özel Eğitim Yaygın Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(2020-2021)” ile ilgili istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3.3. Özel Eğitim Yaygın Eğitim Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı(2020-2021)

Özel Eğitim Yaygın Eğitim Kurum Türü	Okul/Kurum/sınıf	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
BİLSEM	192	57.122	2.509	1.861
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2.864	384.471	29.672	43.817

Tablo 3.3.’ye göre Türkiye 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel eğitim yaygın eğitim okullar bünyesinde; 192 Bilim ve Sanat Merkezi(öğrenci sayısı:57.122, öğretmen sayısı: 2.509, derslik sayısı: 1.861), 2.864 Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi(öğrenci sayısı: 384.471, öğretmen sayısı: 2.509, derslik sayısı: 1.861) bulunmaktadır.

3.1.6. Türkiye’de Uygulanan Özel Eğitim Uygulamaları

Özel ve resmi eğitim okulları özel eğitim hizmetlerini, genel eğitim sınıfları içerisinde veya sadece özel eğitim sınıflarında sunmaktadır. Bu uygulamaların düzenlenmesi ülkemizde özel eğitim yönetmeliklerine göre yapılandırılmaktadır.

3.1.6.1. Özel Eğitim Okullarındaki Eğitim Uygulamaları

Sadece özel eğitim uygulamalarının yapılacağı ayrı okulların eğitim düzenlemelerine, 26184 sayılı Resmi Gazete’de yer alan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde” yer verilmiştir. Özel Eğitim Yönetmeliği, 37. Maddesinde ayrı okullardaki özel eğitim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi öncelikli tutulsa da yetersizlik alanı ve derecesine göre açılan kurumlarda verilen eğitimler olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitim yönetmeliğinde belirtilen ayrı okullardaki uygulamalar, aşağıda belirtilen kurumlarda devam ettirilmektedir:

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Özel gereksinimli kişilerin, bakanlık tarafından belirlenen destek eğitim programlarına bağlı kalınarak uzman eğitimcilerin, özel teknikler kullanarak uygun materyaller ile ihtiyaç, yeterlilik ve beceri alanları dikkate alınarak hayata, meslek gruplarına, üst öğrenime hazırlamak amacıyla eğitim aldıkları kurumlardır (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği, 2012).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde gerekli düzenlemeleri gerçekleştiren, çalışma alanlarını kapsayan özel eğitime muhtaç bireylerin, eğitsel tanılmasını sağlayıp bu bireylere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunan kurumlardır (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Açma Yönergesi, 2008).

Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezi: 15 yaşından gün almış, en az %40 yetersizliği olan ve Türkiye İş Kurumuna kayıt yaptırarak bu hizmetten yararlanmak isteyen bireylerin eğitim aldığı kurumlardır (Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik, 2012).

Özel Eğitim İş Uygulama Okulu: 23 yaşına girmemiş, mesleki ve genel ortaöğretim okullarından faydalanamayacak derecede yetersizliği olan bireylerin yaşam becerilerini artırarak topluma uyumlarını kolaylaştıran, meslek edinmelerini sağlayan kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim Mesleki Eğitim Okulu: 23 yaşından gün almamış, ortaokul eğitimi bitirmiş fakat ortaöğretime devam edemeyecek durumda olan, okul döneminden sonra iş ile meslek sahibi olabilmeleri için bilgi ve beceri eğitimi veren kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylere Yönelik Okullar: MEB tarafından hazırlanan programların uygulandığı; okul öncesi, ilkököl ve ortaokulda sınıf mevcudu 10 öğrenciyi geçmeyen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan okullardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

İşitme, Görme ve Ortopedik Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Okul: İşitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireylerin ilkököl ile ortaokul; işitme ve ortopedik yetersizliği olanlar için ortaöğretim(meslek lisesi) eğitimi veren kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim Hizmeti Veren Ortaöğretim Okulu: Yetersizliği olan öğrencilerin yaşlıları ile beraber kaynaştırma öğrencisi olarak ortaöğretime gitmek istememeleri durumunda bu bireylere yönelik eğitim veren kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim İlkokulu ve Ortaokulu: İlk ve orta kademedede normal eğitim veren kurumlarda öğrenimini devam ettiremeyen bireylere, yetersizliklerine uygun programlar çerçevesinde eğitim veren kurumlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim Anaokulu: 37-66 ay arasında özel gereksinime sahip çocuklara, okul öncesi eğitim veren özel eğitim kurumudur (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezi: Üstün ve özel yetenekli bireylerin, yeteneklerinin keşfedilerek geliştirildiği, yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen, bilimsel davranışları amaçlayarak eğitim veren kurumlardır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2018).

3.1.6.2. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Uygulamaları

Genel eğitim okulları içerisinde özel eğitim uygulama çeşitleri aşağıda açıklanmaktadır.

Kaynaştırma Uygulamaları: Özel gereksinimli bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile beraber her okul kademesinde öğrenimlerini sürdürebilecekleri özel eğitim uygulamasıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırma eğitimi tam zamanlı olabileceği gibi yetersizlik tür ve derecesine göre yarı zamanlı olabilmektedir. Öğrencini yetersizlik alanına ve bireysel özelliklerine uygun olan eğitim programları hazırlanarak, uygun sınıf ortamı sağlanıp, materyaller temin edilmektedir.

Özel Eğitim Sınıfı: Yetersizlik tanısı konulmuş, ayrı eğitim veren özel eğitim okuluna gitmesine gerek olmayan öğrencilerin, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulları tarafından kararı alınarak genel eğitim okulu bünyesinde açılan sınıflardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitim sınıfları bünyesinde bulundukları okulların eğitim programını uygulamaktadır. Benzer yetersizlikleri bulunan öğrenciler için ilköğretim 1 ve 4. sınıfa kadar; ortaokullar için 5 ve 8. sınıfa kadar birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır.

Hastanede Eğitim: Sürekli hastalığı olan ve yatarak tedavi gördüğünden dolayı örgün eğitime okullarda devam etmeyen öğrenciler için Sağlık Bakanlığı, MEB ve ilgili üniversiteler arasında imzalanan protokol temelinde hastanelerde açılan sınıf ya da okullardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi, 2018).

Destek Eğitim: Normal akranları ile eğitim gören, özel gereksinimli ve üstün yetenekli öğrenciler için uygun materyaller sağlanarak, özel ortamda açılan özel eğitim destek birimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu birimlerde verilecek eğitim planlamalarını okul yönetimi yapmaktadır. Destek eğitimden yararlanacak öğrenciler okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri komisyonunca belirlenmektedir. Öğrenci başarısının değerlendirilmediği bu birimde, okul ders saatlerin- de öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim verilmektedir.

Evde Eğitim: Öğrenim çağındaki olan sağlık problemleri nedeniyle okula devam edemeyen özel gereksinimli öğrencilere evde sunulan eğitim hizmetidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

3.1.7. Türkiye’de Uygulanan Özel Eğitim Programları

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik alanları ve derecesine bağlı olarak okul ve kurumlarda uygulanan özel eğitim programlarına aşağıda yer verilmektedir.

Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı: 0-36 ay özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde kullanılmaktadır. İlerlemecilik eğitim felsefesine dayalı olarak hazırlanan programda, öğrenci merkeze alınmakta ve etkin katılım sağlanmaktadır. Alıcı dil, bilişsel gelişim, kaba ve ince motor, ifade edici dil, sosyal-duygusal gelişim, uyumsal beceri alanları programın kapsamını oluşturmaktadır. Program 0-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13-18, 19-24, 25-30, 31-36 olmak üzere sekiz gelişim

alanlarını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Programın tasarım sürecinde 0-36 ay gelişim alanları dikkate alınarak her gelişim alanlarının alt boyutları ele alınmaktadır. Programda, sarmal programlamaya göre planlanmış içerikler hazırlanmaktadır. Bilgi ve beceriler genişletilerek, kazanımlar ise ardışık sıra ile verilmektedir. Kazanımlara uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikler öğrenme yaşantılarını meydana getirmektedir. Basamaklı öğretim, etkinlik temelli öğretim, akran aracılığı ile öğretim, drama, rolle öğretim, proje ve bilgisayar destekli öğretim kullanılan amaca uygun belli yöntem ve tekniklerdir. Bu yaş grubu öğrencilerin öğretiminde kullanılan programda, sürekli ve çoklu değerlendirmeler yapılmaktadır. Sürekli değerlendirmeler ile çocuğun eğitime başlamadan önceki seviyesi belirlenerek, uygulamalar esnasında ve sonunda gelişim alanlarındaki ilerlemeler kaydedilmektedir (MEB, 2018).

Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı: 37-78 ay özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde kullanılmaktadır. İlkokula başlama yaşı 79 ay olarak belirlendiği için okul öncesi özel eğitim programı 78 aya kadar planlanmıştır. Program 37-48, 49-60 ve 61-78 ay olarak üç gelişim döneminde çocuklara kazanım vermektedir. Belirlenen yaş aralıklarının gelişim alanları ve alt gelişim alanlarına göre kazanımlar belirlenmiştir. Gelişim alanlarına göre hazırlanan kazanımlar ardışıklık kaydetmektedir. Basitten karmaşığa ilkesine dayalı olarak hazırlanan içeriklerin iletilmesinde; uygulamalı öğretim, çoklu duyuya dayalı öğretim, oyun temelli öğretim şeklinde yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Okul öncesi özel eğitim programında sürekli ve çoklu değerlendirme anlayışı benimsenmektedir (MEB, 2018).

Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Öğretim Programları: Orta-ağır zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan I. kademe(1,2,3,4. sınıf) öğrencileri için uygulanan programlardır. Program; sarmal programlama şeklinde hazırlanmış; kişisel, sosyal, akademik ve psikolojik anlamda başarılı, iletişim becerileri kuvvetli, öz bakımını yerine getirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program içeriğinde okuma-yazma, beslenme-sağlık ve güvenlik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve el becerisi, hayat bilgisi, iletişim becerileri, müzik ve oyun, matematik, oyun-spor ve fiziki etkinlikler ile sosyal beceriler öğretim programı yer almaktadır (MEB, 2018).

Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Öğretim Programları: Orta-ağır zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan II. kademe(5,6,7,8. sınıf) öğrencileri için uygulanan programlardır. Program, sarmal programlama şeklinde hazırlanmış; kişisel, sosyal, akademik ve psikolojik anlamda başarılı, iletişim becerileri kuvvetli, öz bakımını yerine getirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program içeriğinde okuma-yazma, beslenme-sağlık ve güvenlik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve el becerisi, hayat bilgisi, iletişim becerileri, müzik ve oyun, matematik, oyun-spor ve fiziki etkinlikler ile sosyal beceriler öğretim programı yer almaktadır (MEB, 2018).

Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe Öğretim Programları: Orta-ağır zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan III. kademe(9,10,11,12. sınıf) öğrencileri için uygulanan programlardır. Program, sarmal programlama şeklinde hazırlanmış; kişisel, sosyal, akademik ve psikolojik anlamda başarılı, iletişim becerileri kuvvetli, öz bakımını yerine getirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program içeriğinde bağımsız yaşam becerileri, okuma-yazma, beslenme-sağlık ve güvenlik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve el becerisi, hayat bilgisi, iletişim becerileri, müzik ve oyun, matematik, oyun-spor ve fiziki etkinlikler ile sosyal beceriler öğretim programı yer almaktadır (MEB, 2018).

Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Beden Eğitimi Spor ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programları: Hazırlanan program 3 kademe için hazırlanmıştır. Görmeyen/az gören öğrenciler için I. kademe (1,2,3,4. sınıf) ve II. kademe(5,6,7,8. sınıf), çoklu yetersizliği olan görmeyen/az gören öğrenciler için III. kademe(9,10,11,12. sınıf) şeklindedir. Programın amacı; öğrencilerin sağlıklı bir şekilde aktif yaşamasını, hareket yeterliliğinin geliştirilmesini, düşünme becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Kademeler için hazırlanan programlar birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Yön duygusunun gelişmesine ve bağımsız hareket edebilmeleri için hazırlanan etkinlikler ile öğrenme yaşantıları planlanmaktadır (MEB, 2018).

Özel Eğitim Meslek Okulu Programı(Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar İçin): Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki yeterlilikleri geliştirilerek çalışma hayatına hazırlamak programın genel amacıdır. Program geliştirilirken sektörlerdeki iş gücü ihtiyacına dikkat edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak farklı meslek alanlarında alt programlar hazırlanmış ve uygulamaya sürülmüştür (MEB, 2018).

Özel Eğitim Meslek Okulu Programı(Görme Yetersizliği olanlar İçin): Görme yetersizliği olan bireylerin mesleki yeterliliklerini geliştirerek çalışma hayatına kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bireylerin yetenekleri, yetersizlik derecesi dikkate alınarak el sanatları alanı, yiyecek içecek alanı ve görme engelliler iş eğitimi meslek ahlakı programı şeklinde alt programlar geliştirilmiştir (MEB, 2018).

Özel Eğitim Meslek Akademi Programı(Görme yetersizliği olanlar için): İlköğretimi bitirerek özel eğitim mesleki eğitim merkezinde eğitimine devam edecek görme yetersizliği mevcut kişiler için hazırlanmıştır. Programda; matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi ile iş dersleri mevcuttur. Öğrenci bireysel özelliklerine göre hazırlanan programda amaç, öğrencilerde davranış değiştirmeye ve onları topluma kazandırmaya yöneliktir (MEB, 2018).

3.2. Öğretim Programı Kullanma Yaklaşımları

30 yıla yakındır program kaynaklarını öğretmenlerin nasıl kullandığına ilişkin kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır (Brown, 2009; Remillard, 2018a; Sosniak ve Stodolsky, 1993). Bu konu ile ilgili Remillard (2005, 2019) “program kullanımının” iyi tanımlanamadığını ileri sürerek, konuyla ilgili dört farklı bakış açısı geliştirmiştir:

1. Programı metne uyararak kullanma
2. Programı metne dayanarak kullanma
3. Programı metni yorumlayarak kullanma
4. Programı metinle katılımcı ilişki kurarak kullanma

Program kullanıma yönelik bu bakış açıları incelendiğinde, bir tarafta öğretmenlerin otoriteler tarafından hazırlanmış programa bağlılıkları yer alırken, bir tarafta öğrenci, sınıf ve kültürel şartlara göre uygulamaların esnetilmesine dair uygulayıcılara sorumluluk verilmesi yer almaktadır.

Remillard’ın (2005) geliştirmiş olduğu program kullanmaya dair bakış açılarından ilki programı metne bağlı kalarak kullanmadır. Bu bakış açısı öğretmenin resmi programa ne kadar sadık kaldığını değerlendirmeye yöneliktir. Bu yaklaşım öğretmenlerin resmi programı takip edilecek bir araç olarak görmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Freeman ve Porter, 1989). Bu yaklaşım ile öğretim programında herhangi bir değişikliğe gidilmeden öğretmen aracılığı ile programın direk aktarılmasıdır. Bu bakış açısını ıredelenen çalışmalar genellikle öğretmenin yazılı programa bağlılığını ve resmi programı uygularken meydana gelen değişiklikleri belirlemeye odaklanmıştır (Wadheefa ve Tee, 2020b). Yapılan çalışmalar ile programı metne uyararak kullanma yaklaşımına, yaratıcılığı sınırlandırdığı, öğrenci özelliklerini dikkate almadığı ve öğretimi zora soktuğu eleştirileri gelmiştir (Remillard, 2005).

Program kullanmaya yönelik geliştirilen bakış açılarından ikincisi, program kaynaklarına dayanarak program kullanımı olarak belirlenmiştir. Yaklaşımın temelinde öğretmenler programı hayata geçirirken metni kaynak olarak kullanmaları yer almaktadır (Remillard, 2005). Burada program kaynakları, yardımcı ve destekleyici araçlar olarak öğretmene yardımcı olmaktadır (Wadheefa ve Tee, 2020); ancak bu araçlar, öğretmenlerin etkinliklerini ve planlamalarını şekillendirme yetisine sahip değildir (Remillard, 2005). Araştırmacılar bu yaklaşımda öğretmenlerin programı nasıl takip ederek kullandıklarını belirlemeye çalışmaktadır (Remillard, 2019). Yani

kaynaklar sabit kaldığında öğretmenlerin uygulama sırasında yaptıkları tercihlerin neler olduğu, bu tercihlerin nasıl etkilendiği ve sınıf ortamına yansımaları anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Remillard, 2005).

Üçüncü bakış açısı ise, öğretmeni resmi programın tercümanı olarak algılayan, programı yorumlayarak kullanabilme yaklaşımıdır. Burada öğretmenin programı algılama ve yorumlama gücüne vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımı savunan araştırmacılar öğretmenin programı nasıl okuduğu, nasıl irdelediği ve nasıl algıladığını incelemektedir (Remillard, 2005). Programın yorumlanması ifadesinde bulunan araştırmacılar, öğretmenlerin programı kullanırken kendi inanç ve tutumlarını yansıttıklarından resmi programa bağlılığın mümkün olmadığını ileri sürerler (Remillard, 2005). Bu yaklaşımı kullanarak yürütülen çalışmalar (Remillard, 2000; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Tokgöz, 2013; Collopy, 2003), öğretmenlerin program kaynaklarını kullanırken yorumlamalarını etkileyen faktörleri ve sonuçta ortaya çıkan program uyarlamalarını irdelemiştir.

Öğretmen ve program arasındaki etkileşimin karşılıklı olduğunu ifade eden dördüncü bakış açısı ise katılımcı bakış açısıdır. Karşılıklı etkileşimden kasıt, hem program hazırlayıcıların hem de uygulayan öğretmenlerin aktif olduklarının ifade edilmesidir (Brown, 2009; Pepin vd. 2013, Remillard, 2005). Programı kullanmada öğretmen özelliklerinin yanı sıra program kaynaklarının da etkili olduğu yansıtılmaktadır. Katılımcı bakış açısındaki araştırmacılar yalnız öğretmenin programı nasıl algılayıp nelerden etkilenecek sınıfa yansıttığına değil, aynı zamanda öğretmenin süreç içerisinde neler öğrendiği ve kendini nasıl geliştirdiğine de dikkat etmektedir (Brown, 2009; Sherin ve Drake, 2009). Çünkü bu bakış açısı programın, öğretmenlerin hareketlerini ve uygulama tarzlarını şekillendirdiğine inanmaktadır (Wertsch, 1991). Yukarıda açıklaması yapılan program kullanma yaklaşımları ve bu yaklaşımları temele alarak yürütülen araştırmalar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Program Kullanma Yaklaşımları

Yaklaşımlar	Tanımı	Yürütülen Çalışmalar
Programı metne uyarak kullanma	Öğretmenin programa ne derece bağlı kaldığını belirlemeyi amaçlar. Öğretmen değişmeyen programın aktarıcısı niteliğindedir.	Dikbayır ve Bümen (2016) Troyer (2017) Aslan ve Erden (2020) Arslan Çelik ve Gelmez Burakgazi (2021) Karafil ve Oğuz (2021) Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan Özpölat (2021)
Programı metne dayanarak kullanma	Bu bakış açısında sabit kalan program kaynaklarını öğretmenin nasıl tercih ettiği, bu tercihlerin nelerden etkilendiği ve sınıfa nasıl aktarıldığı üzerinde durulmaktadır.	Freeman ve Porter (1989) Sosniak ve Stodolsky (1993)
Programı metni yorumlayarak kullanma	Bu bakış açısında öğretmenler programı kullanırken kendi kişisel deneyimlerinden yararlanırlar. Uygulama sırasında program öğretmenin kişisel inanç ve tutumlarından etkilenmektedir.	Bümen ve Yazıcılar (2020) Remillard, (2000) Tokgöz (2013) Yazıcılar ve Bümen (2019)
Programı metinle katılımcı ilişki kurarak kullanma	Bu yaklaşımda programı hazırlayan ve uygulayan arasında karşılıklı etkileşim olduğu savunulur. Her iki	Sherin ve Drake (2009) Li, (2020)

tarafında birbirini etkilediği,
program kaynakları uygulama
sırasında öğretmenlerin kişisel
özelliklerinden etkilendiği,
öğretmenlerin de programdan
mesleki gelişim sağladıkları
vurgulanmaktadır.

