



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2024, 25(4), 313-335

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 08.12.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 11.03.24

Erken Görünüm | Online First: 28.03.24

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Program Adaptations of Special Education Teachers

[Click here to read in English](#)

SümeYYe Koç





Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları*

Sümeyye Koç¹

Öz

Giriş: Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı öğretim programı öğelerinde düzenlemelere gidilmektedir. Özel eğitim sınıflarında uygulanan programların öğretmenler tarafından nasıl uyarlandığının program işlevselliği için belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin uygulama sırasında öğretim programlarında nasıl ve ne şekilde uyarlama gerçekleştirdiklerine yönelik örüntülerini belirlemektir.

Yöntem: Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, devlet okulunun ortaokul kademesinde görev yapan iki, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan iki olmak üzere dört özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada veri çeşitlenmesine gidilerek birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; gözlem, görüşme ve özel eğitim öğretim programlarıdır. Verilerin ayrıntılı incelenerek çözümlenmesi gerektiğinden içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri sonucunda devlet okulları ile özel kurumlardaki özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme program uyarlamaları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Uyarlama örüntülerinin ortaya çıkmasında öğretmen yeterlilikleri, öğrenci özellikleri, okul iklimi, program özellikleri ile aile beklentileri etkili olmuştur.

Tartışma: Sonuçlara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin yazılı(resmi) programı okul ve sınıflarında aynen uygulamadıkları görülmüştür. Farklılığın en önemli nedeninin ise öğrenci yetersizlik alanı ve derecesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Devlet okullarında ve özel kurumlarda özel gereksinime sahip öğrencilerin, yetersizlik alan ve derecelerinin birbirinden farklı olması genişletme ve yeniden düzenleme uyarlamalarını şekillendirmektedir.

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

Atfîçin: Koç, S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin program uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 313-335. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1216207>

*Araştırma yazarın yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

¹**Sorumlu Yazar:** Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: smyy_koc@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8007-5883>

Giriş

Eğitim programları, eğitim öğretim sürecinde izlenen yol ya da yön belirleyen araç niteliğindedir. Saylor ve diğerleri (1981) eğitim programını, bireylere kalıcı öğrenme davranışları kazandırma planı olarak tanımlamaktadır. 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 Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 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).

Öğretim uygulamaları sırasında yaşanan farklılıklar, program türlerini meydana getirmektedir. Yazılı olan programın amaçları ile öğretmen uygulamaları ve öğrenci algılamaları çoğu zaman örtüşmemektedir. Bu durum eğitim programının öğeleri arasında farklılıklara neden olmakta ve beklenen eğitim çıktılarını değiştirmektedir. Farklılaşma hedeflere ulaşmayı engelleyeceği gibi olumlu sonuçlar da doğurmaktadır (Aslan & Gürten, 2019). Başarılı bir programdan beklenti ise planlanan ve uygulanan arasındaki farkı en aza indirmektir. Bu da öğretmenin resmi programa bağlılığı olarak ifade edilmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2020).

Öğretim programının uygulanmasında, öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama olmak üzere iki yaklaşım belirlenmiştir (Bümen vd., 2014). 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 vd., 2014). 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, 2010). Öğretmenler sürekli öğrenci gözleminde buldukları için değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçların neler olduğunu, nasıl çözümler üretilmesi gerektiğini bilmektedir (Armağan-Erbil & 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 yanıt 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 vd., 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 & Willis, 2007). Uyarlama aslında program hazırlayıcıları ile uygulayıcıları arasında etkileşimi sağlamaktadır. Programın etkililiğinin bağlılık ve uyarlama arasındaki denge ile sağlanacağı belirtilmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2019). Bümen ve Yazıcılar da (2020) uyarlama örüntüleri kapsamında üç program uyarlama örüntüsünü belirlemişlerdir. Atlama; planlaması yapılan konu alanının işlenmeden devam edilmesidir. Genişletme; aynı konuya öğretmenin ek materyal ve etkinlikler koyarak konu alanını genişletmesidir. Yenisiyle Değiştirme; kazanımların farklı yöntem ve teknikler ile öğrenciye aktarılmasıdır.

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 sağlamakta ve ihtiyaçlara yanıt vermektedir (Aslan & Gürten, 2019). Eğitim programlarında; hedef, içerik, süreç ve değerlendirme alanlarında uzmanlık gerektiren bir alan da özel eğitim olarak kabul edilmektedir. Özel eğitimde eğitim programlarının hedefleri, kişinin yetersizlik türü 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. 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 dinamığa sahip bir alan olduğu için program uygulamaları sırasında farklılıklar elbette ki görülmektedir. Özel eğitim programlarında; öğretmenlerin program okuryazarlığına 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 (Öztürk-Akar, 2005).

Eğitim yönetimindeki merkezîyetçi anlayış nedeniyle öğretim programlarının Türkiye’de tek tip olarak uygulanması beklenmektedir (Bümen vd., 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 bahsedilse de bunun uygulanmadığı çoğu kez tecrübe edilmiştir (Eskicumalı & İşman, 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 & Kalender, 2005). Bu durum eğitim çıktıları arasında farkı beraberinde getirmektedir (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, 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 dezavantajların öğretim programının uygulanmasında yapılacak iyileştirmelerle giderilebileceği ortaya konmuştur (Bümen vd., 2004). Aynı zamanda program uyarlama örüntü nedenlerinin ortaya çıkarılması eğitim politika planlarını hazırlayanlara ışık tutarak gerekli program revizyonlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarına yönelik pek çok araştırma mevcuttur (Atila, 2012; Bümen vd., 2012; Collopy, 2023; Çelik & Şahin-Taşkın, 2010; Doğanay & Sarı, 2008; Dönmez, 2010; Güneş & Baki, 2011, 2012; Karacaoğlu & Acar, 2010; Kaya vd., 2012; Kenan & Özmen, 2010; Önen vd., 2011; Öztürk, 2012; Öztürk-Akar, 2005, 2014; Remillard, 1999; Tekbıyık & Akdeniz, 2008; Yaşar, 2012). Bazı çalışmalar göstermektedir ki resmi program yeterince uygulanmamaktadır (Burkhauser & Lesaux, 2015; Çelik, 2012; Karacaoğlu & Acar, 2010; Sherin & Drake, 2004).