3.2.1. Program Uyarlama Yaklaşımları ve Örüntüleri

Öğretmen ile program arasındaki katılımcı ilişki; öğretmenlerin program kaynakları ile karşılıklı etkileşimi, kaynakları nasıl kullandıkları, neler öğrendikleri ve sınıfa nasıl aktardıkları üzerine araştırma yapmaya fırsat sunmaya (Wadheefa ve Tee, 2020a). Brown (2009) ile Sherin ve Drake (2009) öğretmenlerin programı nasıl kullandıklarına dair çerçeveler oluşturmaya çalışmıştır. Sherin ve Drake (2009) öğretmenlerin program kaynaklarını nasıl kullandıklarına dair okuma, değerlendirme ve uyarlama örüntüleri ileri sürerken; Brown (2009) öğretmenin programı kullanırken ve uygularken tasarım içerisinde olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda Brown (2009), öğretmen-program arasındaki katılımcı ilişkiyi, “Hayata Geçen Program Çerçevesi için Tasarım Kapasitesi” adı altında belirlerken, öğretmenlerin program kullanma yaklaşımlarını tanımlamıştır. Bu yaklaşımlar, aynen kullanma, uyarlama ve doğaçlamadır.

Aynen kullanma yaklaşımında öğretim etkinliklerinin tüm sorumluluğu eğitim programına yüklenir. Program kaynaklarına aynen bağlı kalınarak, program olduğu gibi kullanılmaktadır. *Doğaçlama* yaklaşımında öğretmenler, programa az güvenerek kendi yöntem ve stratejilerini kullanmaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımla üretken davranmaktadır (Brown, 2002). Dengeyi kurmaya çalışan *uyarlama* yaklaşımında ise, öğretmen kendi sorumluluk olarak yaratıcılığını kullanarak program kaynaklarını kullanmaya çalışmaktadır (Brown ve Edelson, 2003). Öğretmen ve program kaynakları aynı oranda derse etkide bulunmaktadır. Brown’a (2009) göre programı uyarlayan öğretmenler, belli noktaya kadar temel olarak programı benimser fakat uygulama sırasında sorumluluk olarak program aktarımı sağlamaktadır.

2000’li yıllardan beri program alanyazınında öğretim programını uyarlama kavramı sıklıkla yer almaktadır. Özellikle farklı ırk, din, sosyoekonomik düzeyden öğrencileri içinde barındıran ülkeler öğretim programlarının her öğrenci için eşit fırsat yaratması gerektiği düşüncesini eğitim sistemlerine yansıtmaktadır. Uyarlama kavramı, öğretmenlerin, bireysel özellikleri farklı öğrencilere yönelik daha etkili öğretim sağlayabilme açısından önem arz etmektedir.

Brown (2009) ve Shower’ın (2010) uyarlama yaklaşımı, öğretmenlerin öğretim programı üzerinde ayarlar yapması anlamına gelmektedir (Meidl ve Meidl, 2011). Böylece öğretmenler işlevsel bir program oluşturmak için sınıf içinde uygun olan kazanımları uyarlamış olmaktadır. Başka bir ifade ile program uyarlaması, öğretmenlerin ders amacı ve süreç boyunca karşılaşılan farklılıklara göre değişikliğin yapılması ya da düzenlemeye gidilmesidir (Sherin ve Drake, 2004; 2009; Drake ve Sherin, 2006).

Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt ve Houang (2002) öğretim araç gereçlerini resmi ve uygulanan program arasında köprü olarak tanımlamaktadır. Program uyarlama yaklaşımının temelinde öğretmenin programı nasıl algıladığı, nelerden etkilendiği ve öğrenciye ne şekilde aktardığı yer almaktadır (Remillard, 2018b). Öğretmenlerin program ile olan etkileşimleri inceleyen çalışmalarda, eğitim politikaları (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019; McCartney ve Woodard, 2017), öğretmenlerin inanç ve tutumları (Bernard, 2017; Li ve Harfitt, 2017), öğrenciler (Leite, Fernandes ve

Figueiredo, 20 2019; McCartney ve Woodard, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretmenin donanım özellikleri (Brown, 2009; McCartney ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2016) gibi faktörlerden etkilendiği ileri sürülmüştür.

Sherin ve Drake (2009), program uyarlama sırasında öğretmenlerin yaptıkları tüm değişiklikleri belirleyerek “uyarlama örüntüleri” kavramını ortaya koymuşlardır. Tablo 3.5’te çalışmalarda belirlenen uyarlama örüntüleri ve tanımları kısaca verilmiştir.

Tablo 3.5. Program Uyarlama Örüntüleri

Yazarlar	Uyarlama Örüntüleri	Tanımlar
Drake ve Sherin, 2006	Yenisıyla Değiştirme	Ders konusu ya da etkinliklerin uygulanmasında yeniden düzenlemelerin yapılmasıdır.
	Atlama	Ders için planlanmış kısmın yerine farklı bir şey konmadan geçilmesidir.
Sherin ve Drake, 2006	Yaratma	Bir etkinlikten farklı bir etkinliğe geçiş sırasında öğrencilerin içeriği keşfedebilmesi için yeni etkinliklerin yerleştirilmesidir.
	Plan Üzerinde Değişiklik Yapma	Öğretmen içeriği farklı zamanda öğretmesidir.
Li ve Harfitt, 2017	Yeniden Düzenleme	Öğretmenin hedefler ile uyumlu görmedikleri etkinlikleri değiştirmesidir.
	Atlama	Programda yararsız görülen yerlerin ihmal edilmesidir.
	Ekleme Yapma	Öğretimi kolaylaştırmak için farklı materyaller eklenmesidir.
	Yaratma	Öğretmenin kendi materyal ve tekniğini oluşturmaktır.
	Ekleme	Resmi programda yer almayan etkinliklerin planlanarak öğretmen tarafından eklenmesidir.
Troyer, 2017	Düzenleme/Değiştirme	Etkinlik amacını değiştirerek materyallerin değiştirilmesidir.
	Çıkarma	Öğretmenin belirlenen bazı içerikleri işlememesidir.
	İçeriği Değiştirme	Konu alanı içeriğinin değiştirilmesidir.
Bernard, 2017	Genişletme	Konunun pekişmesi için sarmal olarak konu içeriğinin genişletilmesidir.
	Yeniden Sıralama	Konu içeriklerinin ve kazanımlarının öğrenci özelliklerine göre sıralamasının değiştirilmesidir.
	Yeniden Biçimlendirme	Konu alanının farklı yöntem ve tarzda ifade edilmesidir.
	Farklı Amaçla Kullanma	Materyallerin tasarlanan amaç dışında kullanılmasıdır.
	Atlama	Planlanmış ders içeriği yerine
Yazıcılar ve Bümen, 2019	Atlama	Planlanmış ders içeriği yerine

		bir şey konmadan atlanmasıdır.
	Yaratma	Geçiş etkinliği planlanmasıdır.
	Yenisiyle Değiştirme	Ders etkinliklerinin uygulama biçimlerinde yeniden düzenlemenin yapılmasıdır.
	Yüzeysel İşleme	Konu atlanmadan belirli noktalara değinelere işlenip geçilmesidir.
	Sürde Değişiklik Yapma	Konuya daha az ve ya daha fazla süre verilmesidir.
	Farklı Kaynak/Materyal Kullanma	Öğretmenin farklı ders kitapları ya da araç gereç kullanmasıdır.
	Atlama	Planlaması yapılan konu alanının işlenmeden devam edilmesidir.
Bümen ve Yazıcılar, 2020	Genişletme	Aynı konuya öğretmenin ek materyal ve etkinlikler koyarak konu alanını genişletmesidir.
	Yenisiyle Değiştirme	Kazanımların farklı yöntem ve teknikler ile öğrenciye aktarılmasıdır.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler yapmaktan ya da sayısal veriler vermekten ziyade, araştırılan durumu derinlemesine inceleyip analiz etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programı uygulamalarındaki alan yeterliliklerini, uygulama farklılıklarının öğrenme sürecine, öğrenci kazanımlarına ve programın verimliliğine etkisi derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması karşılaşılan bir olguyu etkenleri ile beraber ele alarak sorgulama sürecidir (Yin, 2009). Yani ortamı, etnik ve sosyal grupları, programları, toplulukları ve sistemleri inceleyip, çözümleyerek yorumlamaktadır (McMillan, 2004). Bu çalışmadaki durum özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim programının uyarlanmasıdır.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde devlet okulunun ortaokul kademesinde görev yapan 2, özel eğitim ve iyileştirme merkezinde görev yapan 2 olmak üzere 4 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaç doğrultusunda tüm ayrıntılara dikkat ederek derinlemesine araştırma yapabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminin amacı ise araştırma için belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için hedefe uygun ölçütleri karşılayan veri kaynaklarından bilgi elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada katılımcıların, özel eğitim sınıfları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere özel eğitim vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Etik kurallara uygun bir çalışma yürütmek amacıyla katılımcı öğretmenlerin adları gizli tutularak kodlama yapılmıştır. Buna göre özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler S1 ve S2, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenler K1 ve K2 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurum
S1	Kadın	21-25	1-5 yıl	Lisans	Devlet
S2	Erkek	31-36	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Devlet
K1	Kadın	26-30	6-10 yıl	Lisans	Özel
K2	Erkek	26-30	1-5 yıl	Lisans	Özel

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımı % 50 kadın (f:2), %50 erkek (f:2) şeklindedir. 21-25 ve 31-36 yaş aralığında birer öğretmen var iken, 26-30 yaş aralığında 2 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri, 1-5 yıl (f:2), 6-10 yıl (f:1), 11-15 yıl (f:1) iken eğitim durumları lisans (f:3), yüksek lisans (f:1) şeklinde değişmektedir. Devlet okulu (f:2) ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (f:2) çalıştıkları kurumlar olarak belirlenmiştir. Özel eğitim sınıfları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına dair bilgilere Tablo 4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Çalışma Grubu Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları

Öğretmenler		S1	S2	K1	K2
Öğrenci	Kız	6	4	4	2
	Erkek	4	5	3	5
	Toplam	10	9	7	7

Tablo 4.2. incelendiğinde özel eğitim sınıfında görev yapan S1 ve S2 sırası ile 10 ve 9, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan K1 ve K2 7'şer öğrenci mevcuduna sahip olduğu gözlenmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında, çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasına özen gösterilmektedir. Çünkü birden fazla veri toplama aracı ile elde edilen veriler karşılaştırılarak doğru bulgular elde edilmeye çalışılmaktadır (Le Compte ve Schelsul, 2010). Özel eğitim sınıfları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan eğitim programlarının derinlemesine incelendiği bu çalışmada veri çeşitlenmesine gidilerek birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; gözlem, görüşme dokümanlarıdır.

4.3.1. Gözlem

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu ile farklı program türlerinin öğretim sürecinde nasıl meydana geldiğini, program öğeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama aracı olan gözlem, verileri doğrudan elde etmemize olanak sağlamaktadır. Çünkü gözlem sırasında meydana gelen her durum bire bir kaydedilip yorumlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ.,

2018). Bu tekniğin en önemli yönü ise doğal ortamlarında meydana gelen davranışların direk izlenmesidir (Karasar, 2007).

Araştırmada kullanılan gözlem formu otuz beş maddeden oluşmaktadır. Maddeler alanyazın incelenerek program uyarlaması ögelerine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubu olarak belirlenen dört özel eğitim öğretmeni ayrı ayrı her biri 40 dakika olan 20 ders saati boyunca gözlenmiş program uygulamaları not edilmiştir. Gözlemler, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan iki devlet okulu bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı ve iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yer alan sınıflarda, 2021-2022 öğretim yılı Kasım ayından Şubat ayına kadar olan dönemde yapılmıştır. Gözlem her bir madde için 'evet', 'hayır' ve 'nedeni' şeklinde katılımcı tarafından not alınarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu Ek1'de sunulmuştur.

4.3.2. Görüşme

Görüşme, iki kişi arasında gerçekleşen, araştırma amacına yönelik bilgisi olan kişilerden bilgi elde edilen nitel araştırma veri toplama araçlarından biridir (Büyükoztürk ve diğ., 2018). Katılımcıların sorulan sorulara verdikleri cevapları araştırmacı çözümleyerek bir mantık dizini oluşturmaktadır (Glesne, 2012). Özellikle katılımcıların konu ile ilgili; bilgilerinin, tecrübelerinin, algılarının, tutum ve düşüncelerinin anlaşılması noktasında etkili bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2018; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulan 12 sorudan oluşmaktadır. Sorular alanyazın taraması sonrasında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan Eğitim Programı ve Öğretim alanında uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşüne bağlı kalınarak sorular üzerinde ekleme ve çıkarmalar yapılarak son hali katılımcılara sunulmuştur. Sorular çalışmanın amacına uygun olarak program uyarlamalarını ve nedenlerini ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşmeler gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra dört öğretmen ile yer ve randevu saati belirlenerek 2022 yılı Şubat ayı içerisinde yaklaşık 40 dakika süresince gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara gönüllü olup olmadıkları sorulmuş gönüllü olduklarını beyan ettiklerinde görüşmeye geçilmiştir. Katılımcılara gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi ile başlayan görüşmede sorular sırası takip edilerek sorulmuş, gerekli yerlerde katılımcı ve araştırmacı eklemeler yapmıştır. Vermiş oldukları bilgilerden dolayı teşekkür edilerek görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşme formu Ek2'de yer almaktadır.

4.3.3. Dokümanlar

Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için konu ile ilgili yazılı ve görsel dokümanların incelenmesidir (Glesne, 2012). Dokümanlar hazır bilgi kaynağı olarak görülmekte ve nitel çalışmalarda sıkça kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Çalışmada doküman olarak 21.04.2021 tarihinde MEB tarafından onaylanan destek eğitim programı (zihinsel yetersizliği olan bireyler için) ile 2018 tarihinde 652 yazılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesi çerçevesinde oluşturulan kurulun kararıyla güncellemesi yapılan 19.01.2018 tarihli ortaokul öğretim programı incelenmiştir. Ayrıca öğrenci defterleri, yapılan etkinlikler ve planları, katılımcı öğretmen notları ve araştırmacı günlükleri doküman olarak kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Üzerinde çalışılan konu hakkında elde edilen verileri anlamak ve neyi ifade ettiklerini saptamak için nitel veri analizi gerçekleştirilmektedir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Veri analizinde amaç, fark edilmeyeni fark etmek, görünür kılmak ve bu sayede alana katkı sağlamaktır (Özdemir, 2010). Her çalışmacı kendi yöntemleri ile özgün olarak çalışma verilerini analiz edebilmektedir (Çetin, 2017). Fakat nitel çalışmalarda sıklıkla betimsel ve içerik analizi kullanılmaktadır.

Yürütülen çalışmada, verilerin ayrıntılı incelenerek çözümlenmesi gerektiğinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kırk sayfa gözlem notu ve on sayfa yazılı hale getirilmiş görüşme dokümanından oluşmaktadır. Gözlem ve görüşme notları paralel olarak incelenerek benzer durumlar kodlanıp temalar altında toplanmıştır. Veri temaları devamlı olarak yapıp, program geliştirme uzmanlarını görüşü analiz boyunca dikkate alınmıştır. Tüm düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapıldıktan sonra verilerin son hali bulgulara yer alan tablolar ile sunumu gerçekleştirilmiştir.

4.5. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarında etik kurallara uygun ilerlenmesi, çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliği açısından önem arz etmektedir (Merriam, 2018). Etik kurallar çerçevesinde Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak gönüllü katılımcı öğretmenler belirlenmiştir (Creswell, 2018). Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek katılımcı haklarını ifade eden bilgi onam formu onaylatılmıştır. Katılımcı isimlerinin gizli tutularak her bir katılımcı adına kod verileceği teyit edilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Lincoln ve Guba (1985), nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin; aktarabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile sağlanacağını ifade etmektedir.

4.5.1. Aktarabilirlik

Sayılarla genellemenin mümkün olmadığı nitel araştırmalarda, benzer yönleri bulunan olay, durum, kavram çerçevesinde ayrıntılı ve çok yönlü betimleme yapılmaktadır (Saban ve Ersoy, 2019). Nitel çalışmalarda elde edilen sonuçların, farklı çalışmalara aynen genellemesi yapılamadığından (Merriam, 2013; Patton, 2014), aktarabilirlik araştırma bulgularının farklı araştırmaya hangi boyutta, ne kadar uygulayacağını araştırmayı yapan kişiye bırakmaktadır (Merriam, 2013). Bu nedenden dolayı aktarabilirliği artırmak için araştırmacının kapsamlı betimleme yapması gerekmektedir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Betimleme adına bu çalışmada; açık ve sade bir dil kullanılmış, yöntem kısmı ayrıntılı açıklanmış, bulgular tablo ve şemalar ile somutlaştırılmış, katılımcı görüşleri aynen aktarılmıştır.

4.5.2. İnandırıcılık

Nitel çalışmalarda inandırıcılığı artırmak için katılımcı teyidi, uzman görüşü, derinlemesine veri toplama, üçgenleme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin, katılımcılardan tekrar tekrar doğrulama sürecine, katılımcı teyidi denilmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada elde edilen veriler katılımcılara okutularak doğruluğu teyit edilmiş, gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak sunuma onay izni alınmıştır.

Çalışmanın planlanması, süreci ve sonlandırılması program geliştirme uzmanı olan tez danışmanı ile fikir alışverişinde bulunulmuş, her adım ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Uzmardan alınan geri dönüşler ile çalışma üzerinde gerekli düzeltmelere gidilmiştir. İnandırıcılığı sağlamak için nitel çalışmalarda çalışma süreci ve örneklem hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi gerekmektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin verilmesi, amaç, yöntem ve farklı çalışmalar ile desteklenmesi inandırıcılığı artırmaktadır. Aynı zamanda araştırmada görüşme, gözlem, doküman incelemesi kullanılarak yöntem ve veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Özel eğitim sınıflarında 40 ders saati, özel eğitim merkezlerinde ise ayrı 40 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem süreleri öğretim programının uyarlanmasının tespiti ve verilerin toplanması açısından yeterli görülmektedir.

4.5.3. Tutarlılık

Nitel araştırmalarda insan davranışlarının ya da olay, olgu ve durumlara ilişkin elde edilen bulguların tekrarı pek mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle önemli olan tekrar etmesi değil, veri ve sonuçların birbiri ile tutarlı olmasıdır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada tutarlılığı artırmak için yöntem, örneklem, veri toplama araçlarının seçimi, verilerin toplanması ve analiz şekilleri ile sonuçların nasıl elde edildiği açık ve detaylı bir anlatımla okuyucuya sunulmuştur. Güvenilirliği sağlamlaştırmak için nitel araştırmalarda birden fazla araştırmacının verileri kodlayarak karşılaştırıp veri setlerinin tutarlılığının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Creswel, 2016). Araştırmada araştırmacı program geliştirme uzmanı ile beraber iki kere veri setlerini kodlamış, aradaki uyum ise Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü $[Güvenirlilik = (Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)) \times 100]$ kullanılarak hesaplanmıştır. Aradaki uyum .80 olarak belirlenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki uyumun .70'ten fazla olması yapılan kodlamaların güvenilirliğinin tutarlılık açısından yeterli olduğu kanısına varılmıştır (Akay ve Ültanır, 2010).

4.5.4. Teyit Edilebilirlik

Yürütülen çalışmada ulaşılan sonuçların, süreç boyunca elde edilen veriler ile uyumlu olması gerektiği teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır (Creswell, 2018). Araştırmada veri toplama araçları, elde edilen gözlem ve görüşme kayıtları, araştırmacı notları, veri analiz taslakları teyit için düzenli ve kronolojik şekilde dosyalanmıştır. Veri kaybını önlemek adına elde edilen ham verilerin tamamı bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaç ve alt amaçlar çerçevesinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

5.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinden Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programlarının Özelliklerine Dair Bulgular

Belirtilen alt amaçlar dahilinde özel eğitim sınıfları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan resmi öğretim programlarının özelliklerine ilişkin bulgulara aşağıdaki başlıklar altında yer verilmiştir.

5.1.1. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının İçerik Ögesine Dair Bulgular

Devlet okullarındaki özel eğitim sınıflarında (zihinsel yetersizliği olan 5. Sınıf kademesinde bulunan bireyler için) yürütülmesi istenen öğretim programının içerik ögelerine ilişkin bulgulara Tablo 5.1’te yer verilmiştir.

Tablo 5.1. Devlet Okullarındaki Özel Eğitim Sınıfları Resmi Öğretim Programının İçerik Ögesinin Özellikleri

Ders	Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde(%)
Matematik	Doğal Sayılar	3	10	6
	Doğal Sayılarda İşlemler	12	28	16
	Kesirler	6	20	11
	Kesirlerde İşlemler	2	15	8
	Ondalık Gösterim	6	20	11
	Yüzdelere	4	15	8
	Temel Geometrik Kavramlar	6	15	8
	Üçgen ve Dörtgenler	4	15	8
	Veri Toplama ve Değerlendirme	3	10	6
	Uzunluk ve Zaman Ölçme	3	10	6
	Alan Ölçme	4	12	7
	Geometrik Cisimler	3	10	6
Fen Bilimleri	Dünya ve Evren	7	24	16,6
	Canlılar ve Yaşam	1	12	8,3
	Fiziksel Olaylar	5	12	8,3
	Madde ve Doğası	6	26	18,1

	Fiziksel Olaylar	6	22	15,3
	Canlılar ve Yaşam	8	20	13,9
	Fiziksel Olaylar	3	16	11,1
Sosyal Bilgiler	Birey ve Toplum	4	14	13
	Kültür ve Miras	5	18	15,5
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	18	16,6
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	14	13
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	18	16,6
	Etkin Vatandaşlık	4	12	11,1
	Küresel Bağlantılar	4	14	13
Müzik	Dinleme ve Söyleme	11	18	47
	Müziksel Algı ve Bilgilenme	3	4	12
	Müziksel Yaratıcılık	5	7	19
	Müzik Kültürü	5	7	19
Beden Eğitimi	Hareket Yetkinliği	7	16	50
	Aktif ve Sağlıklı Hayat	7	16	50
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Allah İnancı	8	18	25
	Ramazan ve Oruç	5	12	16,66
	Adap ve Nezaket	6	12	16,66
	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	5	16	22,24
	Çevremizdeki Dinin İzleri	5	14	19,44
Görsel Sanatlar	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	15	12	33
	Kültürel Miras	13	12	33
	Sanat	17	12	33
Türkçe	Dinleme	12	14	13
	Konuşma	7	18	15,5
	Okuma-Anlama	34	18	15,5
	Yazma	16	14	13
	Dinleme	12	18	15,5
	Konuşma	7	18	15,5

Tablo 5.1. incelendiğinde devlet okulları özel eğitim sınıflarında eğitim öğretime devam eden 5. Sınıf kademesindeki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programında 8 ders bulunmaktadır. Matematik dersi; 12 ünite, 56 kazanım, 180 ders saatinden, fen bilimleri; 7 ünite, 36 kazanım, 132 ders saatinden, sosyal bilgiler; 7 ünite, 33 kazanım, 108 ders saatinden, müzik; 4 ünite, 24 kazanım, 36 ders saatinden, beden eğitimi; 2 ünite, 14 kazanım 32 ders saatinden, din kültürü ve ahlak bilgisi; 5 ünite 29 kazanım, 72 ders saatinden, görsel sanatlar(seçmeli); 3 ünite, 45 kazanımdan, Türkçe; 6 ünite, 88 kazanım,100 ders saatinden oluşmaktadır. Kazanım ve ders saatleri incelendiğinde en fazla kazanım ve ders saati Türkçe dersinde, en az ise Beden Eğitimi dersinde bulunmaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki özel eğitim sınıflarında (zihinsel yetersizliği bulunan bireyler için) yürütülmesi istenen öğretim programının içerik ögesine ilişkin bulgulara Tablo 5.2 'te yer verilmiştir.

Tablo 5.2. Özel Kurumlardaki Resmi Destek Öğretim Programı (Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin) İçerik Ögesinin Özellikleri

Ders	Üniteler	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Öğrenmeye Destek	Görsel Algı ve Bellek	7	75
	İşitsel Algı ve Bellek	5	75
	Dokunsal Algı ve Bellek	5	40
	Motor Beceriler	4	60
Dil, İletişim ve Oyun	Söz Öncesi İletişim Dönemi	8	55
	Söz Dönemei Alıcı Dil	5	55
	Söz Dönemi İfade Edici Dil	4	50
	Sembolik Oyun	3	30
	Sosyal Oyun	1	30
	Alternatif İletişim	1	30
Sosyal Beceriler	İletişim ve Etkileşim	6	80
	Duyguları Tanıma, Anlama ve İfade Etme	2	80
	Duygu ve Davranış Yönetimi	3	70
	Sosyal Problem Çözme	1	70
Okuma ve Yazma	Erken okuryazarlık	5	60
	İlk Okuma ve Yazma	9	90
	İşlevsel Okuma ve Yazma	7	40
	Dil Bilgisi	8	50
	Okuduğunu Anlama	7	70
	Dinlediğini Anlama	10	40
	Yazılı Anlatım	8	50
Erken Matematik	Nesne nitelikleri ve Ölçmeye Hazırlık	4	50
	Uzamsal İlişkiler	2	70
	Sayılar	8	50
	Parça Bütün İlişkisi	1	40
	Erken Toplama ve Çıkarma	2	60
	Geometri	2	25
	Ölçme	3	25
	Veri	2	20
Matematik	Sayılar ve İşlemler	26	150
	Geometri	3	50
	Ölçme	7	50
	Veri İşleme	3	50
Birey ve Çevre	Aile ve Evde Hayat	4	30
	Eğitim Merkezinde Hayat	3	10
	Vücudumuz ve Sağlıklı Hayat	7	30
	Güvenli Hayat	3	30
	Sosyal Çevrede Hayat	6	30
	Doğada Hayat	10	10
	Ülkemizde Hayat	6	10
Özel Bakım Becerileri	Kişisel Bakım ve Temizlik Becerileri	1	60
	Tuvalet Kontrolü ve Becerileri	2	55
	Giyinme ve Soyunma Becerileri	6	50
	Yemek Yeme ve İçme Becerileri	3	60
Günlük Yaşam Becerileri	Mutfak Becerileri	6	45
	Ev Araç Gereçlerini Kullanma	3	40
	Giysi Düzeni ve Bakımı	2	20
	Ev Düzeni ve Bakımı	3	45
Toplumsal Yaşam	Güvenlik	4	25

Becerileri	Alışveriş	1	20
	Sosyal Mekanlar	1	20
	Kurum ve Kuruluşlar	1	20
	Ulaşım ve İletişim	3	20
	Günlük Yaşamı Planlama	1	20

Tablo 5.2. incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin destek eğitim programında 10 ders bulunmaktadır. Öğrenmeye destek dersi; 4 ünite, 21 kazanım, 250 ders saatinden, dil, iletişim ve oyun; 6 ünite, 22 kazanım, 250 ders saatinden, sosyal beceriler; 4 ünite, 12 kazanım, 300 ders saatinden, okuma ve yazma; 7 ünite, 55 kazanım, 400 ders saatinden, erken matematik; 8 ünite, 24 kazanım, 340 ders saatinden, matematik; 4 ünite, 39 kazanım, 300 ders saatinden, birey ve çevre; 7 ünite, 40 kazanım, 150 ders saati, özel bakım becerileri; 4 ünite, 12 kazanım, 235 ders saati, günlük yaşam becerileri; 4 ünite, 14 kazanım, 140 ders saati, toplumsal yaşam becerileri; 6 ünite, 11 kazanım, 125 ders saatinden oluşmaktadır.

5.1.2. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının Hedef Ögesine Dair Bulgular

Özel eğitim sınıflarında(zihinsel yetersizliği olan 5. Sınıf kademesinde bulunan bireyler için) yürütülmesi istenen öğretim programındaki ders hedeflerinin hangi bilişsel alan basamaklarında yer aldığına ilişkin bulgulara sıra ile Tablo 5.3’de yer verilmiştir.

Tablo 5.3. Devlet Okulları Özel Eğitim Sınıfı Resmi Öğretim Programı Ders Hedeflerinin Bilişsel Alan Basamağındaki Dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Matematik	6/50	9/50	15/50	4/50	6/50	10/50
Fen Bilimleri	4/30	4/30	4/30	5/30	7/30	6/30
Sosyal Bilgiler	1/25	3/25	3/25	9/25	3/25	6/25
Müzik	1/22	2/22	3/22	6/22	5/22	5/22
Beden Eğitimi	1/25	1/25	7/25	4/25	5/25	7/25
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8/28	2/28	5/28	5/28	6/28	2/28
Görsel Sanatlar	0	1/14	3/14	2/14	6/14	2/14
Türkçe	2/50	4/50	9/50	16/50	13/50	6/50

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bilişsel alan basamaklarında bilgi ve kavrama basamaklarını aktif kullandıkları, etkili özel eğitim ile uygulama

basamağını da gerçekleştirebildikleri bilinmektedir. Tablo 5.3 incelendiğinde, öğrenciler ders içeriklerinden matematik %30, fen bilimleri %25, sosyal bilgiler %16, müzik %11, bedeb eğitimi %8, din kültürü ve ahlak bilgisi %42, görsel sanatlar %8 ve Türkçe dersi için %12 hedefi gerçekleştirebilmektedir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler için) yürütülmesi istenen destek öğretim programındaki ders hedeflerinin hangi bilişsel alan basamaklarında yer aldığına ilişkin bulgulara sıra ile aşağıdaki Tablo 5.4'de yer verilmiştir.

Tablo 5.4 Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıfındaki Destek Eğitim Programı Ders Hedeflerinin Bilişsel Alan Basamağındaki Dağılımı

	Bilişsel Alan Basamakları					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Öğrenmeye Destek	4/20	3/20	6/20	6/20	1/20	0
Dil, İletişim ve Oyun	3/23	5/23	7/23	1/23	5/23	2/23
Sosyal Beceriler	2/10	4/10	3/10	1/10	0	0
Okuma yazma	5/20	1/20	6/20	6/20	1/20	1/20
Erken Matematik	6/20	3/20	5/20	3/20	1/20	2/20
Matematik	4/20	2/20	5/20	3/20	1/20	5/20
Birey ve Çevre	1/28	7/28	1/28	16/28	0	3/28
Öz Bakım Becerileri	0	1/12	9/12	2/12	0	0
Günlük Yaşam Becerileri	0	1/15	3/15	4/15	4/15	3/15
Toplumsal Yaşam Becerileri	0	1/10	4/10	4/10	1/10	0

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bilişsel alan basamaklarında bilgi ve kavrama basamaklarını aktif kullanabildikleri, etkili özel eğitim ile uygulama basamağını da gerçekleştirebildikleri bilinmektedir. Tablo 5.4 incelendiğinde, öğrenciler ders içeriklerinden öğrenme ve destek %25, dil, iletişim ve oyun %31, sosyal beceriler %60, okuma yazma %30, erken matematik %45, matematik %30, birey ve çevre %30, öz bakım becerileri %12, günlük yaşam becerileri %15, toplumsal yaşam beceri dersi için %10 hedefi gerçekleştirmektedir.

5.1.3. Devlet Okullarında ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Resmi Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine Dair Bulgular

Devlet okullarında ve özel kurumlarda yürütülmesi istenen resmi öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 5.5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.5. Devlet ve Özel Kurumlarda Yürütülmesi İstenen Özel Eğitim Programı Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Eğitim Durumları	Kurumlar	
	Devlet	Özel
Anlatım Yöntemi	X	X
Tartışma Yöntemi	X	X
Problem Çözme	X	
Örnek Olay	X	
Gösterip Yaptırma	X	X
Model Olma	X	X
Deney Yapma	X	
Rol-Drama	X	
Beyin Fırtınası	X	
Mikro Öğretim	X	
Benzeşim Kurma	X	
Kavram Haritası	X	
5E-7E	X	
Balık Kılçığı	X	
Millieu Dil Öğretimi		X
Kümülatif Tekrar		X
Alıştırmayı artırma		X
Şematik Düzenleyiciler		X
Kendini İzleme		X
Etkileşimli Kitap Okuma		X
Süreç Temelli Matematik Öğretimi		X
Hatasını düzeltme	X	X

Tablo 5.5 incelendiğinde devlet okullarındaki özel eğitim sınıfları için hazırlanmış öğretim programında öğretmenlere rehberlik edecek 14 farklı eğitim durumu mevcuttur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri için hazırlanmış destek eğitim programında ise öğrenci özelliklerine göre öğretmenlerin kullanabileceği 11 farklı eğitim durumu bulunmaktadır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerde devlet ve özel kurumlarda kullanılan resmi öğretim programının eğitim durumları ögesi karşılaştırılmasında öğretmenler, anlatım, tartışma, gösterip yaptırma ve model olma yöntemlerini ortak olarak kullanmaktadır.

5.1.4. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması İstenen Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine Dair Bulgular

Devlet okullarında ve özel kurumlarda yürütülen resmi öğretim programında yer alan değerlendirme araçlarına ilişkin bulgulara Tablo 5.6'da yer verilmektedir.

Tablo 5.6. Devlet ve Özel Kurumlarda Yürütülen Özel Eğitim Programı Değerlendirme Araçları Karşılaştırılması

Değerlendirme Yöntemleri	Kurumlar	
	Devlet	Özel
Portfolyo	X	X
Ödev	X	
Performans Değerlendirme	X	X
Proje	X	
Atölye Çalışması	X	
Seminer	X	
Sunum	X	
Rubrikler	X	X
Kontrol Listesi	X	X
Akran Değerlendirme	X	
Yazılı sınav	X	
Derecelendirme Ölçekleri	X	X
Sözlü Sınav	X	
Görüşme		X
Gözlem		X
Ön Değerlendirme		X
Son Değerlendirme		X
Gelişimi İzleme		X

Tablo 5.6 incelendiğinde yapılan doküman incelemesi sonucu devlet okullarındaki özel eğitim sınıflarında kullanılan öğretim programında öğretmenler 13 farklı değerlendirme aracı kullanabilmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri için hazırlanmış destek eğitim programında öğretmenler de 10 farklı değerlendirme aracını uygun şartlarda tercih edebilmektedir. Her iki kurum türü değerlendirme araçları bakımından karşılaştırıldığında, portfolyo, performans değerlendirme, rubrikler, kontrol listesi, değerlendirme ölçekleri ortak yer alan değerlendirme araçlarıdır.

5.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin uyarlama sürecinde yaptıkları değişiklikler ve yenilikler incelendiğinde farklı uyarlama biçimleri ile hedefleri gerçekleştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Görüşme ve gözlemler sonucu elde edilen verilere bağlı kalınarak uyarlama biçimleri; atlama, genişletme, yeniden düzenleme olmak üzere 3 ana kod şeklinde isimlendirilmiştir. Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerine dair bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Program Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular

Devlet okullarınada görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin bünyelerinde bulundukları ortaokul öğretim programını özel eğitim sınıflarına uyarlarken kullandıkları örüntülere dair bulgular Tablo 5.7’de yer verilmiştir.