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 & Koner, 1999; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013; Baykoç, 2010) hakkında ayrı araştırmalar mevcuttur. Ancak ülkemizde özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının program uyarlama örüntüleri bağlamında incelenmesine rastlanılmamıştır.

Özel eğitim sınıflarında uygulanan programların öğretmenler tarafından nasıl uyarlandığının program işlevselliği için belirlenmesi gerekmektedir. Bu işlevselliğin belirlenmesi için sahada görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarını nasıl uyarladıkları, bu uyarlamaların hangi faktörlerden etkilendiğine dair yürütülmüş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Konunun alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek devlet okulları ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin gözlemlenmesi ve görüşlerinin alınmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, devlet okulları ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin:

1. Devlet okullarındaki öğretim programı uyarlama durumlarının hangileri ile karşılaşılmaktadır?
2. Özel kurumlardaki öğretim programı uyarlama durumlarının hangileri ile karşılaşılmaktadır?
3. Devlet okullarındaki öğretim programı uyarlama türlerini meydana getiren durumlar nelerdir?
4. Özel kurumlardaki öğretim programı uyarlama türlerini meydana getiren durumlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Devlet okullarında ve özel kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumlarını ve bu uyarlamaya neden olan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması modeli kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler yapmaktan ya da sayısal veriler vermekten ziyade, araştırılan durumu derinlemesine inceleyip analiz etmektedir (Büyüköztürk vd., 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). Durum çalışmaları; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde dört türe ayrılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada bu durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, belirli amaç doğrultusunda bir durum, olay ya da olguyu ayrıntılıca incelemektedir (Yin, 2017). Bu çalışmadaki durum, özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim programının uyarlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde devlet okulunun ortaokul kademesinde görev yapan iki, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan iki olmak üzere dört 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, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminin amacı ise araştırma için belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için hedefe uygun ölçütleri karşılayan veri kaynaklarından bilgi elde etmektir (Yıldırım & 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 1’de yer almaktadır.

Tablo 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 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımı verilmiştir. 21-25 ve 31-36 yaş aralığında birer öğretmen var iken, 26-30 yaş aralığında iki öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde ikisinin 1-5 yıl, birinin 6-10 yıl ve bir kişinin 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu gözlenmiştir. Eğitim durumlarına bakıldığında zaman çalışma grubundaki kişilerin üçü lisans, biri ise yüksek lisans mezunu şeklindedir. Öğretmenlerin ikisi devlet okulunda, ikisi ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplaması ve Veri Toplama Araçları

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 & 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, dokümanlardır ve öğrenci defterleridir.

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 vd., 2018). Bu tekniğin en önemli yönü ise doğal ortamlarında meydana gelen davranışların direkt izlenmesidir (Karasar, 2007). Araştırmada kullanılan gözlem formu 35 maddeden oluşmaktadır. Maddeler alanyazın incelenerek program uyarlaması öğelerine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubu

olarak belirlenen dört özel eğitim öğretmeni ayrı ayrı kendi sınıf ortamlarında her biri 40 dakika olan 20 ders saati boyunca gözlenmiş program uygulamaları not edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortamlar normal eğitim veren devlet okulunun özel eğitilmiş öğrencileri için tahsis edilen sınıflarda gerçekleşmiştir. Sınıf ortamı normal öğrencilerin eğitim aldığı sınıf ortamının aynısıdır. Gözlemler, 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 maddeleri özel eğitim ders programında yer alan kazanımları gerçekleştiriyorsa ne şekilde, gerçekleştiriyorsa nedeni nedir şeklinde katılımcı tarafından not alınarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, özellikle katılımcıların konu ile ilgili bilgilerinin, tecrübelerinin, algılarının, tutum ve düşüncelerinin anlaşılması noktasında etkili bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2018; Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulan 12 sorudan oluşmaktadır. Sorular alanyazın taraması sonrasında eğitim fakültesinde görev yapan eğitim programı ve öğretim alanında iki uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeler tüm katılımcıların izni alınarak Tablo 2’de belirtilen tarih, saat ve ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşme Bilgileri

Katılımcılar	Görüşme tarihi	Görüşme ortamı	Görüşme saati
S1	13 Mart 2022	Rehberlik servisi	10.00(40 dk.)
S2	14 Mart 2022	Rehberlik servisi	10.00(40 dk.)
K1	13 Mart 2022	Öğretmenler odası	14.00(40 dk.)
K2	14 Mart 2022	Öğretmenler odası	14.00(40 dk.)

Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için konu ile ilgili yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi gerekmektedir (Glesne, 2012). 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 ve katılımcı öğretmen notları doküman olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda gözlem süreci boyunca öğrenci defterleri ayrı ayrı incelenerek konu ile ilgili bölümler incelenerek atlanan ya da eklenen bölümler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Üzerinde çalışılan konu hakkında elde edilen verileri anlamak ve yeni ifade ettiklerini belirlemek için nitel veri analizi gerçekleştirilmektedir. Yürütülen çalışmada, verilerin ayrıntılı incelenerek çözümlenmesi gerektiğinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, gözlem ve görüşme notları paralel olarak incelenerek benzer durumlar kodlanıp temalar altında toplanmıştır. Analizi yapılan görüşme notları 40 sayfa ve gözlem notları 50 sayfadan oluşmaktadır. Aynı zamanda öğrenci defterleri ve öğretmen planlarında yer alan etkinlik planlarının ders işleyişine yansımaları gözlenerek öğretmenlerin planda yer alan kazanım ya da uygulamaları nasıl uyarladıkları belirlenip bulgulara yansıtılmıştır. Veri temaları devamlı olarak yapıp program geliştirme uzmanlarını görüşü analiz boyunca dikkate alınmıştır. Tüm düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapıldıktan sonra verilerin son hali bulgularda yer alan tablolar ile sunumu gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985), nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin; aktarabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile sağlanacağını ifade etmektedir. 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 vd., 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. 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. 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 çeşitlenmesi sağlanmıştır. Özel eğitim sınıflarında 40 ders saati, özel eğitim merkezlerinde ise ayrı 40 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem süreleri öğretim programının uyarlanmasının belirlenmesi ve verilerin toplanması

açısından yeterli görülmektedir. 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 (Creswell, 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 = $[\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}] \times 100$) 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 & Ültanır, 2010).

Nitel çalışmalarda inandırıcılığı artırmak için katılımcı teyidi, uzman görüşü, derinlemesine veri toplama, üçgenleme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Lincoln & 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 & Ünsal, 2019). Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin verilmesi, amaç, yöntem ve farklı çalışmalar ile desteklenmesi inandırıcılığı artırmaktadır.

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.

Etik İlkeler

Nitel araştırmalarında etik kurallara uygun ilerlenmesi, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir (Merriam, 2018). Araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 18.08.2021 tarihli ve 6418 sayılı etik izni alınarak gerçekleştirilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde 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 & Lune, 2015).

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma desenleri kullanılarak yürütülen çalışmalarda katılımcının rolü, bizzat veri toplama sürecinde yer almasıdır (Miles vd., 2018). Nitel araştırmacılar, alana bizzat hakim, çalışma grubu ile yüz yüze görüşen, tecrübe sahibi ve elde ettiği verileri deneyimlerini kullanarak analiz eden kişidir (Yıldırım, 1999). Bu doğrultuda araştırmacı, ders gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşme süreci ve verilerin analizine kadar araştırmanın her alanında yer almıştır. Ayrıca araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan, eğitim programı ve öğretiminde yüksek lisansını tamamlamış uzman psikolojik danışmandır.

Bulgular

Devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin bünyelerinde buldukları ortaokul öğretim programını özel eğitim sınıflarına uyarlarken kullandıkları örüntülere dair bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Devlet Okullarında Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Örüntüleri*

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
Gezegen maketlerini yapar.	Bilişsel düzeylerine uygun olmaması		
S1	Genişletme	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
		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		
S1	Yeniden düzenleme	Bilgisayar ağlarını bilir.	Öğretmenin konuya hakim olmaması
		Cümleleri doğru okur.	Ders saatinin artırılması
		Cümle oluşturur.	Ders saatinin artırılması
S2	Atlama	Doğal afetlerden kendini korur.	EBA'dan kısa videoların izletilmesi
		Teknolojik ürünlerin neden geliştiğini fark eder.	Üst düzey becerilerin gelişmemiş olması
		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
Elektrik 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
Az çok olma durumunu bilir.	Somutlaştıracak oyuncak Legoların kullanımı		

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

Atlama

Devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin hazırladıkları yıllık planlar incelenerek program öğelerinde atladıkları noktalar belirlenmiştir. 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 katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“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.” (S1)

“Özel eğitime uymayan tamamen mevcut politikayı yansıtan içerikler ve kazanımlarını sınıfta uygulayamıyorum. 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.” (S2)

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 katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“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 görebilen 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.” (S1)

“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.” (S2)

Yeniden Düzenleme

Yeniden düzenleme program örüntüsünde özel eğitim öğretmenlerinin 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 edilerek somut bir şekilde aktarılmaya çalışıldığı gözlemler sonucu elde edilmiştir. Yeniden düzenlemeye ilişkin öğretmenlerden elde edilen görüşler şu şekildedir:

“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 itfaiye personeli onun desteği ile afet eğitimi konusunu

itfaiye merkezinde işledik. Emniyeti ile ortaklaşa projede özel eğitim sınıfının da yer almasını isteyerek çocukların toplumsal konularda bilinçli olmasını planladım.” (S1)

“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 yardımında bulunmamız öğrencilerimi çok mutlu etti ve iletişimleri 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.” (S2)

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim özel eğitim sınıflarına uyarlarken kullandıkları örüntülere dair bulgular Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Özel Kurumlarda Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlama Örüntüleri

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 yaşaması
		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 yuvarlar.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
K1	Genişletme	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 izletilmesi
		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
K1	Yeniden düzenleme	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 artırımını yapılması
		Aile bireylerini tanır.	Süre artırımını
		İletişim araçlarını ayırt eder.	Süre artırımını
		Sorulara yanıt verir.	Soruların renkli kağıtlara yazılarak dikkat çekmesi sağlanmıştır
		Vücudumuzun bölümlerini ve organlarını tanır.	Maket kullanımı
K1	Yeniden düzenleme	Meslekleri ayırt eder.	Meslek kartlarının kullanımı
		Çocuk hakları konusunda bilinçlidir.	EBA’dan kısa film izletilmesi
		El göz koordinasyonunu sağlar.	Takı tasarımı