Tablo 5.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Program Uyarlama Durumları

Katılımcı	Uyarlama Örüntüsü	Hedef	Uyarlama Süreci/Nedeni
S1	Atlama	5’ten 100’e beşer ritmik sayar.	Bilişsel becerilerdeki yetersizlik
		Farklı türdeki metinleri okuduktan sonra bilgi birimleri ile ilgili soruları yanıtlar.	Metin ayırt etme becerilerinin yeterli olmaması
		Dünya üzerinde çeşitli ülkeleri tanır.	Sınıfta haritanın bulunmaması.
		Okul içindeki sosyal kulüpleri bilir.	Okulda sosyal kulüplerin işlevsel olmaması
		Müzik aleti çalar.	El kas koordinasyonunun zayıf olması.
		Ülkemizdeki teknolojik gelişmeleri karşılaştırır.	İleri düzey öğrenme stratejilerini kullanamamaları
		Bilgisayar sistemini bilir.	Okulda bilişim sınıfının olmaması
		Dua okur ve ezberler.	Bilişsel düzeye uygun değil
		Abdest ve namazın farzını bilir.	Öğretmenin politik düşüncesi
		Guaj ve akrilik boyaları tanır.	Ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olması
Genişletme	Genişletme	Gezegen maketlerini yapar.	Bilişsel düzeylerine uygun olmaması
		Parayı tanır.	Alışveriş yaptırılması
		El becerilerini geliştirir.	Kağıt kesme, boyama yapma etkinlikleri
		Uygun olmayan dokunmalara karşı yapılması gerekenleri bilir.	Kısa film izletilmesi
		Yemek masasını hazırlar, toplar.	Okul bahçesinde piknik yapılması
		Atatürk’ü tanır, milli mücadele bilincini kazanır.	Müze gezisi
		Trafik kurallarını bilir.	Emniyet ile işbirliğinin yapılması.
		Yiyecekleri tanır.	Görsel anlatım yerine yerli malı etkinliğinin yapılması

S2	Yeniden Düzenleme	Yardımlaşmanın önemini bilir.	Kardeş okul projesi
		Rakamları tanır.	Görsel eşleştirme etkinliği
		Beş duyu organını tanır.	Müzik eşliğinde öğretmenin model olması
		Görsel aletleri tanır.	Görsel eşleştirme etkinliği
		İletişim aletlerini tanır, kullanır.	Ek olarak örnek olayların izletilmesi.
		Bilgisayar ağlarını bilir.	Öğretmenin konuya hakim olmaması
		Cümleleri doğru okur.	Ders saatinin artırılması
		Cümle oluşturur.	Ders saatinin artırılması
		Doğal afetlerden kendini korur.	EBA'dan kısa videoların izletilmesi
		Teknolojik ürünlerin neden geliştiğini fark eder.	Üst düzey becerilerin gelişmemiş olması
S2	Atlama	Basit müzik aletlerini tasarlar.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
		Basit tekerlemeleri söyler.	İfade edici dilin istenen düzeyde olmaması
		Tasarım planlaması yapar.	Üst düzey bilişsel becerilerin gelişmemiş olması
		Problem çözme kavramlarını ve yaklaşımlarını bilir.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
		Hac ibadetini bilir.	Günlük hayata aktarımının olmaması
		Kurban ibadetini bilir.	Öğretmenin tutum ve düşünceleri
		Belirlenmiş figürleri makasla keser.	İnce motor becerilerin gelişmemiş olması
		Mikroskopla canlıları sınıflar.	Araç gereç eksikliği
		Elektirik devrelerini ve elemanlarını tanır.	Tehlikeli olması
		Örnek sporcuları tanır.	Öğretmenin hedefi gerekli görmemesi
S2	Genişletme	Kitap ve yazar isimlerini bilir.	Kardeş Okul projesi
		Ulaşım sistemlerini bilir.	Gezi
		Afet eğitimi konusunda bilgilidir.	İtfaiye gezisi
		Fiziksel egzersizleri yapar.	Göstererek yaptırma
		Toplam-çıkarma işlemini yapar.	Anlatım yerine somutlaştırma kullanılması
		Resimdeki nesnelerin isimlerini yazar.	Görsel anlatımla desteklenmesi
		Tören ve kutlamaları bilir.	Sözel anlatım yerine kısa film izletilmesi
		Şekilleri tanır.	Çamur yerine kağıt ile şekillerin yaptırılması
		Spor dallarına özgü taktikleri bilir.	Bilişsel düzeylerine uygun olmaması
		Grupla aşamalı oyunlar oynar.	Ders saatinin artırılması

Tablo 5.7 incelendiğinde devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin programı kullanırken belirlenen 3 farklı uyarlama biçimini kullandıkları tespit edilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilere bağlı olarak uyarlama örüntülerine dair bulgular şu şekildedir:

Atlama

Katılımcı devlet okullarında görev özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programında atlama yapıp yapmadıklarının tespiti için ilk olarak yıllık plan incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin resmi programda yer alan kazanımları ders defterlerine haftalık olarak işledikleri fakat uygulama sırasında farklı nedenlerden kaynaklı olarak hedef veya içerik atlaması yaptıkları gözlem ve görüşmeler ile tespit edilmiştir. Öğrenci özellikleri(bilişsel düzeyin yeterli olmaması, düşük sosyoekonomik düzey, motor becerilerindeki gerilik) ve öğretmen özellikleri(politik görüş, tutumlar, mesleki yetersizlik) hedeflerin atlanmasına neden olmaktadır. Atlama yapılan içerik ve hedefler ile ilgili S1; “Genel eğitim sınıflarında uygulanan programın aynısı özel eğitim sınıflarında da uygulamamız bazı içerik ve hedefleri ihmal etmemize neden olmaktadır. Zihinsel beceriler olarak akranlarında geri olan öğrencilere bazı hedefler ağır gelmektedir. Daha basit kazanımları gerçekleştirmeden diğerlerine geçmemiz çocukların öğrenmeye karşı ön yargılı olmalarına ve okula karşı mesafeli olmasına neden oluyor. Bazen de okuldan kaynaklı materyal eksikliğinden ders işleyemiyoruz. Özel eğitim de somutlaştırma çok önemli. Teorik anlatımlar havada kalıyor ve öğrenci özümsemiyor. Kafa karışıklığı yaşatmamak adına bu kazanımları atlıyoruz.”, S2 ise; “Özel eğitime uymayan tamamen mevcut politikayı yansıtan içerikler ve kazanımlarını sınıfta uygulamıyorum. Daha öncelikli ihtiyaçlarımız var çünkü. Öz bakım becerilerini ya da kendini koruma güdüsü tam gelişmemiş çocuklar var. Onları günlük yaşamda tehlikeye sokabilecek, yanlış anlayarak hayatlarına yanlış yansıtacaklarını düşündüğüm kazanımları öğretmemeye çalışıyorum.” görüşünü belirtmiştir.

Genişletme

Öğrenci özellikleri, öğretmen yeterlilikleri, kurum iklimi gibi nedenlerden kaynaklı olarak içerik ve hedeflerde öğretmenler tarafından eklemeler, kendi geliştirdikleri farklı yöntem ve teknikler ile kazanımları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Genişletme örüntüsü ile ilgili S1; “Resmi eğitim programını aynen uygulamam mümkün değil. Öğrenci seviyelerinin farklı olması, okul düzeni, benim öğretim tarzım, aile yapıları saymadığım başka birçok etken uygulama sürecini etkiliyor. Bazen aynı hedefi farklı teknikleri ile farklı öğrencilere kazandırmaya çalışıyoruz. Bazı öğrencilerim görerek öğrenirken bazı öğrencilerim deneyimleyerek, deneyler yaparak öğrenmeyi seviyor. Aslında kazanımlar tam gerçekleşmeden diğerine geçmediğim için zaman problemi yaşıyoruz. Özellikle resmi programın içerik ve kazanım olarak yoğun olması bunu etkiliyor.” ifadelerinde bulunmuştur. S2 ise; “Bünyesinde bulunduğumuz okulun öğretim programını kullanıyoruz. En fazla 10 öğrencimiz bulunuyor. Her bir ders için sene başında kaba değerlendirme formlarımız var. Öğrencinin hangi seviyede olduğunu belirlemeye yarıyor. Kaba değerlendirmeleri yaptıktan sonra öğrenciye özel bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlıyoruz. Öğrenme seçenekleri farklı olduğu için resmiyetteki kazanımları aynen alarak uygulama şekillerimiz farklılaşıyor. Genelde gelişim seviyeleri düşük olduğu için öğrencilerin; dikkat çekici, motivasyon artırıcı faaliyetler ile hedeflere ulaşmaya çalışıyorum. Ben programı uygularken öğrenci özelliklerini dikkate alıyorum, hepsinde aynı yöntemi ve değerlendirmeyi kullanmıyorum.” diyerek genişletme uyarlama örüntüsüne ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Yeniden Düzenleme

Yeniden düzenleme program örüntüsünde özel eğitim öğretmenlerin uygulama sırasında kazanım sıralamasında, kullanılan materyallerde ve konulara ayrılan sürede yaptıkları düzenlemeleri içermektedir. İlk olarak öğretmenlerin yıllık plana sadık kalıp kalmadıkları incelenmiştir. Konu sıralaması olarak planın takip edildiği fakat konulara ayrılan sürenin öğrencilerin özel gereksinimlerinden kaynaklı olarak artırıldığı tespit edilmiştir. Bireysel farklılıklara bağlı olarak kazanımların farklı materyaller tercih edilere somut bir şekilde aktarılmaya çalışıldığı gözlemler sonucu elde edilmiştir. Yeniden düzenlemeye ilişkin öğretmenlerden S1; “*Sene başında MEB’in yayınladığı belirli gün ve haftalar listesi ile uyumlu olacak şekilde ekstra faaliyetler ekliyorum. O tarihlerde öğrencilerin hoşlarına gidebilecek ve onlar için faydalı olabilecek etkinlikler planlıyorum. 10 Kasım haftası, somut olarak öğrenmeyi gerçekleştirme ve milli duygularını artırmak için müze gezisi yaptım. Velimizin biri iftaye personeli onun desteği ile afet eğitimi konusunu iftaye merkezinde işledik. Emniyeti ile ortaklaşa projede özel eğitim sınıfının da yer almasını isteyerek çocukların toplumsal konularda bilinçli olmasını planladım.*” derken S2; “*Ekstra yapılan programların öğrencileri olumlu etkilediğini düşünmekteyim. Beslenme alışkanlıklarının düzensiz ve zararlı olduğunu fark ettiğim zaman yerli malı haftası ile hem eğlendik hem öğrendik. Okulumuzun kardeş okul olarak belirlediği okula, sınıf olarak kitap yardımıyla bulunmamız öğrencilerimi çok mutlu etti ve iletişimlerini kuvvetlendirdi. Özellikle özel eğitim değişmez parçası olan aileler ile sürekli etkileşimde olmak benim çalışma prensibim. Öğrenci ve aile ihtiyaçlarına yönelik grup grup her hafta olan aile katılımlı etkinliklerim oluyor. Bu etkinliklerin farklı gelişim alanlarına, aile içi uyuma, velilerin özel eğitime olan olumsuz bakış açılarının değişmesine mükemmel katkısı oluyor.*” şeklinde görüş belirtmektedir.

5.2.2.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarına Dair Bulgular

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim özel eğitim sınıflarına uyarlarken kullandıkları örüntülere dair bulgular Tablo 5.8’de yer verilmiştir.

Tablo 5.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumları

Katılımcı	Uyarlama Örüntüsü	Hedef	Uyarlama Süreci/Nedeni
K1	Atlama	El göz koordinasyon becerilerini gerçekleştirir.	İki farklı beceriyi aynı anda kullanamamaları
		Uzun yönergeleri yerine getirir.	Öğrencinin dikkat problemi yaşamaması
		Kurallı cümleler kurar.	Öğretmenin önemsememesi
		Sözcüklerin ses birim özelliklerini ayırt eder.	Bilişsel düzeylere uygun olmaması
		Doğal sayıların basamak değerlerini yazar.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
		Doğal sayıları ondalık sayılara	Bilişsel düzeye uygun

		yuvarlar.	olmaması
		Gök cisimlerini ayırt eder.	Gelişim alanlarına uygun görülmemesi
		Yemek ve içecek hazırlar.	Gerekli görülmemesi
		Nesneleri gruplar.	Sözel anlatım yerine somutlaştırma kullanılması
		Resimler arası farklılıkları işaretler.	Kartlar ile oyun oynatılır
		Hastalıklara karşı yapılması gerekenleri bilir.	Sözel anlatım yerine rol model olma
		Doğal afetleri tanır.	Örnek olaylar izletilir
	Genişletme	Atatürk'ü tanır.	Anlatım yerine kısa film izletilmesi
		Ağız ve diş sağlığına dikkat eder.	Model olarak anlatım
		Farklı kültürleri tanır.	Farklı yörelerin halk oyunlarını öğretilmesi
		Teknolojik araçları tanır.	Film izletilirken ses sisteminin tanıtılması
		Hayvanları korur.	Hayvanat bahçesi gezisi
		Enerji tasarrufuna dikkat eder.	Tiyatro oyunu
		El becerilerine ilişkin çalışma yapar.	İnce motor becerilerin gelişmemesi
		Dokunduğu nesnelerin adını ve özelliklerini söyler.	Gelişim geriliğinden kaynaklı süre artırımı yapılması
		Aile bireylerini tanır.	Süre artırımı
		İletişim araçlarını ayırt eder.	Süre artırımı
	Yeniden Düzenleme	Sorulara yanıt verir.	Soruların renkli kağıtlara yazılarak dikkat çekmesi sağlanmıştır
		Vücudumuzun bölümlerini ve organlarını tanır.	Maket kullanımı
		Meslekleri ayırt eder.	Meslek kartlarının kullanımı
		Çocuk hakları konusunda bilinçlidir.	EBA'dan kısa film izletilmesi
		El göz koordinasyonunu sağlar.	Takı tasarımı
		Sembolik oyun oynar.	Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olması
		Dil bilgisi kurallarını bilir.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
	Atlama	En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları oluşturur.	Gerekli görülmemesi
K2		Kesirleri tanır.	Bilişsel alana uygun olmaması
		Alan hesaplaması yapar.	Bilişsel alana uygun olmaması
		Beyaz eşyaları kullanır.	Gerekli görülmemesi
		Ev aletlerini kullanır.	Gerekli görülmemesi
	Genişletme	Dünya ve gezegenler hakkında bilgi sahibidir.	Gezegen evi gezisi

	Para kullanımını bilir.	Kermes
	Alışveriş yapar.	Kantinden alışveriş yaptırılması
	Ev içi temizliğe yardım eder.	Sınıfta sıra temizliğinin yapılması
	Yemek masasını hazırlar.	Okul bahçesinde piknik yapmak
	Geometrik şekilleri ayırt eder.	Farklı olan şekili bul oyunu oynatılması
	İletişime uygun jest kullanılır.	Sözel anlatım yerine örnek olay izletilmesi
	Selamlaşır ve kendini tanıtır.	Drama çalışması yapılması
	Ulusal ve dini bayramları bilir.	Görsel anlatımdan yararlanılması
	Günlük yaşamını planlar.	Sözel anlatım yerine günlük tutulmasının istenmesi
Yeniden Düzenleme	Kişisel temizliğine dikkat eder.	Kavramadaki yavaşlıktan kaynaklı süre artırımının yapılması
	Tek başına giyinebilir.	Kavramadaki yavaşlıktan kaynaklı süre artırımının yapılması
	Farklı yörelerin kültürlerini bilir.	Drama çalışması
	Gün, ay ve mevsimleri bilir.	Kodlama ve tekrar yönteminin kullanılması
	Saat kullanmayı bilir.	Kartondan saat dilimlerini gösteren tasarımın yapılması

Tablo 5.8 incelendiğinde özel kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin programı kullanırken belirlenen 3 farklı uyarlama biçimini kullandıkları tespit edilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilere bağlı olarak uyarlama örüntülerine dair bulgular şu şekildedir:

Atlama

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerin destek eğitim programını uyarlarken atlama örüntüsü yaptıkları tespit edilmiştir. İçeriğe yıllık plan dahilinde bağlı kaldıkları fakat kazanım açısından öğrenci özellikleri, mesleki donanım eksikliği, kurum kültürü ve aile yaşlarından kaynaklı kazanımlarda atlama yaptıkları gözlemler sonucu belirlenmiştir. Tespit edilen içeriklerden nedenleri belirtilerek hangi kazanımların atlandığı belirtilmiştir. Atlama yapılan hedeflerin nedenleri incelendiğinde, çoğunlukla öğrencilerin bilişsel düzeylerinin akranlarına göre geri olmasında kaynaklı ihmalin olduğu gözlenmiştir. Onun dışında öğretmenin tutum ve düşünce yapısından bazı kazanımlarda atlama yapıldığı tespit edilmiştir. Atlama yapılan içerik ve hedefler ile ilgili olarak K1; “Destek eğitim programının içerik, hedef ve beklenen hedef davranışlar çok yoğun. Bize gelen öğrenciler zihinsel yetersizliğe sahip. Zihinsel olarak ileri öğrenme stratejilerini kullanamıyorlar. Her derste öğretmek istediğimiz şeyleri çok dikkatli kontrol etmemiz gerekiyor. Öğrenci için öncelikli olan öğrenmeleri tespit edip onlara yoğunlaşarak basit düzeyde anlatım yapıyoruz. Zamanı yetiştirebilmemiz içinde öğrencinin kavramakta

zorlanacağı, öğrenmeyi yaşantısına aktaramayacağı kazanımları işlemiyoruz.” şeklinde, K2 ise; “Öğrencilerimiz zihinsel gelişim açısından çok geri geliyorlar. Destek eğitim programında yer alan derslerin bazıları örneğin matematik onlar için ağır olabiliyor. Basit kazanımları bile aylarca öğretmen için çabalıyoruz ve sürekli tekrar ediyoruz. Ki öğrencilerimiz için önemli olan toplumda tek başlarına yaşayabilmeleri ve öz bakım becerilerini yerine getirebilmeleridir. Ben kendi sınıfım için günlük hayatlarını kolaylaştırıcı kazanımları önemsiyor ve onları öğretmeye çalışıyorum.” diyerek görüşlerini belirtmektedir.

Genişletme

Öğrenci özellikleri, öğretmen yeterlilikleri, kurum iklimi gibi nedenlerden kaynaklı olarak içerik ve hedeflerde öğretmenler tarafından eklemeler, kendi geliştirdikleri farklı yöntem ve teknikler ile kazanımları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Gözlem süresi boyunca resmi programda yer alan içerik, hedef ve değerlendirme araçlarının aynı kaldığı fakat öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı etkinliklerin kullanıldığı gözlenmiştir. Eğitim durumlarının uygulanma sırasında hedeflere göre farklılaşması konusunda K1 görüşünü; “ Biz zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışıyoruz. Resmi destek eğitim programlarını bireyselleştirerek her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde ayrı ayrı program oluşturuyoruz. Tabi ki de her öğrenci için hazırladığımız programların birbiri ile uyum içinde ve takibi şeklinde olması gerekmektedir. İçerik ve hedeflerde değişikliğe gitmiyorum ben kendi adıma. Sadece kazanımlar için belirlediğim etkinlik, faaliyet ve yöntemler değişebiliyor. Bazen bir etkinlikle birden fazla kazanıma hizmet etmiş oluyorum. Örneğin, rol oynama ve drama etkinliklerini önemsiyorum. Öğrenci hem beş duyu organını aktif kullanıyor hem de iletişim becerilerini geliştiriyor. Daha fazlası da var. Dikkati toparlamada, işbirliği içinde davranış sırasını izleme gibi kazanımları da elde etmiş oluyorum.”, K2 ise; “Belli kalıp haline gelmiş faaliyet ve etkinlikleri kullanmayı doğru bulmuyorum. Özel eğitim birçok etmeden etkilenabiliyor. Her öğrencinin öğrenmeye açık olduğu zaman ve alan değişiklik gösterebiliyor. Önce öğrencilerimi yakından tanıdıktan sonra, kazanımlara uygun faaliyetleri ayrı ayrı seçip resmi program üzerinde yeniden düzenliyorum. Derslerin sonunda vermek istediğimi çocukların aldığını gördükten sonra, farklı uygulamaların işe yaradığını görüyorum. Mesleki anlamda da herkesin yaptığı, değişikliğe kapalı uygulamalar bana sıkıcı ve bunaltıcı geliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Yeniden Düzenleme

Somut öğretimin özel eğitimde sıklıkla kullanıldığı tabloda yer alan yeniden düzenleme örüntüsü ile anlaşılmaktadır. Düzenlenen geziler, kermes, yerli malı etkinlikleri buna örnek verilmektedir. Resmi program ile uyumlu olan hedefler bedensel, zihinsel, sosyal gelişim alanlarına hizmet etmektedir. Takı yapımı, halk oyunları, müzikli dış fırçalama etkinliği farklı gelişim alanlarına hizmet etmektedir. Yeniden düzenleme uyalam örüntüsüne ilişkin K1; “ Programa eklemelerde bulunuyoruz. Bu eklemeler bana göre programa tat katıyor. Öğrencinin beklemediği ve monotonluktan uzak etkinlikler; öğrencinin eğlenerek, dokunarak, deneyimleyerek öğrenmesine olanak sağlıyor. Özellikle eğitsel gezilere çok önem veriyorum. Çocuğa hayvan sevgisini aşılama çalışıyoruz ama hayvanlar ile yan yana gelmeden bu mümkün değil. Sağlıklı yaşam konusunda çok titiziz. Alışkanlıklar kazandırmak için eğlenceli ortamlar oluşturuyoruz. Dış fırçalamayı unutan öğrenciler için müzikli dış fırçalama etkinlikleri sabırsızlıkla bekledikleri etkinlikler oluyor.”, K2 ise; “Ben dokunarak, deneyimleyerek öğrenmelerin gerçekleşmesi taraftarıyım. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu şekilde daha rahat ve hızlı öğrendiklerini gözlemledim. Çocukların motor becerilerinin gelişmesi için takı tasarım etkinliğimiz oluyor. Kas kuvvetlenmesine, dikkati toplamada ve bir şeyler üretmenin verdiği his ile öğrenciler öğrenmeye daha açık hale geliyor. Ürettikleri bu takıları kermes aracılığı ile satmaları, parayı kullanmayı ve günlük hayatta topluma uyum sağlamayı destekliyor.” şeklinde görüşlerini belirtmektedirler.