Tablo 4 (devamı)

Katılımcı	Uyarlama örüntüsü	Hedef	Uyarlama süreci/nedeni
	Atlama	Sembolik oyun oynar.	Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olması
		Dil bilgisi kurallarını bilir.	Bilişsel düzeye uygun olmaması
		En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları oluşturur.	Gerekli görülmemesi
		Kesirleri tanıır.	Bilişsel alana uygun olmaması
		Alan hesaplaması yapar.	Bilişsel alana uygun olmaması
		Beyaz eşyaları kullanır.	Gerekli görülmemesi
K2	Genişletme	Ev aletlerini kullanır.	Gerekli görülmemesi
		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 yapılması
		Geometrik şekilleri ayırt eder.	Farklı olan şekli 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
	Yeniden düzenleme	Günlük yaşamını planlar.	Sözel anlatım yerine günlük tutulmasının istenmesi
		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 4 incelendiğinde özel kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin programı kullanırken belirlenen üç 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 öğretmenlerinin 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 yapılarından 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 katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“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.” (K1)

“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.” (K2)

Genişletme

Öğrenci özellikleri, öğretmen yeterlilikleri ve kurum iklimi gibi faktörler öğretmenlerin program öğelerinde eklemeler yapmalarına neden olmuştur. Kendi geliştirdikleri yöntem ve teknikler ile ders kazanımlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. 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 katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“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.” (K1)

“Belli kalıp haline gelmiş faaliyet ve etkinlikleri kullanmayı doğru bulmuyorum. Özel eğitim birçok etmeden etkilenebiliyor. Her öğrencinin öğrenmeye açık olduğu zaman ve alan değişkenlik 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.” (K2)

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 uyarlama örüntüsüne ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“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 fırçalama unutan öğrenciler için müzikli dış fırçalama etkinlikleri sabırsızlıkla bekledikleri etkinlikler oluyor.” (K1)

“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.” (K2)

Devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlama durumlarını etkileyen faktörler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5*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 uygulamasında tecrübeli olmama	S1, S2
	Eğitim politikası görüşünün farklı olması	S1
	Ön yargı ve tutum	S2
	Özel eğitim alanında yetersizlik yaşaması	S1, S2
Öğrenciden kaynaklı nedenler	Mesleki tükenmişlik	S1
	Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim seviyelerinde olmaları	S2
	Farklı kültürel aile yapılarının olması	S1, S2
Okul ikliminden kaynaklı nedenler	Okula ve öğretmenlere karşı tutumları	S1, S2
	Özel eğitime önem verilmemesi	S1
	Farklı öğrenme süreçlerine destek verme/vermeme	S1, S2
	Okul ihtiyaç analizlerini kapsamlı yapmama	S1, S2
Eğitim programından kaynaklı nedenler	Farklı kültürel yapılara karşı ön yargı	S1
	Genel eğitim sınıflarında uygulanan resmi programın özel eğitim sınıflarında uygulanması	S1, S2
	Öğretmene ayrıntılı rehberlik etmemesi	S1

Tablo 5 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 ile ilgili görüşler şu şekildedir:

“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.” (S1)

“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.” (S2)

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. Okul ikliminden kaynaklanan nedenlere ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Okul yönetimi özel eğitime yeteri kadar önem vermiyor. Normal sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması açıkçası bizi geri plana atıyor. Ders dışı etkinlikler, gezi veya sosyal faaliyetler için okul yönetiminden ve diğer öğretmen arkadaşlardan destek alamıyoruz. Böyle olunca elimizdeki resmi programa bağlı kalıyoruz hatta resmîyetteki bazı etkinlikleri bile yerine getiremiyoruz, destek alamadığımız için.” (S1)

Ayrıca 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 uygulanan 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.

Tablo 6

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 ikliminden kaynaklı nedenler	Özel eğitime önem verilmemesi	K1
	Farklı öğrenme süreçlerine destek verme/vermeme	K1, K2
	Kurum ihtiyaç analizlerini kapsamlı yapmama	K1, K2
	Alana hakim personel çalıştırmama	K1
Eğitim programından kaynaklı nedenler	Destek eğitim programının fazla içeriğe sahip olması	K1, K2
	Farklı yetersizlik alanlarını tamam olarak karşılayamaması	K1, K2

Tablo 6 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, lisans eğitiminin özel eğitim alanında tamamlamama, 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 ifadede bulunmaktadır.

Öğrenciden kaynaklı nedenler; kuruma ve öğretmene karşı tutumlar, yetersizlik derecelerinin farklı olması, öğrencilerin ek yetersizlik alanlarına sahip olmaları ve farklı aile yapılarına sahip olmaları her iki kurum için ortak neden olarak gözlenmiştir. 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 sınıfımda 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, alana hakim personel çalıştırmama, kurum ihtiyaç analizlerini yeteri kadar yapmama ve farklı öğrenme etkinliklerine yer verme/vermeme şeklindedir. K1 kurumunda yapılan sınıf içi gözlemlerde, özel eğitim öğretmenin aslında lisans sınıf öğretmenliği mezunu olduğu, bundan dolayı özel eğitim konusunda yetersizlik yaşamaması ve destek eğitim programını anlayıp uygulamada sorun yaşadığı gözlenmiştir.