5.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular

Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerin öğretim programında uyarlamalara gittikleri tespit edilmiştir. İçerik ve hedeflerde yapılan uyarlama biçimleri farklı faktörlerden etkilenmektedir. Devlet okulları ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlamalarını etkileyen faktörler sırasıyla aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

5.3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular

Devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama durumlarını etkileyen faktörler Tablo 5.9’da yer almaktadır.

Tablo 5.9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Devlet Okullarındaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenden Kaynaklı Nedenler	Program Okuryazarlığına Sahip Olmama	S1,S2
	Kültürel Özelliklerin Farklı Olması	S1
	Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Tecrübeli	S1,S2
	Olmama	S1
	Eğitim Politikası Görüşünün Farklı Olması	S2
	Ön Yargı ve Tutum	S1,S2
	Özel Eğitim Alanında Yetersizlik Yaşaması	S1
Öğrenciden Kaynaklı Nedenler	Mesleki Tükenmişlik	S2
	Birleştirilmiş Sınıflarda Farklı Gelişim	S1
	Seviyelerinde Olmaları	
	Farklı Kültürel Aile Yapılarının Olması	S1,S2
Okul İkliminden Kaynaklı Nedenler	Okula ve Öğretmenlere Karşı Tutumları	S1,S2
	Özel Eğitime Önem Verilmemesi	S1
	Farklı Öğrenme Süreçlerine Destek	S1,S2
	Verme/Vermeme	
Eğitim Programından Kaynaklı Nedenler	Okul İhtiyaç Analizlerini Kapsamlı Yapmama	S1
	Farklı Kültürel Yapılara Karşı Ön yargı	S1
	Genel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Resmi Programın Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanması	S1,S2
	Genel İfadelerin Kullanılması	S1,S2
	Öğretmene Ayrıntılı Rehberlik Etmemesi	S1,S2

Tablo 5.9. incelendiğinde devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama durumlarını etkileyen faktörler; öğretmenden, öğrenciden, okul ikliminden ve eğitim programından kaynaklı temalar altında

verilmiştir. Öğretmenden kaynaklı nedenlerden; program okuryazarlığına sahip olmama, birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik tecrübeli olmama ve ön yargı ile tutum her iki sınıfta ortak neden olarak tespit edilmiştir. S1; “Eğitim verdiğim özel eğitim sınıfında 5,6,7 ve 8. Sınıf düzeyinden öğrenciler bulunmakta. Aynı ders saati içinde farklı kademedeki öğrencilere öğretim verebilmemiz biraz zor. Dolayısı ile bazen işleyemediğimiz konular olabiliyor, zamanı kullanmada sorun yaşayabiliyoruz.” şeklinde görüşte bulunmuştur. S2 ise; “Özel eğitimde daha çok müzikli ve sosyal aktivitelerin olduğu içerikleri tercih ediyorum. Gelişim alanlarına bu şekilde katkıda bulunmayı kişisel olarak tercih ediyorum. Bundan dolayı özellikle matematik, fen ve sosyal bilgiler ders içeriklerinden eğlenceli hale getiremediklerimi atıyorum, işlemiyorum.” diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Öğrenciden kaynaklı nedenler ise; birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci gelişim seviyelerinin farklı olması, farklı kültürel aile yapılarına sahip olma, okula ve öğretmene karşı tutumlar olarak belirlenmiştir. S1 öğrenciden kaynaklı nedenler ile ilgili görüşlerini; “Farklı bölgelerden göç alan bir mahalledeyiz. Suriyeli öğrencim bulunmakta. Özel eğitim sınıfına yönlendirilmişler fakat ne aile ne de çocuk aldıkları eğitimin farkında değil. Öğrenciyi tanımak ve ona göre bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak gerekiyor fakat kültürel farklılıkları tam olarak anlayamadığımız ve sınıfta çoğunluk Türk öğrenci olduğu için bazı toplumsal kazanımları aktaramayabiliyoruz. Ya da onlara yönelik, onların aile ve toplumsal yapılarına uygun etkinlikler ekleyebiliyoruz.” şeklinde belirtmiştir. S2 ise; “Özel gereksinimli çocuklar daha fazla ilgiye ve hassas yaklaşıma ihtiyaç duyuyorlar. Eğer sert tavır ya da onları rahatsız edecek ortam, durum olursa okula ve öğretmene karşı ön yargılı olabiliyorlar. Kendilerini kapatıp sessiz olmalarına veya hırçınlaşmalarına sebep oluyor. Okulu, dersi ve öğretmeni sevdirmek, uyum sürecini hızlandırmak için resmi planlarımızda yer almayan etkinlikler koyabiliyoruz. Anlık öğrencinin göstermiş olduğu tepkileri azaltmak için farklı bir içeriğe geçebiliyoruz.” söylemlerinde bulunmuştur.

Okul ikliminden kaynaklı nedenler, özel eğitime önem verilmeme, ihtiyaç analizlerini kapsamlı yapmama ve farklı kültürlere ön yargılı davranma şeklinde belirlenmiştir. Farklı öğrenme süreçlerine yer verme/vermeme her iki sınıf için ortak neden olarak gözlenmiştir. S1; “Okul yönetimi özel eğitime yeteri kadar önem vermiyor. Normal sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması açıkçası bizi geri plana atıyor. Ders dışı etkinlikler, gezi ve ya sosyal faaliyetler için okul yönetiminden ve diğer öğretmen arkadaşlardan destek alamıyoruz. Böyle olunca elimizdeki resmi programa bağlı kalıyoruz hatta resmiyetteki bazı etkinlikleri bile yerine getiremiyoruz, destek alamadığımız için.” Derken, S2; “Okulumuzda iki tane özel eğitim sınıfı var. Velilerimizin de bilinçli olması ve öğretmenlerimizin tecrübeleri ışığında sosyal aktivitelerin, sporun, müziği ve hayata yönelik etkinliklerin özel eğitimde etkili olduğunu düşünüyoruz. Hemen hemen her hafta ekstra faaliyetler ile çocukların gelişimlerini destekliyoruz.” şeklinde okul iklimine yönelik görüşlerini bildirmiştir.

Eğitim programından kaynaklı en önemli neden, genel eğitim sınıflarında uygulana eğitim programlarının aynısının özel eğitim sınıflarında uygulanıyor olması olarak gözlenmiştir. Buna bağlı olarak genel kazanımların yer alması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına temel oluşturacak ayrıntılı anlatımların bulunmaması, eğitim programının özel eğitim öğretmenlerine rehberlik edemediği tespit edilmiştir.

5.3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Programı Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörlere Dair Bulgular

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama durumlarını etkileyen faktörler Tablo 5.10’da yer almaktadır.

Tablo 5.10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Kurumlardaki Öğretim Program Uyarlama Durumlarını Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenden Kaynaklı Nedenler	Destek Eğitim Programları Hakkında Bilgi Sahibi Olmama	K1
	Lisans Eğitimini Özel Eğitim Alanında Tamamlamama	K2
	Ön yargı ve Tutum	K1,K2
	Farklı Yetersizlik Alanları Yönelik Yeterliliğe Sahip Olmama	K1,K2
Öğrenciden Kaynaklı Nedenler	Yetersizlik Derecelerinin Farklı Olması	K1,K2
	Ek Yetersizlik Alanlarına Sahip Olmaları	K1,K2
	Farklı Aile Yapılarına Sahip Olmaları	K1,K2
	Kuruma ve Öğretmene Karşı Tutumları	K1
Kurum İkliminden Kaynaklı Nedenler	Özel Eğitime Önem Verilmemesi	K1
	Farklı Öğrenme Süreçlerine Destek Verme/Vermeme	K1,K2
	Kurum İhtiyaç Analizlerini Kapsamlı Yapmama	K1,K2
	Alana Hakim Personel Çalıştırmama	K1
Eğitim Programından Kaynaklı Nedenler	Destek Eğitim Programının Fazla İçeriğe sahip Olması	K1,K2
	Farklı Yetersizlik Alanlarını Tamam Olarak Karşılayamaması	K1,K2

Tablo 5.10. incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde farklı öğretim programı uyarlama örüntülerinin meydana gelme nedenleri; öğretmenden, öğrenciden, kurum ikliminden ve eğitim programından kaynaklı temalar altında toplanmıştır. Öğretmenden kaynaklı nedenler; destek eğitim programına hakim olmama(K1), lisans eğitiminin özel eğitim alanında tamamlamama(K2),önyargı ve tutum ile farklı yetersizlik alanlarına yönelik yetersizliğe sahip olma her iki kurum için de ortak neden olarak tespit edilmiştir. Nedenlerle ilgili olarak K1; “*Şu andaki uygulanan eğitim politikasının özel eğitime yeteri kadar önem vermediğini düşünüyorum. Hedeflere yönelik hazırlanmış içerik ve materyallerin bir kısmını uygulamayıp, öğrenci ve kurum şartlarına göre yeniden ele alıyorum.*”, K2; “*Ben uzun zamandır zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ile çalıştım. Fakat bazen çoklu yetersizlikle karşılaşabiliriz. Her bir alanın gelişimi için bireyselleştirilmiş program hazırlasak da, her yetersizlik alanında uzman olmadığımız için bazı etkinlikleri atlayabiliyoruz.*” şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrenciden kaynaklı nedenler; kuruma ve öğretmene karşı tutumlar(K1), yetersizlik derecelerinin farklı olması, öğrencilerin ek yetersizlik alanlarına sahip olmaları ve farklı aile yapılarına sahip olmaları her iki kurum için ortak neden olarak gözlemlenmiştir. Durumla alakalı K1; “*Aynı sınıf içerisinde bulunan farklı engeli olan ya da engel derecesi farklı olan öğrencilerimiz var. Kazanımlarımızı oluştururken bunlara dikkat ediyoruz. Resmîyette elimizde olan programı bireyselleştirerek uyguladığımız için eklenen ve çıkarılan içerikleri mevcut.*”, K2; “*Farklı mahallelerden, aile yapılarından gele çocuklar var kurumumuza. Özellikle benim sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunması dil, iletişim ve kendini ifade etme becerilerine daha fazla yoğunlaşıyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

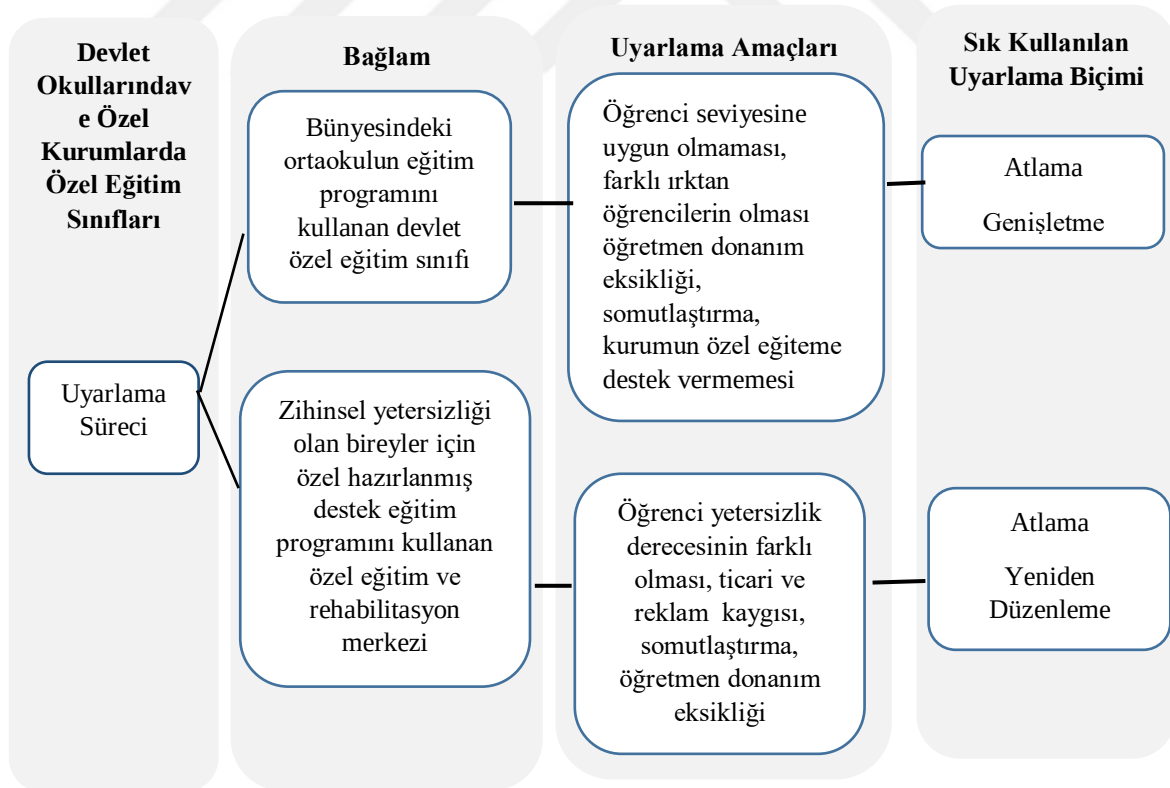
Kurum ikliminden kaynaklı nedenler; özel eğitime önem vermeme(K1), alana hakim personel çalıştırmama(K1), kurum ihtiyaç analizlerini yeteri kadar yapmama ve

farklı öğrenme etkinliklerine yer verme/vermeme(K1,K2) şeklindedir. K1 kurumunda yapılan sınıf içi gözlemlerde, özel eğitim öğretmeninin aslında lisans sınıf öğretmenliği mezunu olduğu, bundan dolayı özel eğitim konusunda yetersizlik yaşaması ve destek eğitim programını anlayıp uygulamada sorun yaşadığı gözlenmiştir.

Eğitim programından kaynaklı nedenler; destek eğitim programının fazla içeriğe sahip olması(K1,K2) ve çoklu yetersizlik alanlarına uygun hazırlanmaması(K1,K2) olarak tespit edilmiştir. Nedenle ilişkili K1; “*MEB’in yayınladığı destek eğitim programları içerisinde farklı yetersizlik alanlarını uygun ayrı ayrı hazırlanmış programlar var. Fakat bazı öğrenciler birden fazla yetersizlik gösterebiliyorlar. Örneğin, bir öğrencimde hem zihinsel yetersizlik hem de fiziksel yetersizlik mevcut. 2 farklı yetersizlik alanına hazırlanmış destek programı uygulamamız öğrenciye fazla yüklenmemize neden olmaktadır. Aynı zamanda biz bu farklı destek eğitim programlarını analiz edip ortak içerikler hazırlamaz isek zaman olarak sıkıntı yaşıyoruz. İçeriğin yoğun olması nedeniyle programdan bazı faaliyetleri çıkarıp ortak kazanım sağlayacağımız faaliyetler ekliyoruz.*” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

5.4. Devlet Okullarında ve Özel Kurumlarda Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Durumları Arasında Farklara Dair Bulgular

Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama süreçleri incelendiğinde, kullanılan uyarlama örüntüleri arasında çok önemli farklılıklar gözlenmemiştir. Sonuç olarak özel eğitim öğretmenleri zaman zaman bulgularda belirtilen nedenlerden kaynaklı olarak atlama, genişletme ve yeniden düzenleme gibi program uyarlama örüntülerini kullanmaktadır. Kurumlarda gerçekleşen program uyarlamalarının uygulanma sebebi ve sıklığı farklılık gösterebilmektedir.



Şekil 5.1. Devlet Okullarındaki ve Özel Kurumlardaki Özel Eğitim Program Uyarlama Karşılaştırılması

Şekil 5.1. incelendiğinde devlet okullarında yer alan özel eğitim sınıfları için ayrı bir öğretim programı kullanılmamaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ise yetersizlik alanlarına özel olarak MEB tarafından hazırlanan destek eğitim programı kullanılmaktadır. Bu farklılık özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlaması yapmasına teşvik etmektedir. Devlet okullarında normal öğrenciler için hazırlanmış öğretim programının özel eğitim sınıfı öğrencilerine aktarılması sırasında içerik ve hedeflerde atlama, genişletme ve yeniden düzenlemelerin yapılması gerekli kılınmıştır. Özellikle devlet okullarında öğrenci seviyesine uygun bulunmayan hedeflerin daha fazla atlandığı tespit edilmiştir. Kurumun özel eğitime destek vermemesi planlaması yapılan eğitim durumlarında atlanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olmamaları hedefleri öğrenci özelliklerine uygun hale getirerek veremedikleri için içerik ve kazanım atlaması gerçekleşmiştir. Özel eğitimde somutlaştırmanın etkili olduğunu savunan özel eğitim öğretmenleri öğrenme öğretme sürecinde genişletmeler yaparak program uyarlamasını gerçekleştirmiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayrı destek eğitim programının kullanılması kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu göstermekte ve devlet kurumlarına göre öğretmenler kazanımlarda daha az atlama yapmaktadır. Öğrenci özelliklerin farklılık göstermesi, kurum olarak talep edilebilirliği artırmak amaçlı olarak sosyal faaliyetlere daha fazla yer vermektedirler. Bu durum kazanımları gerçekleştirirken öğretmenlerin programın yeniden düzenlemelerine ve bu yönde uyarlama yapmalarına olanak sağlamıştır.

6. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumları ve bu uyarlamaya neden olan faktörler . alanyazın bağlamında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Öğrenci özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği sınıflarda farklı program uyarlama örüntülerine rastlamak mümkündür. Karacaoğlu (2011), öğretim programlarının esneklik özelliği nedeniyle program öğelerinde öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre değişiklik yapılabileceğinin olası olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle okul veya kurumların özel eğitime vermiş oldukları destek derecesi farklı program uyarlamalarının oluşmasında etkili olmaktadır. Ünal, Taşkaya ve Özdemir (2016)'ün yürütmüş olduğu çalışmada sınıf ortamında farklı program uyarlamalarının oluşmasını, öğretmenin görev yaptığı kurumların, okul ikliminin ve mesleki yeterlilik ile donanımının farklı olması ile bağdaştırılmıştır.

Özel eğitim sınıfları, devlet okullarında birleştirilmiş sınıf uygulaması ile oluşturulmuştur ve bünyesinde bulundukları okulların resmi eğitim programlarını kullanmaktadır. Resmi programda yer alan ders ve hedefleri takip etmekte, sınıf defterlerine resmi programda yer alan kazanımlar yazılmaktadır. Özel eğitim sınıflarının bünyesinde bulundukları okulların eğitim programlarını kullanmaları özellikle ihmal edilen programın oluşmasını sağlamaktadır. Palavon ve Göçen (2017) çalışmasında bu durumu, birleştirilmiş özel eğitim sınıflarında birden fazla programın kullanılmasının, programın yetişmeyeceği ve tek kademeli sınıflarda uygulanan öğretim programının özel eğitim sınıflarında uygulanmasının doğru olmayacağı sonuçları ile desteklemektedir.

Özel eğitim sınıflarında öğretmenlerin, öğretim programında yer alan tüm dersleri sınıf ortamına taşıdıkları fakat derslerin tüm kazanımlarını gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Derslerde basit düzey kazanımların gerçekleştirileceği bir program uygulanmaktadır. Özellikle hedefleri gerçekleştirmek için somutlaştırmanın olduğu, basamak basamak ilerlenen, öğrencinin yaşayarak öğrenebileceği öğrenme-öğretme süreçleri uygulanmıştır. Bu durum öğrencilerin daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamıştır. Fleming (1970), yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta göre hazırlanan öğretim programının başarıyı artırdığına çalışmasında değinmiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ise MEB tarafından hazırlanan destek eğitim programı(zihinsel yetersizliği olan bireyler için) kullanmaktadır. Destek eğitim programının daha çok öz bakım ve sosyal becerilere ağırlık veren bir program olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin resmi ders takip defterlerinde, resmi destek eğitim programına bağlı kaldıkları görülmektedir.

Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını nasıl uyarladıkları, uyarlama örüntüleri ve nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin yazılı(resmi) programı okul ve sınıflarında aynen uygulamadıkları görülmüştür. Farklılığın en önemli sebebi ise öğrenci yetersizlik alanı ve derecesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrenci ihtiyaçları, gelişim seviyeleri ve özel eğitimin gereklilikleri nedeniyle öğretmenler sorumluluk alarak öğretim programlarını uyarlamaktadır. Eğitim yönetimimizden kaynaklı olarak öğretmenlerin mevzuatla belirlenen sınırların dışına çıkarak programlarda uyarlamaya gitmelerinin zor olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar öğretmenler yazılı programa bağlı kalıyor gibi görünselerde uygulama sırasında meydana gelen farklı durum ve olgulardan kaynaklı öğretim programlarında uyarlamaya gitmektedirler. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretim programı uyarlama biçimleri, atlama, yaratma ve yeniden değiştirme olarak sınıflandırılmaktadır (Drake ve Sherin, 2006). Yürütülen başka çalışmalarda bu üç uyarlamanın dışında öğretmenlerin sınıf içinde kendi geliştirdikleri uyarlama biçimleride belirlenmiştir (Bümen ve Yazıcılar, 2019). Bu uyarlamalar, sürede değişiklik yapma, farklı materyalleri kullanma ve yüzeysel işleme şeklindedir.

Uygulanan programın sınıflarda farklılık göstermesi öğretmen özelliklerinden çok etkilmiştir. Ayrıca anlık olarak uygulanan programda bütünsellik görülmemiştir. Bortan (2012), çalışmasında öğretmenlerin özel eğitim ve program uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, destek hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Benzer bir araştırma ise Artan ve Uyanık Batal (2003) yapmıştır. Araştırmada özel eğitime ve uygulamalarına yönelik öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissederek eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Uygulanan programın, öğretmen elinde şekil alması özgün, dinamik, dikkat çekici ve güdüleyici bir programı beraberinde getirebilmektedir. Bu şekilde program dönütlerinin elde edilmesi, öğretmenin mesleki dinamikliğini ateşlemektedir. Okul ve kurumlarda, sene başında öğrenci ihtiyaçları, öğretmen yeterlilikleri ve kurum kültürüne göre resmi programla uyumlu uygulanacak program hazırlanmak istense de, ileri düzey bilişsel becerilerin aktif kullanılacağı içerik ve hedeflerin yerine, basit düzey becerilerin aktif hale geleceği bir program hazırlanmıştır. Öz bakım ve sosyal becerilerin özel eğitimde daha gerekli olduğunun düşünülmesi, uygulanacak destek eğitim programlarının bu temelde oluşturulmasına sebep olmuştur. Erden (1998) ise öğrencilerin öz bakım becerilerini ne kadar iyi kullanabiliyorsa özel eğitimin o kadar etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Özel eğitim sınıflarında ve ÖERM'leri gözleminde meydana gelen örtük program öğelerine ve örtük öğrenmelere rastlanılmıştır. Örtük öğrenmelerin genellikle ekstra faaliyetler sırasında geliştiği gözlenmiştir. Yüksel (2004) yürüttüğü çalışmada örtük programın, çevre ile kurulan ilişkiler sonucunda yürütülen organizasyonlar ile şekillendiği bulgusu, araştırma sonucunu desteklemektedir. Öğrencinin sürekli olarak maruz kaldıkları şeylerin, farkına varmadan gizil öğrenmeye dönüştüğü, bunun olumlu sonuçlarının yanı sıra olumsuz sonuçlar da doğurduğu öğretmenler tarafından ortak görüş olarak belirtilmiştir. Ahola (2000) çalışmasında, uygulanan eğitim süreci boyunca meydana gelen örtük program sayesinde öğrencide istedik ve istenmedik davranışların meydana geldiği sonucuna varılmıştır. Gizil öğrenmelerin gelişmesi, öğrencilerde farklı zekâ alanlarının bulunduğu ve bu alanları etkili kullanabildikleri tespit edilmiştir. Farkına varmadan meydana gelen öğrenmelerin öğrenci öz güveninin artırmasına ve öğrenmeye karşı motive olmasına olanak sağlamıştır.

Devlet okullarında ve özel kurumlarda özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizlik alan ve derecelerinin birbirinden farklı olması genişletme ve yeniden düzenleme uyarlamalarını şekillendirmektedir. Özel eğitim sınıflarında genişletme uyarlamasında yer alan hedeflerin belirli gün ve haftalar çizelgesine göre şekillendiği tespit edilmiştir. Farklı kurumlar ve aile işbirliği ile yürütülen genişletmelerin, öğrencilerin kültürel ve sosyal anlamda gelişmelerine, topluma uyum sağlamalarına etkili olmaktadır. Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin birebir deneyim kazanmalarına ve sosyalleşerek eğlenmelerine fırsat sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat gözlem boyunca ekstra programda yer alan faaliyetlerin planlanması, okula maliyet olarak yük olduğu ve okul idaresinin desteğinin alınmadığı görülmüştür. Bu durum ekstra uygulamaların devamlılık göstermesini engellemektedir.

ÖERM'lerinin devlet okullarına göre yeniden düzenlemelere daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Geziler, sanat faaliyetleri, halk oyunları gibi öğrencilerin üretken olarak sosyalleşebilecekleri etkinlikler yeniden düzenlenmektedir. Bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişim alanlarına hizmet etmesi planlanan programın, öğrencilerden alınan olumlu geri dönütler ile kurum ve öğretmenler tarafından geliştirilerek devamlılığının sağlanacağı ifade edilmiştir. Pektaş (2016) çalışmasında özel eğitim programlarının öğrencideki davranış problemlerini azalttığı, sosyal beceri ve iletişim yetilerinin kuvvetlendiği kanısına varmıştır. Kuruma maliyetli olması ve ailelerin bu tarz etkinliklerin özel eğitimde gereksiz olduğunu düşünmeleri gibi durum ya da tepkilerle karşılaşmaktadır. Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öğrencilerin okul etkinliklerine katılmamasının ailevi nedenlerinin olabileceğini ileri sürmüştür. Bu nedenler arasında düşük ekonomik düzey ve ilgisizlik sıralanmıştır. Ama özel kurumların bu tarz faaliyetler ile öğrenci gelişimlerine katkı sunmaları, ailelerin kurum talebini artırmaktadır.

Özel eğitim sınıfları ile ÖERM'lerinde atlanan program öğelerine rastlanmıştır. Atlanan hedef ve içeriklerin kasıtlı olarak görmezden gelinmesinin nedenleri

belirlenmiştir. Sıklıkla öğrenci gelişim alanlarındaki eksiklikler atlama uyarlamasının oluşmasına yol açmıştır. Üst düzey bilişsel becerilerden yoksun öğrenciler, bilginin analiz ve sentez aşamalarını gerçekleştirmekte zorlanmaktadır. Öğretmenler ise bu sebepten ötürü seviyelerinden yukarıda yer alan içerik ve hedeflerini programda çıkartmıştır. Aynı zamanda okuldaki materyal ve donanım eksiklikleri, ekonomik nedenler ve öğretmen görüşleri ihmal edilen programın nedenleri arasında tespit edilmiştir. Kaya ve Ok (2016) bu sonucu, öğretmenlerin planladıkları programı ne derece uygulayıp uygulamadıklarına dair yürütmüş oldukları çalışmada, okullardaki alt yapı ve teknolojik donanım eksikliklerinden kaynaklı faaliyetleri yerine getiremedikleri sonucuyla desteklemektedir.

Atlanan program örüntüsü ile özel eğitimde zaman kaybının önüne geçildiği, öğrencinin ise kendini yetersiz hissetmediği elde edilen sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda atlama örüntüsünün nedenlerinin ortaya konması, kurum ve öğretmen eksikliklerinin ortaya konması açısından etkili olmaktadır. Bunun dışında öğrencinin gelişim alanlarının geri kalması, öğretmen düşüncelerinin eğitime yansımaları ihmal edilen programın olumsuz tarafına dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı uygulamaları programdan, okuldan, çevreden ve öğrenciden etkilenmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilere dayalı kalınarak öğretim programı uyarlama sürecini, öğretmen, öğrenci, okul iklimi ve eğitim programları etkilemektedir.

Özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının özel eğitim ruhuna uygun olmaması nedeniyle öğretmenler programı uyarlama yoluna gitmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcı öğretmenler, mevzuatın yetersiz olması, içeriklerin fazlalığı, hedeflerin belirsizliği gibi nedenlerden dolayı öğretim programlarında atlamaya ya da yeniden düzenlemeye gittiklerini ifade etmişlerdir. Aslan ve Güven (2019), özel eğitimde yaşanan sorunların temelinde öğretim programlarının amaca uygun olarak hazırlanmadığını çalışmalarında vurgulamaktadırlar. Korucu (2005), öğretim programlarındaki yetersizlik, özel eğitim uygulamalarında gözle görünür düzeyde olumsuzlukları beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Özbey ve Diken (2010)'de yaptıkları çalışmada özel eğitimin içinde farklı yetersizlik alanlarını barındırmasından dolayı her alana özel ayrı hazırlanmış programlara gereksinim duyulduğu ortaya koymuştur.

Farklı kademe ve farklı yetersizlik alanına sahip öğrenciler için aynı programın kullanılması program uyarlamalarını gerekli kılmaktadır. Aynı gelişim düzeyinde olmayan öğrencilere aynı hedefi aynı şekilde vermek mümkün değildir. Bu noktada öğretmenler içerikte sadeleşmeye ya da atlam yapmaya girmektedir. Özbey ve Diken (2010), hazırlanan özel eğitim programlarının uygun ortamlarda öğrenci bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesinin önemini ifade etmektedir.

Okulların özel eğitime vermiş oldukları önem öğretim programı uygulanış biçimlerini etkilemektedir. Yöneticilerin gerekli materyal, donanım desteği vermemesi, öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişimlerini desteklememeleri içerik ve hedeflerde değişikliğe gidilmesine neden olmaktadır. Güleç Aslan vd. (2009), öğretmenlerin fiziki ve araç gereç eksikliğinden kaynaklı olarak hedefleri gerçekleştiremediklerini vurgulamıştır. Özellikle okul ve kurumlarda özel eğitime hakim olmayan öğretmenlerin çalışması öğretim programının uygulanmasında hatalara sebebiyet vermektedir. Kazanımların önem derecesinin anlaşılmaması, nelerin gerekli ve öncelikli öğretilmesinin bilmemesi uyarlama örüntülerinin çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Baykoç (2010), üniversitelerde öğretmen yetiştiren tüm bölümlere özel eğitim derslerinin yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Özyürek (2008) yürütmüş olduğu çalışmada MEB'in özel eğitim öğretmenleri için program okuryazarlığı, ihtiyaç belirleme ve öğrenciyi tanıma anlamında tecrübe kazandıracak hizmet içi eğitimler planlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Özel eğitim sınıfları ile ÖERM'leri karşılaştırıldığı zaman ÖERM'lerin ayrı destek eğitim programı kullanmaları, daha fazla özel eğitim ruhuna ve hedeflerine hizmet ettikleri gözlenmiştir. Aynı zamanda her öğrenci için oluşturulan BEP'lerin ÖERM'inde uygulanması, akademik hedeflerin yanı sıra öz bakım ve sosyal beceri hedeflerine yoğunlaşması eğitim programlarının işlevselliğini artırmaktadır. Benzer bir

sonuç Öztürk ve Eratay (2010) çalışmasında, ÖERM'lerindeki öğretmenlerin BEP'in gerekliliğine inandıkları şeklinde ileri sürülmüştür. Özel eğitim sınıflarında ihmal edilen ve ekstra programın okul ile öğretmen özelliklerinden etkilendiği görülürken ÖERM'lerde öğrenci ihtiyaçları tespit edilerek program türleri şekillenmektedir. Bu durum ÖERM'lerin sık denetimden geçtiği ve kurum talebini artırma isteğinden kaynaklı olduğu görüşüne varılmıştır.

Özel eğitim sınıflarında ve ÖERM'inde farklı öğretim programı uyarlama örüntülerinin ortaya çıkması öğretmenin, program okuryazarlığına sahip olmaması, birleştirilmiş sınıflara yönelik tecrübesiz olmaları ve ön yargı ile tutumlarının etkili olduğu görülmektedir. Özudoğru (2016), öğretmenlerin eğitim programlarına dair inceleme, anlama ve uygulama yetilerinden uzak olduğu, öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Coskun ve Aydın (2015)'in, birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik durum çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin farklı sınıf kademesinde yer alan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını, amaçların gerçekleştirilmesini ya da zamanın etkili kullanılmasını engellediği ileri sürülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada, özel eğitim programlarının öncelikli olarak özel gereksinimli öğrencilere göre nasıl düzenlenmesi gerektiği, var olan planlamaların hangi noktada yetersiz kaldığı, bu yetersizlikleri gidermek için özel eğitim öğretmenlerinin hangi bağlamda uyarlamalar yaptığını belirlemek için yürütülmüştür. Sonuçlara bağlı kalınarak program uygulayıcılarına yönelik öneriler şu şekildedir:

- Yazılı programın uygulama sırasında yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin program planlama sürecine etkin katılmaları gerekmektedir. Son yıllarda ülkemizde program geliştirme ilkelerine verilen önem artmıştır. Öğrenci bireysel özelliklerine yoğunlaşarak esneklik çerçevesinde ihtiyaç, beklenti ve hazırbulunuşluk düzeyine göre program uygulamalarını gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ilkeler teoride kalmadan pratikte uygulamaya geçirilmelidir. Özel eğitimin genel ilkesi içerisinde yer alan somutlaştırmanın program uyarlamaları sırasında dikkate alınması gerekmektedir.
- Özel eğitim program geliştirme çalışmalarının okul türleri, öğrenci yetersizlik alanları ve derece farkı dikkate alınarak hazırlanması program uygulamasının işlevselliğini artıracaktır.
- Kurum ve öğretmen denetimlerinin kapsamı artırılarak resmi program denetimi dışına çıkılmalıdır. Denetimin işlevsel olabilmesi için öğretim süreçlerinin izlenmesi ve paydaşlara gerekli uygulama dönütlerinin verilmesi gerekmektedir.
- Kurum yöneticileri ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirmek için program geliştirme uzamlarından destek alınarak hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- Özel eğitim sınıflarındaki birleştirilmiş sınıf uygulamaları kaldırılarak İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından aynı sınıf seviyesinde yer alan özel gereksinimli çocuklar yetersizlik tür ve derecesine göre, okulların bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarına yönlendirilebilir.
- MEB tarafından, yetersizlik tür ve derecesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarına ayrı eğitim programı hazırlanabilir.
- Resmi destek eğitim programlarının içerik ve hedef bakımından sadeleştirilmesi yapılarak, çoklu yetersizlik gösteren öğrencilere yönelik uygulama alanları açılabilir.

- Uygulanan eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak ve ilgi çekici olacak şekilde planlanabilir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin lisans eğitiminde, öğrenci ihtiyaçları ile öğrenme süreçlerini uyumlu hale getirebilecekleri ders içerikleri artırılabilir.
- Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın akademik hedeflerinin yanı sıra sosyal becerilerini artıracak şekilde oluşturulması, öğrenci gelişim özelliklerini olumlu etkileyebilir.
- İhmal edilen program boyutları tespit edilerek, okul, kurum eksiklikleri giderilebilir. Öğretmen yetersizliği ya da mesleki donanım eksilikleri üst kurumların planlamaları ile giderilebilir.

Program uyarlama biçimlerinin öğretim uygulamalarına yansımaları ve özel eğitim uygulamalarında meydana gelen sorunlara çözüm getirebilmesi için farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacılar için sunular öneriler şu şekildedir:

- Bu çalışmada, devlet okulu özel eğitim sınıflarında uygulanan ortaokul öğretim programı ile ÖERM’lerde uygulanan zihinsel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı incelenmiştir. Sonrasında yapılacak çalışmalarda farklı okul kademeleri ve yetersizlik alanları için hazırlanmış öğretim programlarını uyarlama biçimleri incelenebilir.
- Araştırmada özel eğitim öğretmenleri belirli zaman aralığında gözlenmiştir. Öğretim yılı boyunca öğretmen ve sınıf gözlemlerinin yapılması, uyarlama örüntüleri ve nedenlerinin tam ortaya çıkması açısından faydalı olabilir.
- Katılımcı sayısının artırılarak farklı kademelerde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülecek çalışmalarda uyarlama biçimleri arasındaki farklılıklar daha net gözlenebilir.
- Uyarlama örüntülerinin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarıldığı çalışmaların yapılması program tasarımlarına katkı sunabilir.
- Yurt içinde program uyarlamaları ile ilgili yapılan çalışmalar az sayıda, hatta özel eğitime yönelik program uyarlamaları çalışmasına rastlanmamaktadır. Özel eğitim program uyarlamaları kapsamında yürütülecek çalışmaların sayısının artırılması özel eğitim alanında karşılaşılan sorulara yönelik çözüm getirebilir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. ve Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 68-99.
- Ahola, S., (2000). Hidden Curriculum İn Higher Education: Something To Fear For Or Comply To.
- Akay, C. ve Ültanır, E., (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (koye) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999, Kasım 3-4). *Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları*. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet Ve Çocuk, Ankara, Türkiye.
- Akçamete, G. (Ed.). (2010). *Özel eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İşitme Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi*[Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akpınar, B. (2017). *Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Data Yayınları.
- An, Y., & Kim, D. (2018). Effects of music therapy on students with disabilities in south korea: a meta-analysis. *Kor. Soc. Sci. J*, 45(2), 163-180.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Armağan Erbil, B. ve Doğan B., (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal Of Curriculum And Supervision*, 6(3), 183- 200.
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G., (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teacher's curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Reserach*, 7(4), 973-979.
- Arslan Çelik, F. M. ve Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 796-824. doi:10.33711/yyuefd.938722.
- Aslan, M., ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aslan, S. ve Gürlen, E., (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.