Eğitim programından kaynaklı nedenler; destek eğitim programının fazla içeriğe sahip olması ve çoklu yetersizlik alanlarına uygun hazırlanmaması olarak tespit edilmiştir. Nedenle ilişkili öğretmen görüşü şu şekildedir:

“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.” (K1)

Tartışma

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 nedeni ise öğrenci yetersizlik alanı ve derecesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğrenci ihtiyaçları, gelişim seviyeleri ve özel eğitimin gereklilikleri nedeniyle öğretmenler sorumluluk olarak öğretim programlarını uyarlamaktadır. Eğitim yönetimlerimizden kaynaklı olarak öğretmenlerin mevzuatla belirlenen sınırların dışına çıkarak programlarda uyarlamaya gitmelerinin zor olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar öğretmenler yazılı programa bağlı kalıyor gibi görünseler de 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 & Sherin, 2006). Yürütülen başka çalışmalarda bu üç uyarlamanın dışında öğretmenlerin sınıf içinde kendi geliştirdikleri uyarlama biçimleri de belirlenmiştir (Bümen & Yazıcılar, 2019). Bu uyarlamalar, sürede değişiklik yapma, farklı materyalleri kullanma ve yüzeysel işleme şeklindedir.

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 ve diğerlerinin (2016) 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 buldukları 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 buldukları 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. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ise MEB tarafından hazırlanan destek eğitim programı (zihin 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.

Uygulanan programın sınıflarda farklılık göstermesi öğretmen özelliklerinden çok etkilenmiştir. Ayrıca anlık olarak uygulanan programda bütünsellik görülmemiştir. Bortan (1992), çalışmasında öğretmenlerin özel eğitim ve program uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, destek hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Benzer bir araştırmayı 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 (Karacaoğlu, 2011). 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 istenlik ve istenmedik davranışların meydana geldiği sonucuna varmıştır. Farkına varmadan meydana gelen öğrenmelerin öğrenci öz güveninin artırmasına ve öğrenmeye karşı motive olmasına olanak sağlamıştır.

Devlet okullarında ve özel kurumlarda özel gereksinime sahip 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. Alishmalarında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin birebir deneyim kazanmalarına ve sosyalleşerek eğlenmelerine fırsat sunduğu sonucuna ulaşmışlardır (Balkan-Kıyıcı & Ataberk, 2010). 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'lerin 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. Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada 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 gelişmelerine 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 programdan çıkartmıştır. Aynı zamanda okuldaki materyal ve donanım eksiklikleri, ekonomik nedenler ve öğretmen görüşleri ihmal edilen programın nedenleri arasında tespit edilmiştir. Kaya ve Ok (2016) çalışmalarında bu sonucu, okullardaki teknolojik alt yapı eksikliğinden kaynaklı olarak öğretim programlarının planlandığı şekilde uygulanmadığını 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 de (2010) 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 atlama yapmaya girmektedir. Özbek 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 ve diğerleri (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. Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması, ifadelerin net açıklanmaması öğretmenlerin farklı uyarlama örüntülerini kullanmalarını 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 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)'nin 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 durumun 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 öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olmamaları, birleştirilmiş sınıflara yönelik tecrübesiz olmaları ve ön yargı ile tutumlarının etkili olduğu görülmektedir. Özüdoğru (2016), öğretmenlerin eğitim programlarına dair inceleme, anlama ve uygulama yetilerinden uzak olduğu, öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışma sonuçları ile desteklemektedir. 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 (Coşkun & Aydın, 2015).

Öneriler

Bu araştırma; özel eğitim programlarının öncelikli olarak özel gereksinime sahip 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:

1. 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.
2. Özel eğitim program geliştirme çalışmalarının okul türleri, öğrenci yetersizlik alanları ve derece farkı dikkate alınarak hazırlanması program uygulamasının işlevselliğini artıracaktır.
3. 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.

4. Kurum yöneticileri ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirmek için program geliştirme uzmanlarından destek alınarak hizmet içi eğitimler planlanabilir.
5. 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.
6. MEB tarafından, yetersizlik tür ve derecesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarına ayrı eğitim programı hazırlanabilir.
7. Resmi destek eğitim programlarının içerik ve hedef bakımından sadeleştirilmesi yapılarak, çoklu yetersizlik gösteren öğrencilere yönelik uygulama alanları açılabilir.
8. 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.
9. Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın akademik hedeflerinin yanı sıra sosyal becerilerini artıracak şekilde oluşturulması, öğrenci gelişim özelliklerini olumlu etkileyebilir.
10. 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 sunulan öneriler şu şekildedir:

1. 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.
2. 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.
3. Katılımcı sayısının artırılarak farklı kademelerde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülecek çalışmalarda uyarlama biçimleri arasındaki farklılıklar daha net gözlenebilir.
4. Uyarlama örüntülerinin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarıldığı çalışmaların yapılması program tasarımlarına katkı sunabilir.
5. 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.

Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu, devlet okullarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan dört özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların diğer özel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak aktarabilirliği sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin gözlem yapıldığı ders saatleri ile sınırlıdır.