- Aslan, A. M. ve Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 109-148.
- Ataman, A. (1984). *Ankara İli Resmi Şehir Okullarındaki Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.). (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. Vize.
- Atila, M. E., (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı*. [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Educational Sciences:Theory& Practice*. 12(3), 2009-2031.
- Ataman, A. (Ed.). (2015). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları Ve Özel Eğitim*. Ankara:Vize.
- Ataman Kömez, S. (2021). *2021 KPSS Eğitim Bilimleri Konu Anlatımı*. Hoca Webde Yayınları.
- Aybay, R. (2016). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Türkiye*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Azimpour, E., & Khalilzade, A. (2015). Hidden curriculum. *World Essays Journal*, 3(1), 18-21.
- Bacanak, E. (2018). *İlkokul Resmi İngilizce Öğretim Programı ile Uygulamadaki Program Arasındaki Uyumun İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Bakar, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik eğitimiyle ilgili uygulama ve görüşlerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Barton, M., L. (1992). *Teachers Opinions On The Implementation And Effects Of Mainstreaming*. Public School.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 35-45.
- Batu, S. & Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Baturay, M. (2007). Posner ders tasarım modeli ışığında ingilizce ders tasarımının geliştirilmesi. *Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 37-50.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Baykoç, N. (2010). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. N. Baykoç (Ed), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Baykoç N. (Ed.). (2010). *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Gündüz Yayıncılık.
- Baykoç, N. (Ed.). (2017). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*. Eğiten.

- Bentum, K. E., & Aaron, K.G. (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms really work: a longitudinal study. *Reading Psychology*, 24(3-4), 361-382.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berg, B.L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). MEB Yayınları.
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann and G. M. Lloyd (Eds), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.
- Brown, A.L. ve Campione, J.C., (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble ve R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (289-325). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Brown, M., & Edelson, D. C., (2003). Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? LeTUS Report Series.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 1366-5839
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü., (2019). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise karşılaştırılması. *GEFAD/GUJGEF* 40(1), 183-224.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü., (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Basım), Pegem A Yayıncılık.
- Cansız, N. (2014). *Developing Preservice Science Teachers' Socioscientific Reasoning Through Socioscientific Issues-Focused Course* [Doktora Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

- Caswell, H. L., & Campbell, D. D. (1935). *Curriculum Development*, M.Y: American Book Company.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cemane, K. B. (1987). *The School Curriculum And Its Relevance To Black Societal Pressures*. [Doktora Tezi]. In the Department of Philosophy of Education at the University.
- Centers For Disease Control And Prevention (CDC). (2017). Autism Spectrum Disorder (ASD), Available from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>
- Ceylan, M. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (1924-2018) Çoğulculuk Perspektifinden İncelenmesi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Chowdhury, T. B. M., & Siddique, M. N. A. (2017). An explorative study on the null secondary science curriculum in bangladesh. *Science Education International*, 28(2), 147-155.
- Civelek, M. (2014). Program Geliştirme. Erişim Tarihi: 30.12.2021 <http://www.rehberlik.biz.tr/>
- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227-311.
- Costello, C. Y., (2001). Schooled by the classroom, (The (Re) production of social Stratificationmin Professional School Settings, (Ed.), E. Margolis, *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York, 43-60.
- Conroy, M. A. & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M.Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Çağlar, D. (1990). *Türkiye’de Özel Eğitimin Bugünkü Durumu Ve Sorunları*. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Çalışkan, İ., (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (1), 68-83.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-51.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 304-323.

- Çırakoğlu, M., Gündoğdu, K., Hancı Yanar, B., Karayazgan, B. ve Üstündağ, N. (2020). Özel eğitim II. dersinin demirel 'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirmesi: adnan menderes üniversitesi meslek yüksekokul örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 201-2018.
- Çifçi, H., Sayan, Ö. ve Özdemir, L. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9).
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye’de Özel Eğitim(1923-2007)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, A., Ş. (2004). *Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demir, Ö. ve Aysoy, M. (2009). *Türkiye Özürlüler Araştırması(1. Baskı)*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Kaya, E. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya(8.baskı)*. Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Programının Etkililiği*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri Ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Desöp., (2013, Kasım 25). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, <http://kutuphane.aile.gov.tr/uploads/pdf/zds8NQhiGbgrTz3r.pdf> adresinden 9 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (11), 17-38.
- Diken, H. İ. (Ed.). (2010). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. Pegem Akademi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbacılık.
- Doğanay, A. (Ed.). (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji Eğitiminde Toplum Bilimsel Konuların Öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementations of the New Eighth Grade English Language Curriculum From The Perspectives of Teachers and Students* [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Drake, C. ve Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- EARGED, (2004). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi raporları. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On The Design And Evaluation Of School Programs*. Macmillan Publishing Co.
- Elliot, J. (1994). The teacher's role in curriculum development: an unresolved issue in english attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 42-69.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitim Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (3.baskı). Anı Yayınları.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. California: Sage Publications.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde " Program" Geliştirme*. Edge Akademi.
- Ferlihan Oğuzkan, A. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*(2. Baskı). T.D.K. Yay.
- Festus, A. B., & Kurumeh, M. S. (2015). Curriculum planning and development in mathematics from the formative stages. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 62-67.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Fidan N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları.
- Fitzpatrick, L. J., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches And Proctical Guidelines*. Pearson Education.
- Fleming, L. M. (1970). *Displays and Communication*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fong, C. E., & Jelas, Z. M. (2010). Music education for children with autism in malaysia. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 9, 70-75.
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403- 421.
- Girgin, C. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş. (Ersoy A. ve Yalçınoglu P. Çev.) Anı Yayıncılık.
- Goloğlu, S. (2009). *Fen Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Aktivitelerle Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesi: Dengeli Beslenme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gökçe, F., Kartal, T., Rıdvanoğlu, S., Erezkan, H.G., ve Alışıcı, Ö.S. (2002). *Özürllülerle İlgili Mevzuat*. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Gözütok, F.D. (2007). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gresham, F. M. ve Kern, L. (2004). *Internalizing behavior Problems In Children And Adolescents*. Guilford.
- Güleç Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OCİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 10 (1), 1-25 .
- Güler, B. İ. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 17 (02), 97-118.
- Gülhan, F. (2012). *Sosyo-Bilimsel Konularda Bilimsel Tartışmanın 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı, Bilimsel Tartışmaya Eğilim, Karar Verme Becerileri Ve Bilim Toplum Sorunlarına Duyarlılıklarına Etkisinin Araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güneş, B. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192- 205.
- Gürkan, T. ve Haktanır, G. (Ed.). (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Yayınları.
- Hatip, S. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Individuals With Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 USC. 1400 et seg.
- İrem, Y. (2018). *Özel Eğitim Sınıflarında/Okullarında Öğrenim Gören Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencisi Bulunan Velilerin Özel Eğitimden Beklenti Düzeyleri(Sivas İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- İşeri, A. (2014). Türkçe’de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji üretim sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 153-184.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- Johns, B.H., Crowley, E.P. & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus On Eceptional Children*, 4(9), 1-13.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul Resmi İngilizce Öğretim Programı ile Uygulamadaki Program Arasındaki Uyumun İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Karabörk, R. (2018). *Özel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Özel Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. İhtiyaç.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45- 58.
- Karahan, E. (2015). *Case Studies Of Secondary School Teachers Designing Socioscientific Issuesbased Instruction And Their Students Socioscientific Reasoning*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Minnesota: University of Minnesota.
- Karafil, B., ve Oğuz, A. (2021, Mayıs). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. II. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, İzmir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(17.baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Kavanoz, A. (1999). *Özel Eğitim Sınıflarına Ve Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Eğitilebilir Zihinsel Engellilerin Uyumsal Davranışlarının Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea": new teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300.
- Kaya, E., Çetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Kaya, S. ve Ok, A. (2016). The second grade english language curriculum: theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512.
- Keser, F. (2016). *Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karahan, E. (2015). *Case studies of secondary school teachers designing socioscientific issuesbased instruction and their students' socioscientific reasoning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota: University of Minnesota, The Department of Educational Sciences.
- Kargın, T., (2004). Kaynaştırma: tanım, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kenan, O. ve Özmen, H. (2010, Aralık). *Bir reform olarak yeni öğretim programları*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya.
- Kesici, A G. (2019). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Çerçevesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Tarih Dersleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskinkılıç, K. (Ed.). (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.

- Konakoğlu, Z. N. (2021). *Özel Eğitim Sınıflarının İç Mekan Yeterliliğinin Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Konca, F., (2008). Posner'ın Tanımladığı Program Görüşleri. http://memuruz.biz/sayfa_makale_isim_makale_188.htm.
- Korucu, N., (2005). Türkiye'de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kurumların Karşılaştığı Güçlüklerin Analizi: Kurum Sahipleri, Müdür, Öğretmen ve Aileler Açısından [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1566-1588.
- Köşlüoğlu, B. (2019). Özel Eğitimin Tarihçesi ve Türkiye'de Özel Eğitim, <https://erisilebilirizmir.org/ozel-egitimin-tarihcesi-ve-turkiyede-ozelegitim/> Adresinden 1 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bep Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi].
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınevi.
- Lecompte M., & Schensul, J. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research An Introduction*. United Kingdom, Altamira Press.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*.
- Lewis, R. B. & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE
- Li, Z. (2021). Disentangling teachers' enactment of materials: A case study of two language teachers in higher education in China. *Pedagogy, Culture ve Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1750050>
- Li, Z. & Harfitt, G. J. (2017). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum, *Pedagogy, Culture ve Society*, 25(3), 403-416.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches An Going Issues*. Pearson Prentice Hall.
- Mastropieri, MA., & Scruggs, TE. (2000). *Kapsayıcı Sınıf: Etkili Öğretim İçin Stratejiler Columbus*. OH : Prentice Salonu.
- McCarthy, S. J., & Woodard, R. (2017). *Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction*. An International Journal.
- Mcmillan, J. (2004). *Educational Research Fundamentals For The Consumer(4. Baskı)*. Hershey: PA: Pearson Education.
- MEB, (1997, Ekim). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, Erişi Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf, adresinden 12 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.

- MEB, (2018, Ekim). Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi_i.pdf, adresinden 4 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 120s.
- MEB, (2006, Temmuz). Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060502-6.htm>, adresinden 4 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2009, Temmuz). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemin Güçlendirilmesi Projesi, http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf adresinden 10 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2010, Ocak). Evde ve Hastane Hizmetleri Yönergesi, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf adresinden 4 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2012, Temmuz). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, adresinden 30 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı, Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 9 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Okul Öncesi Özel Eğitim Programı, Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 9 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 09 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe, Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 9 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe, Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 9 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmet_leri_yonermeligi_07072018.pdf, adresinden 10 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018, Temmuz). İlköğretim Öğretim Programı, <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>, adresinden 25 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2019, Aralık). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190905-7.htm> adresinden 4 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2020, Temmuz). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf, adresinden 4 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2021, Ocak). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı, Erişim Adresi:

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21132431_Zihinsel.pdf, adresinden 3 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.

- Meidl, T. D. ve Meidl, C. (2011). Curriculum İntegration and Adaptation: Individualizing Pedagogy for Linguistically and Culturally Diverse Student. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*(3. Baskı). (Çev.: S. TURAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mostropieri, A. M. ve Scruggs, E. T. (2000). *The Inclusive Classroom: Strategies For Effective Instruction*. Prentice Hall.
- Moy, R. G. (2006). American racism: the null curriculum in religious education. *Religious Education*, 95 (2), 119-133.
- Ntoi, L. (2007). *Incorporating Technology Into The Lesotho Science Curriculum: Investigating The Gap Between The İntended And The İmplemented Curriculum*. [Doktora Tezi]. Cape Town: University of Western Cape.
- Odabaşı, H. F. (Ed.). (2019). *Özel Eğitim Ve Eğitim Teknolojisi: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri Ve Önemi*. Pegem Akademi.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing The Curriculum*. United States of America.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum İmprovement: A Guide To Problems, Principles and Process*. Harper-Row.
- Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Orhan, A. ve Acar, F. E., (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305.
- Orhan,S., & Genç, K.,G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışma Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Öge, Ö. (2004). *İlköğretim 1. Basamak Dönemi Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının Öğretmenlerden Bilgi Alma Yoluyla Belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Önen, F., Gürdal, A., Erdem, A., ve Uzal, G. (2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı programının uygulanabilirliğine ve alanla ilgili kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri: Tekirdağ örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 115-137.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89- 108.
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.
- Özbey, Ç. (2007). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İnkılâp Kitabevi.

- Özbeç, F. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş - meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 11 (2), 19-42 .
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları Ve Öğretim Genel Öğretim Yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Pegem Akademi.
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal Of Education Research* 4(7), 1601-1613.
- Özsoy, Y. (1990). *Türkiye’de Özel Eğitim*, Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, Ankara.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*. Kartepe.
- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation*. [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Öztürk Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-149.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özyürek, M. (1998). *Özel Eğitim: Görme Engelliler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri Ve Geliştirilmesi*. Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözüm önerileri: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2). 189 – 226.
- Palavan, Ö. ve Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-95.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Bütün, M. ve Demir S. Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Peck, C. A., Killen, C. C., & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education instruction in mainstream preschools: direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 22, ss. 197-210.

- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., ve Taubman, P. (2004) Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. McGraw-Hill.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing The Curriculum*. McGraw-Hill.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: a framework for examining teachers. *Curriculum Development. University of Pennsylvania. Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Remillard, J. T., (2002). Models of engagement: Toward understanding teachers' transactions with unfamiliar curriculum resources. A paper presented in The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211-246.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.
- Sağlam, H. İ. (2016). *Öğretmen Adaylarının Nükleer Enerji Kullanımına Yönelik İnfomal Muhakemeleri Üzerine Karma Yöntem Araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Sarı, H. (2012). *Ülkemizde Özel Eğitim Yaygınlık Durumları*. [Yayımlanmamış Ders Notu]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning For Better Teacher And Learning*. Holt, Rinehart ve Winston.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi
- Sever-Duman, F. (2007). *Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2000). Models of curriculum use in the context of mathematics education reform. In M. L. Fernandez (Ed.), Proceedings of the twenty-second annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 667–672). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (Ed.). (2018). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Vize Yayıncılık.

- Sosniak, L. A. ve Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and Textbooks: materials use in fourthgrade classrooms. *Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, A. (2015). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Sistemleri Ve Sosyobilimsel Konular Hakkında Yaptıkları Öğretimler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum?. *Current And Critical Issues In Curriculum And Learning*, (2), 1-41.
- Strike, K.A. ve Posner, G.J. (1974). *An Analysis of Curriculum Structure*: Chicoga.
- Strike, K.A. ve Posner, G.J. (1992). *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*, State University of New York Press. New York.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Kök Yayıncılık.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (22), 1-9.
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisan Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 01-09.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Şura Raporu, (1999). *I. Özürlüler Şurası: Çağdaş Toplum Çağdaş Yaşam Ve Özürlüler*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practive*. New York: NY: Har Court, Brace and World.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme*. Anı yayıncılık.
- Tatar, Ş. (2018). *İhmal Edilen Eğitim Programında Tartışmalı Konuların İlk ve Ortaokul Öğretim Programı Bağlamında İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Taylor, P.H. ve Richards, C.M. (1985). *An Introduction To Curriculum Studies*. NFER Nelson.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

- Tırpan, H. (2018). *Özel Eğitim Sınıflarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tokgöz, Ö. (2015). *Transformation Of Centralized Curriculum Into Teaching And Learning Processes: Teachers' Journey Of Thought Curriculum Into Enacted One*. [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Üniversitesi.
- Tokgöz, Ö. (2013). Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one. Unpublished doctoral dissertation, Ankara, ODTÜ.
- Troyer, M. (2017). Teacher implementation of an adolescent reading intervention. *Teaching and Teacher Education*, 65, 21–33.
- Turan Özpolat, E.T. (2015). *Öğretmenlerin Program Uyumluluğu Ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)*. [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tyler, R. W. (1986). *Basis Principles Of Curriculum And İnstructions*. Chicago: IL: The University Of Cihago Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme. Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Anı Yayıncılık.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen Ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Özdemir, S. M., (2016). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 26-41.
- Ünver, N. (2021). *2021 KPSS Eğitim Bilimleri*. Pegem Akademi.
- Valverde, G.A., Bianchi, L.J., Wolfe, R.G., Schmidt, W.H. & Houang, R.T. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal öğretim tasarımları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yaşar, M. D. (2012). 9. Sınıf Kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4-II), 3253-3272.

- Yıkımlı, A. ve Ozbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design And Methods(4. Baskı)*. Sage Publications.
- Yüksel, S., (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Yüksel, D. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Okuma Yazma Eğitimine Anne Katılımı: Bir Eğitim Programı Taslağı*. [Doktora Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Wadheefa, A., & Tee, M.Y. (2020). Teacher tool relationship of Maldivian ESL teachers: A multiple case study. *Journal of International and Comparative Education*, 9(1),1-13.
- Walker, H. M. (1997). *The Acting Out Child: Coping With Classroom Disruption*(2nd Ed.) Longmont, CO: Sopris West.
- Webb, J. (1997). The politics of equal opportunity. *Gender, Work and Organizitaion*, 4(3), 159-169.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Wortham, S. (1995). *Acting Out The Great Books: A Case Study Of How The Implemented Curriculum Can Differ From The Planned Curriculum*.

EKLER

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgileriniz

1. Cinsiyetiniz?

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız?

☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-36 ☐ 37-41 ☐ 42 ve üstü

3. Mesleğinizdeki kıdeminiz?

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üstü

4. Eğitim Durumunuz?

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5. Çalıştığınız Kurum?