Teşekkür

Araştırması sırasında veri toplamamda yardımcı olan ve destek veren Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Ahola, S. (2000, August 30-September 2). *Hiddencurriculum in highereducation: Something to fear for or comply to* [Paper presentation]. Innovations in Higher Education 2000 Conference, Helsinki, Finland. <https://www.utu.fi/sites/default/files/public%3A//media/file/HCarticle.pdf>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi*. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/gxjixesk/destek-%C3%B6zel-e%C4%9Fitim-hizmetlerinin-verimlili%C4%9Finin-ara%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lmad%C4%B1-projesi-des%C3%B6p.pdf>
- Akay, C., & 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. <https://doi.org/10.17860/efd.82884>
- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999, 3-4 Kasım). *Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları* [Sözlü bildiri]. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara, Türkiye.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 220921) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. https://www.researchgate.net/publication/292090707_Ilkogretim_Kurumlarında_Ailelerin_Egitim_Surecine_Katilimlarına_Yonelik_Ogretmen_Gorusleri
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 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. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1991spring_ariav.pdf
- Armağan-Erbil, B., & 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. <https://dergipark.org.tr/pub/ekuat/issue/44939/559319>
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/81124>
- Aslan, A. M., & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 109-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/44557/550136>
- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı* (Tez Numarası: 319674) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388. https://www.researchgate.net/publication/42766763_Science_Education_beyond_the_Classroom_A_Field_Trip_to_Wind_Power_Plant
- Barton, M. L. (1992). *Teachers opinions on the implementation and effects of mainstreaming*. Public School.
- Baykoç, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* içinde (ss. 90-113). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. https://www.academia.edu/1861578/%C3%96%C4%9Fenci_Ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n_Y%C4%B1llara_Okul_T%C3%BCrlerine_B%C3%B6lgelere_G%C3%B6re_Incelenmesi_%C3%96ss_ve_Pisa_Analizi

- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1990)
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000062
- 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*, 49(3), 1366-5839. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406732>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2019). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi* (Tez Numarası: 428064) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics text book affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227-311. https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edt_fac_pub
- Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30210/326102>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)
- Çelik-Şen, Y., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13710/165988>
- 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.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8601/107121>
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementations of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students* (Tez Numarası: 277958) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (2004). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi raporları*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (3. baskı). Anı Yayınları.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Fleming, L. M. (1970). *Displays and communication*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1996)
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159155>
- Güneş, B., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104>
- İrem, Y. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği)* (Tez Numarası: 531487) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşman, A., & Eskicimalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165979>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum in to classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113. https://www.researchgate.net/publication/270286835_Transformation_of_Centralized_Curriculum_into_Classroom_Practice_An_Analysis_of_Teachers%27_Experiences
- Kaya, S., & Ok, A. (2016). These cond grade english language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>
- Kenan, O., & Özmen, H. (2010, 29 Nisan-02 Mayıs). Bir reform olarak yeni öğretim programları. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya.). *Bir reform olarak yeni öğretim programları* [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Konakoğlu, Z. N. (2021). *Özel eğitim sınıflarının iç mekan yeterliliğinin değerlendirilmesi: Trabzon örneği* (Tez Numarası: 673155) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* (Tez Numarası: 652533) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lecompte M., & Schensul, J. (2010). *Designing & conducting ethnographic research an introduction*. Altamira Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches an going issues*. Pearson Prentice Hall.
- Mcmillan, J. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.; 3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1998)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods source book*. Sage.
- Önen, F., Gürdal, A., Erdem, A., & 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3373/46555>

- Özbeç, F., & 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159138>
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim genel öğretim yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanıma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 438271) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67. http://ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_4.pdf
- 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. <https://doi.org/10.17240/AIBUEFD...-5000091461>
- Öztürk, E. (2003). *Lise biyoloji öğretim programının uygulama sürecinin belli faktörlere göre değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 140136) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. https://www.academia.edu/12047425/%C3%96%C4%9Fretim_Planlanmas%C4%B1nda_%C3%96%C4%9Fretmenin_Rol%C3%BC_ve_%C3%96zerkli%C4%9Fi_Orta%C3%B6%C4%9Fretim_Tarih_%C3%96%C4%9Fretmenlerinin_Y%C4%B1ll%C4%B1k_Plan_Haz%C4%Bırlama_ve_Uygulama_%C3%96rne%C4%9Fi
- Özudođru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 458265) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözüm önerileri: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Palavan, Ö., & 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 yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1996)
- 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., & Taubman, P. (2004) *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (2nd ed.). Peter Lang.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teacher’s curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teacher and learning*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2000). Models of curriculum use in the context of mathematics education reform. In M. L. Fernandez (Eds.), *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). ERIC Clearing house for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Tekbıyık, A., & 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 istenmeyen davranışların incelenmesi* (Tez Numarası: 525042) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Özdemir, S. M., (2016). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370001>
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara.
- Yaşar, M. D. (2012). *9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği* (Tez Numarası: 319683) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Yüksel, D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: Bir eğitim programı taslağı* (Tez Numarası: 551821) [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.



Program Adaptations of Special Education Teachers*

Sümeyye Koç ¹

Abstract

Introduction: Arrangements are made in the curriculum elements due to the individual differences of students with special needs. It is necessary to determine how programs implemented in special education classrooms are adapted by teachers for program functionality. The purpose of this study is to determine special education teachers' patterns of how and in what ways they adapt their curriculum during implementation.

Method: This study, which was conducted to determine the curriculum adaptation by special education teachers and the factors that cause this adaptation, used a case study design from the qualitative research approach. The sample of this study consisted of four special education teachers: two working at the secondary level of a public school and two working at a special education and rehabilitation center. In this study, data diversification was used by employing more than one data collection instrument. These included observations, interviews, and special education lesson plans. As the data needed to be examined and analyzed in detail, content analysis was used.