☐ Devlet Okulu ☐ Özel Rehabilitasyon Merkezi

EK-2: GÖRÜŞME SORULARI

1. Özel eğitim genel müdürlüğü tarafından hazırlanan resmi özel eğitim programlarına bağlı kalıyor musunuz?
2. Resmi programı uygulamaya geçirirken ihtiyaç durumuna göre revize ediyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
3. Uygulanan programda eklenen hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme basamaklarını ayrı ayrı düzenliyor musunuz? Düzenleme yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Resmi programı temele alarak oluşturduğunuz uygulama programının öğrencilere yansımaları nelerdir?
5. Resmi program içinde yer alıp sınıf içi uygulamalarda ihmal edilen yerler var mı? Var ise nedenleri nedir?
6. İhmal edilen programın öğrencilere yansımaları nelerdir?
7. Ekstra programa sınıf içi uygulamalarda yer veriyor musunuz? Ekstra program hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi nasıl belirliyorsunuz ve hazırlarken nelerden etkileniyorsunuz? Ölçüt belirliyor musunuz?
8. Ekstra programın öğrencilere yansımaları nelerdir?
9. Sınıf içerisinde gerçekleşen örtük(gizil) öğrenmelere örnek verebilir misiniz? Gizil öğrenme kaynaklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Örtük öğrenmenin öğrencilere yansımaları nelerdir?
11. Resmi, ihmal, uygulanan, ekstra ve örtük programlar hakkında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Sınıf içindeki etkinliklerde ve ders planları oluştururken, bu program türlerinin farkında olarak mı oluşturuyorsunuz?
12. Programlar dahilinde çerçeve planlarınız var mı? Planları oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?

EK-3: GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, özel kurumlarda ve devlet okularında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri tespit etmektir.. Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Gözlem formu maddeleri dışında gerekirse not tutulacaktır.

Gözlem Tarihi:

Gözlem Yeri :

Gözlem Süresi:

Gözlemci Ad Soyad:

GÖZLEM MADDELERİ	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. Resmi program takip ediliyor mu?			
2.Öğretmen resmi program okuryazarlığına sahip mi? Sahip değilse nedenleri nelerdir?			
3.Resmi program dahilinde uygulama programı oluşturulmuş mu?			
4.Resmi program üzerinde değişiklik yapılmış mı?			
5.Uygulanan programda hedefler belirlenmiş mi? Belirlenirken nelere dikkat edilmiş.			
6.Uygulanan programda içerikler, temele alınan yaklaşıma, yaşa, hazırbulunuşluk düzeyine, yetersizlik alanına, sosyoekonomik düzeye ve kültürel yapıya uygunluğu var mıdır?			
7.Uygulanan içerikler yazılı programa dahil edilmiş mi?			
8.Uygulanan programda öğretmene özgü içeriklere yer verilmiş midir? Var ise özellikleri nelerdir?			
9.Uygulanan programa öğrenciler etkin katılıyorlar mı?			

10.Uygulanan programda süreklilik var mı?			
11.Uygulanan programda bireysel farklılıklara özel esneklik var mı?			
12.Uygulanan programın üst ya da alt programlar arası bağlantısı, sürekliliği ve kararlılığı var mıdır?			
13.Uygulanan programda ölçme değerlendirme yapılmakta mıdır? Yapılıyorsa nelerdir?			
14.Uygulanan programın ölçme-değerlendirilmesi belirlenen kazanımlara, sunulan içerik ve öğrenim sürecine uygun mu?			
15.Uygulanan programın avantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			
16.Uygulanan programın dezavantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			
17.Resmi programda, ihmal edilen yerler bulunmakta mıdır?			
18.İhmal edilen hedefler var mıdır? Hangileri ve nedenleri nelerdir?			
19.İhmal edilen içerikler var mıdır? Hangileri ve nedenleri nelerdir?			
20.Öğrenme sürecinde ihmal edilen yerler bulunmakta mıdır? Hangileri ve nedenleri neleridir?			
21.Ölçme- değerlendirme sürecinde ihmal bulunmakta mıdır? Hangileri ve nedenleri nelerdir?			
22.İhmal edilen programın avantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			
23.İhmal edilen programın dezavantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			

24.Derslerde ekstra programa yer verilmekte midir?			
25.Programda ekstra hedefler yer verilmiş midir? Yer verildiyse nelerdir?			
26.Programda ekstra içeriklere yer verilmiş midir? Yer verildiyse nelerdir?			
27.Programda ekstra öğrenme öğretme yöntemleri kullanılmış mıdır? Kullanıldıysa nelerdir?			
28.Programda ekstra ölçme- değerlendirmeye yer verilmiş midir? Yer verildiyse nelerdir?			
29.Ekstra programın avantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			
30.Ekstra programın dezavantajı var mıdır? Var ise nelerdir?			
31.Programda örtük öğrenmelere yer veriliyor mu?			
32.Okul türü, iklimi ve kültüründen kaynaklı örtük öğrenmeler var mı? Var ise nelerdir?			
33.Öğrenci yetersizlik alanına, bireysel farklılıklarına göre örtük öğrenmeler gerçekleşmekte midir? Gerçekleşiyor ise nelerdir?			
34.Öğretmenden kaynaklanan örtük öğrenmeler gerçekleşiyor mu? Nedenleri nelerdir?			
35.Gerçekleşen örtük öğrenmelerin avantajları var mıdır? Var ise nelerdir?			

EK-4: ORTAOKUL 5. SINIF DERS KAZANIMLARI

TÜRKÇE

T.5.1. DİNLEME/İZLEME

T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.5.2. KONUŞMA

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.5.3. OKUMA Akıcı Okuma

T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

- T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.
- T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
- T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.
- T.5.3.13. Okuduklarını özetler.
- T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- T.5.3.17. Metni yorumlar.
- T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.
- T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.
- T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
- T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
- T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

T.5.4. YAZMA

- T.5.4.1. Şiir yazar.
- T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
- T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
- T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.
- T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

- T.5.4.8. Sayıları doğru yazar.
- T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler.
- T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.
- T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.
- T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.
- T.5.4.14. Kısa metinler yazar.
- T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

MATEMATİK

M.5.1. SAYILAR VE İŞLEMLER

- M.5.1.1. Doğal Sayılar
 - M.5.1.1.1. En çok dokuz basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.
 - M.5.1.1.2. En çok dokuz basamaklı doğal sayıların bölüklerini, basamaklarını ve rakamların basamak değerlerini belirtir.
 - M.5.1.1.3. Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.
- M.5.1.2. Doğal Sayılarla İşlemler
 - M.5.1.2.1. En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.
 - M.5.1.2.2. İki basamaklı doğal sayılarla zihinden toplama ve çıkarma işlemlerinde strateji belirler ve kullanır.
 - M.5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.
 - M.5.1.2.4. En çok üç basamaklı iki doğal sayının çarpma işlemini yapar.
 - M.5.1.2.5. En çok dört basamaklı bir doğal sayıyı, en çok iki basamaklı bir doğal sayıya böler.
 - M.5.1.2.6. Doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.
 - M.5.1.2.7. Doğal sayılarla zihinden çarpma ve bölme işlemlerinde uygun stratejiyi belirler ve kullanır.
 - M.5.1.2.8. Bölme işlemine ilişkin problem durumlarında kalanı yorumlar.
 - M.5.1.2.9. Çarpma ve bölme işlemleri arasındaki ilişkiyi anlayarak işlemlerde verilmeyen öğeleri (çarpan, bölüm veya bölünen) bulur.
 - M.5.1.2.10. Bir doğal sayının karesini ve küpünü üslü ifade olarak gösterir ve değerini hesaplar.
 - M.5.1.2.11. En çok iki işlem türü içeren parantezli ifadelerin sonucunu bulur.
 - M.5.1.2.12. Dört işlem içeren problemleri çözer.

M.5.1.3. Kesirler

- M.5.1.3.1. Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.

M.5.1.3.2. Tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür.

M.5.1.3.3. Bir doğal sayı ile bir bileşik kesri karşılaştırır.

M.5.1.3.4. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.

M.5.1.3.5. Payları veya paydaları eşit kesirleri sıralar.

M.5.1.3.6. Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar.

M.5.1.4. Kesirlerle İşlemler

M.5.1.4.1. Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır.

M.5.1.4.2. Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.

M.5.1.5. Ondalık Gösterim

M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.

M.5.1.5.2. Paydası 10, 100 veya 1000 olan bir kesri ondalık gösterim şeklinde ifade eder.

M.5.1.5.3. Ondalık gösterimde tam kısım ve ondalık kısımdaki rakamların bulunduğu basamağın değeriyle ilişkisini anlar.

M.5.1.5.4. Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.

M.5.1.5.5. Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.

M.5.1.5.6. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapar.

M.5.1.6. Yüzdelere

M.5.1.6.1. Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir.

M.5.1.6.2. Bir yüzdelik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.

M.5.1.6.3. Kesir, ondalık ve yüzdelik gösterimlerle belirtilen çoklukları karşılaştırır.

M.5.1.6.4. Bir çokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur.

M.5.2. GEOMETRİ VE ÖLÇME

M.5.2.1. Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler

M.5.2.1.1. Doğru, doğru parçası, ışını açıklar ve sembolle gösterir.

M.5.2.1.2. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder.

M.5.2.1.3. Bir doğru parçasına eşit uzunlukta doğru parçaları çizer.

M.5.2.1.4. 90°'lik bir açıyı referans alarak dar, dik ve geniş açıları oluşturur; oluşturulmuş bir açının dar, dik ya da geniş açılı olduğunu belirler.

M.5.2.1.5. Bir doğruya üzerindeki veya dışındaki bir noktadan dikme çizer.

M.5.2.1.6. Bir doğru parçasına paralel doğru parçaları inşa eder, çizilmiş doğru parçalarının paralel olup olmadığını yorumlar.

M.5.2.2. Üçgen ve Dörtgenler

M.5.2.2.1. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır.

M.5.2.2.2. Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır.

M.5.2.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.

M.5.2.2.4. Üçgen ve dörtgenlerin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur.

M.5.2.3. Uzunluk ve Zaman Ölçme

M.5.2.3.1. Uzunluk ölçme birimlerini tanır; metre-kilometre, metre-desimetre-santimetre-milimetre birimlerini birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.

M.5.2.3.2. Üçgen ve dörtgenlerin çevre uzunluklarını hesaplar, verilen bir çevre uzunluğuna sahip farklı şekiller oluşturur.

M.5.2.3.3. Zaman ölçme birimlerini tanır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.

M.5.2.4. Alan Ölçme

M.5.2.4.1. Dikdörtgenin alanını hesaplar, santimetrekare ve metrekareyi kullanır.

M.5.2.4.2. Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder.

M.5.2.4.3. Verilen bir alana sahip farklı dikdörtgenler oluşturur.

M.5.2.4.4. Dikdörtgenin alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.

M.5.2.5. Geometrik Cisimler

M.5.2.5.1. Dikdörtgenler prizmasını tanır ve temel elemanlarını belirler.

M.5.2.5.2. Dikdörtgenler prizmasının yüzey açınımlarını çizer ve verilen farklı açınımların dikdörtgenler prizmasına ait olup olmadığına karar verir.

M.5.2.5.3. Dikdörtgenler prizmasının yüzey alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.

M.5.3. VERİ İŞLEME

M.5.3.1. Veri Toplama ve Değerlendirme

M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.

M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.

M.5.3.1.3. Sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterilmiş verileri yorumlamaya yönelik problemleri çözer.

FEN BİLİMLERİ

F.5.1. Güneş, Dünya ve Ay / Dünya ve Evren

F.5.1.1. Güneş'in Yapısı ve Özellikleri

F.5.1.1.1. Güneş'in özelliklerini açıklar.

F.5.1.1.2. Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.

F.5.1.2. Ay'ın Yapısı ve Özellikleri

F.5.1.2.1. Ay'ın özelliklerini açıklar.

F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.

F.5.1.3. Ay'ın Hareketleri ve Evreleri

F.5.1.3.1. Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar.

F.5.1.3.2. Ay'ın evreleri ile Ay'ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar.

F.5.1.4. Güneş, Dünya ve Ay

F.5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.

F.5.2. Canlılar Dünyası / Canlılar ve Yaşam

F.5.2.1. Canlıları Tanıyalım

F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.

F.5.3. Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme / Fiziksel Olaylar

F.5.3.1. Kuvvetin Ölçülmesi

F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer.

F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar.

F.5.3.2. Sürtünme Kuvveti

F.5.3.2.1. Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir.

F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder.

F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.

F.5.4. Madde ve Değişim / Madde ve Doğası

F.5.4.1. Maddenin Hâl Değişimi

F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.

F.5.4.2. Maddenin Ayırt Edici Özellikleri

F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.

F.5.4.3. Isı ve Sıcaklık

F.5.4.3.1. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar.

F.5.4.3.2. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişini olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar.

F.5.4.4. Isı Maddeleri Etkiler

F.5.4.4.1. Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik deneyler yaparak deneylerin sonuçlarını tartışır.

F.5.4.4.2. Günlük yaşamdan örnekleri genişleme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir.

F.5.5. Işığın Yayılması / Fiziksel Olaylar

F.5.5.1. Işığın Yayılması

F.5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir.

F.5.5.2. Işığın Yansıması

F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir.

F.5.5.2.2. Işığın yansımasında gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar.

F.5.5.3. Işığın Maddeyle Karşılaşması

F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır.

F.5.5.4. Tam Gölge

F.5.5.4.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir.

F.5.5.4.2. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder.

F.5.6. İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam

F.5.6.1. Biyoçeşitlilik

F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.

F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.

F.5.6.2. İnsan ve Çevre İlişkisi

F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.

F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.

F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.

F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.

F.5.6.3. Yıkıcı Doğa Olayları

F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.

F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

F.5.7. Elektrik Devre Elemanları / Fiziksel Olaylar

F.5.7.1. Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları

F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir.

F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.

F.5.7.2. Basit Bir Elektrik Devresinde Lamba Parlaklığını Etkileyen Değişkenler

F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.

SOSYAL BİLGİLER

1. BİREY VE TOPLUM

SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.

SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.

SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

2. KÜLTÜR VE MİRAS

SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.

SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.

SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.

SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.

SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.

3. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM

SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.

SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.

SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.

SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.

SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM

SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.

SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.

SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.

SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.

SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.

SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

6. ETKİN VATANDAŞLIK

SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.

SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.

SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.

7. KÜRESEL BAĞLANTILAR

SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.

SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.

SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.

SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.

MÜZİK

ÖĞRENME ALANI: MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME

- İstiklal Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir
- Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır

- Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.
- Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir
- Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgıları ile ayırt eder
- Milli duyguları müzik yoluyla ifade eder
- Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere katılır
- Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder
- Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder
- Sesin oluşumunu açıklar

ÖĞRENME ALANI: MÜZİKSEL YARATICILIK

- Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
- Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.
- Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.
- Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.
- Milli duyguları müzik yoluyla ifade eder.

ÖĞRENME ALANI: MÜZİK KÜLTÜRÜ

- Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur
- Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Farklı tür müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir
- Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlar
- Atatürk'ün sevdiği şarkı ve türküleri tanır
- Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlar ve kaynaklara istekle başvurur.

ÖĞRENME ALANI: DİNLEME, SÖYLEME ÇALMA

- İstiklal Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir.
- Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar.
- Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.
- Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular.
- Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.
- Müzik çalışmalarını sergiler.

BEDEN EĞİTİMİ

5.1.1. Hareket Becerileri

BE.5.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini alan ve efor farkındalığını göstererek uygular.

BE.5.1.1.2. Dengeleme gerektiren hareketleri vücut ve alan farkındalığını göstererek uygular.

BE.5.1.1.3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri vücut farkındalığı ve hareket ilişkilerini göstererek uygular.

BE.5.1.1.4. Birleştirilmiş hareket becerilerini çeşitli oyun ve etkinliklerde gösterir.

BE.5.1.1.5. Temel jimnastik hareketlerini yapar.

BE.5.1.1.6. Verilen ritim ve müziğe uygun adımları uygular.

BE.5.1.1.7. Yakın çevresine ait halk danslarını uygular.

5.1.2. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BE.5.1.2.1. Oyun ve etkinliklerde kullandığı temel hareket kavramlarını açıklar

BE.5.1.2.2. Oyunlara ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varır.

BE.5.1.2.3. Oyun ve etkinliklerde belirlenen kural ve yönergeleri uygular.

BE.5.1.2.4. Oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanmanın önemini fark eder.

BE.5.1.2.5. Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır.

BE.5.1.2.6. Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar.

BE.5.1.2.7. Oyun ve etkinliklerde kaybetmeye ve kazanmaya ilişkin uygun davranışlar sergiler.

BE.5.1.2.8. Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur.

BE.5.1.2.9. Oyun ve etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir.

5.1.3. Hareket Strateji ve Taktikleri

BE.5.1.3.1. Oyun ve etkinliklerde hücumla yönelik strateji ve taktikleri gösterir.

BE.5.1.3.2. Oyun ve etkinliklerde savunmaya yönelik strateji ve taktikleri gösterir.

5.2.1. Düzenli Fiziksel Etkinlik

BE.5.2.1.1. Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.

5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BE.5.2.2.1. Fiziksel etkinliklerin eğlenceli yönlerinin farkına varır.

BE.5.2.2.2. Katıldığı etkinliklerde fiziksel etkinlik düzeyini ölçer.

BE.5.2.2.3. Katıldığı fiziksel etkinliklerin, fiziksel uygunluğuna olan etkilerini açıklar.

BE.5.2.2.4. Fiziksel etkinliklerde ne zaman ve nasıl beslenmesi gerektiğini açıklar.

BE.5.2.2.5. Fiziksel etkinliklerde kendisinin ve başkalarının güvenliğine etki eden durumları açıklar.

BE.5.2.2.6. Fiziksel etkinliklerde kendisinin ve başkalarının sağlığına etki eden durumları açıklar.

BE.5.2.2.7. Fiziksel etkinliklerde ilkyardımanın genel amaçlarını ve uygulamalarını bilir.

5.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz

BE.5.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere katılır.

BE.5.2.3.2. Atatürk'ün sporla ilgili söylediđi sözleri açıklar

BE.5.2.3.3. Yakın çevresine ait halk danslarını tanıır

BE.5.2.3.4. Geleneksel çocuk oyunlarını tanıır.

BE.5.2.3.5. Olimpik kavramları bilir.



EK-5 MEB İZİN BELGESİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-36313896
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Sümeyye KOÇ)

05.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dahı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye KOÇ'un " Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Eğitim Programlarının Posnerin Program Türleri Bağlamında İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteğiyle ilgili Valilik Makamının 03.11.2021 tarihli ve 36065199 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve geređini arz/rica ederim.

Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey İlçe MEM

BİLGİ:
Kahramanmaraş Üniversitesi

Bu belge gıvınlı elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Pınarbaşı Mah.58007 Sok.Şehitkamil Gaziantep

Bölge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>
Bilgi için: Müd. Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef.E. YILDIRIM YIKICI
S.A.Y.YİLDIZ

Telefon No : 0 (342)280 27 82
E-Posta: gaziantep@meb.gov.tr
Kop Adresi : meh@meb.gov.tr

Ünvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeb.gov.tr Faks:3422802847

Bu evrak gıvınlı elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden: 4863 - 2276 - 3533 - 9689 - 7612 kodu ile teyit edilebilir.