Findings: The observations, interviews, and document reviews revealed that teachers working in special education classrooms in public and private institutions make program adaptations such as omitting, expanding, and replacing/revising. Teacher qualifications, student characteristics, school climate, program characteristics, and family expectations played a substantial role in shaping the emergence of adaptation patterns.

Discussion: Based on the results, it was found that special education teachers did not implement the written (official) program exactly in their schools and classes. It was found that the student's area and level of disability was the most important reason for the difference. The differences in the areas and degrees of disability of students with special needs in public schools and private institutions shape adaptations for expansion and revising.

Keywords: Curriculum, special education, special education classroom, special education and rehabilitation center, program adaptations.

To cite: Koç, S. (2024). Program adaptations of special education teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(4), 313-335. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1216207>

*The research was adapted from the author's master's thesis.

¹**Corresponding Author:** Specialist, Ministry of National Education, E-mail: smyy_koc@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8007-5883>

Introduction

Curricula are tools that determine the path or direction taken in the education process. Saylor et al. (1981) define the curriculum as a plan for instilling permanent learning behaviors in individuals. In order for individuals to benefit from education, it is necessary to have a planned curriculum, to present this curriculum with effective teaching activities, and to continuously improve the practices by monitoring them throughout the process (Özçelik, 2010). Curriculum development is a cyclical process that includes many aspects (Yüksel, 2019). All coordination activities that are organized to achieve the general goals set by the Ministry of National Education and the specific goals of schools and to carry out educational activities with appropriate tools, equipment, methods, and techniques are included in the scope of program development (Varış, 1988).

Differences in teaching practices lead to different curriculum types. The goals of the written program often do not coincide with the practices of the teachers and the perceptions of the students. This leads to differences between the elements of the curriculum and changes the expected learning outcomes. While differentiation prevents the achievement of goals, it also produces positive outcomes (Aslan & Gürlen, 2019). The expectation of a successful implementation of a curriculum is to minimize the difference between what is planned and what is implemented. This is described as the teacher's commitment to the official program (Bümen & Yazıcılar, 2020).

Two approaches to curriculum implementation have been identified: adherence to the curriculum and adaptation of the curriculum (Bümen et al., 2014). Adherence to the curriculum is the implementation of the curriculum as prepared by the curriculum development authorities in the classroom without any changes. Within the framework of this approach, for the curriculum to be functional, teachers should have full curriculum literacy and professional development (Bümen et al., 2014). The success of the curriculum also depends on the talent and skill of the teacher who implements the curriculum (Ari, 2010). Teachers, as curriculum implementers, have important responsibilities in the curriculum development and evaluation process. The importance of consulting teachers' opinions in the selection and ranking of subjects, especially in the needs analysis, is often emphasized (Ari, 2010). As teachers consistently observe students, they know what the changing individual and social needs are and what solutions should be created (Armağan-Erbil & Doğan, 2019). The ability to read and understand the official curriculum, plan, and implement it according to its purpose and variables depends on the program literacy of the teacher. A teacher's high level of program literacy entails responding to identified needs and being prepared for change (Ariav, 1991).

It is seen that the concept of adapting the curriculum began to emerge in the 2000's. Authors who argue that curriculum commitment constrains and hinders teachers' creativity (Pinar et al., 2004) assert that curriculum should be adapted according to local and school characteristics. The concept of adaptation is defined as revising a newly designed curriculum according to the characteristics of the institution and the students (Marsh & Willis, 2007). Indeed, adaptation allows curriculum developers and implementers to interact. According to Bümen and Yazıcılar (2019), striking a balance between commitment and adaptability ensures the effectiveness of the curriculum. Within the framework of adaptation patterns, Bümen and Yazıcılar (2020) identified three curriculum adaptation patterns. *Omitting* means continuing without covering the planned topic. *Extending* refers to the teacher expanding the subject area by adding additional materials and activities to the same subject. *Replacing* refers to the transfer of accomplishments to the student using different methods and techniques.

The changes taking place in society affect education and all its elements (Özkan, 2016). Since adaptation to these changes is achieved through education, curricula are constantly renewed, adapted to developments, and respond to needs (Aslan & Gürlen, 2019). Curricula also view special education as an area requiring expertise in goals, content, process, and evaluation. In special education, the goals of the curricula are prepared on an individual basis, realistically, according to the type and degree of disability of the person. Content designed to achieve the goals is provided by gradually expanding the information according to developmental areas using the spiral curriculum approach. Appropriate methods and techniques for achieving program goals for individuals with special educational needs are also used. Particularly in the measurement and evaluation phase, ongoing and multiple assessments appropriate to the student's area of disability require expertise in the preparation and implementation of special education programs. Special education requires professionally planned work to achieve the desired goal, taking into account individual differences, family support, and teacher experience. At this point, there is a need for a training program to be a guide. The general purpose of special education curricula is to improve the skills and competencies of children with special needs (Birkan, 2002). Curricula prepared according to different levels and areas of disability increase the social and mental development of the student and minimize behavioral problems. Officially prepared special education curricula are re-planned and prepared for implementation by teachers according to individual needs, upon obtaining the opinion of the family. Given that special education is a

dynamic field in itself, differences are observed when implementing programs. In special education curricula, teachers' lack of curriculum literacy, the reflection of teachers' personal attitudes and thoughts about the curriculum during implementation, professional inadequacies, changes due to institutional culture, and students' individual differences pave the way for the emergence of different types of curricula (Öztürk-Akar, 2005).

Due to the centralized approach to education administration, the curricula are expected to be implemented uniformly in Turkey (Bümen et al., 2014). This approach does not fully meet the expectations of society, the region, the schools, and the students. Teachers design programs in accordance with their professional skills. Since the planned curriculum is uniform, the same learning outcomes are included for each institution and class. Students with special needs may not achieve the same end-of-course outcomes in the same way. Although the flexibility feature of the prepared curricula is mentioned, it has often been experienced that it is not implemented (Eskicumalı & İşman, 2001). Especially in special education, where the characteristics of the students are different, the implementation of the curriculum is more important.

On the other hand, when it comes to the types of schools in Turkey, it is known that public schools and private institutions differ in their curriculum implementation (Berberoğlu & Kalender, 2005). This situation leads to a difference in educational outcomes (Department of Educational Research and Development, 2004). In a study conducted by Öztürk (2003), the differentiation of curriculum applied in private and public schools was attributed to physical conditions, overcrowded classes, student differences, material deficiencies, and personnel shortages. It has been shown that the disadvantages caused by learning differences can be eliminated by improving the implementation of the curriculum (Bümen et al., 2004). At the same time, uncovering the reasons for patterns of curriculum adaptation will shed light on those who prepare educational policy plans and help organize necessary program revisions and teacher training programs. There are many studies in the literature on teachers' implementation of curriculum (Atila, 2012; Bümen et al., 2012; Collopy, 2023; Çelik & Şahin-Taşkın, 2010; Doğanay & Sarı, 2008; Dönmez, 2010; Güneş & Baki, 2011, 2012; Karacaoğlu & Acar, 2010; Kaya et al., 2012; Kenan & Özmen, 2010; Önen et al., 2011; Öztürk, 2012; Öztürk-Akar, 2005, 2014; Remillard, 1999; Tekbıyık & Akdeniz, 2008; Yaşar, 2012). Several studies have shown that official programs are not adequately implemented (Burkhauser & Lesaux, 2015; Çelik, 2012; Karacaoğlu & Acar, 2010; Sherin & Drake, 2004).

A review of the literature reveals that the programs are implemented separately in special education classes of public schools affiliated with the Ministry of Education (İrem, 2018; Konakoğlu, 2021; Özdamar, 2016; Tırpan, 2018) and in classes of Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) (Akdemir-Okda, 2008; Akçamete & Koner, 1999; Baykoç, 2010; Ministry of Family and Social Policies General Directorate of Disability and Elderly Services, 2013). However, in Turkey, the curricula implemented in special education classes have not been studied in the context of curriculum adaptation patterns.

It is necessary to ascertain how the teachers adapt the programs used in the special education classes for the curriculum's functionality. In order to determine this functionality, the opinions of special education teachers who work in the field of special education should be sought. To the best of our knowledge, there is no study in the literature on how special education teachers adapt their curricula and what factors influence these adaptations. Considering that the topic would contribute to the literature, it was decided to observe and explore the opinions of special education teachers working in public schools and private institutions. The purpose of this study is to determine the curriculum adaptation practices of special education teachers working in public schools and private institutions and the factors that lead to this adaptation. Accordingly, answers were sought for the following research questions:

1. What kinds of situations do special education teachers encounter in the area of curriculum adaptation in public schools?
2. What kinds of situations do special education teachers encounter in the area of curriculum adaptation in private institutions?
3. What are the situations that lead to curriculum adaptations in public schools?
4. What are the situations that lead to curriculum adaptations in private institutions?

Method

Design of the Study

A case study model from the qualitative research approach was used in this study, which was conducted to determine the curriculum adaptation of special education teachers working in public schools and private

institutions and the factors that cause this adaptation (Yıldırım & Şimşek, 2016). In qualitative research, the situation under study is examined and analyzed in depth, rather than making psychological measurements or providing numerical data (Büyüköztürk et al., 2009). The study used a case study design to examine in depth special education teachers' expertise in curriculum implementation and the impact of implementation differences on the learning process, student achievement, and program effectiveness. A case study is the process of investigating a phenomenon that is encountered along with its contributing factors (Yin, 2009). In other words, it examines, analyzes, and interprets the environment, ethnic and social groups, programs, communities, and systems (McMillan, 2004). There are four types of case studies: holistic single-case design, nested single case design, holistic multiple case design, and nested multiple case design (Yıldırım & Şimşek, 2021). This study used a holistic single-case design. The holistic single-case design is an in-depth study of a situation, event, or phenomenon for a specific purpose (Yin, 2017). The case in this study is the adaptation of the curriculum implemented in special education classrooms.

Study Group

The study group for this research consisted of four special education teachers, two working at the secondary level of a public school and two working at the Special Education and Rehabilitation Center in Gaziantep Şahinbey and Şehitkamil districts, in the 2021–2022 academic year. Criterion sampling rather than purposive sampling was used to identify study participants. The purposive sampling method is preferred to conduct an in-depth study by paying attention to all the details in accordance with the purpose (Patton, 2014). The purpose of the criterion sampling method is to obtain information from data sources that meet the criteria appropriate to the target in order to achieve the objectives determined for the study (Yıldırım & Şimşek, 2016). The criterion for participants set for this study was teaching students with intellectual disabilities in special education classrooms and special education and rehabilitation centers. In order to conduct an ethical study, coding was performed by keeping the names of the participating teachers confidential. Accordingly, teachers working in special education classes were coded as S1 and S2, and teachers working in special education and rehabilitation centers were coded as K1 and K2. The demographic characteristics of the teachers who participated in the study group are listed in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Participating Teachers

Code	Sex	Age	Seniority	Educational status	Institution
S1	Female	21-25	1-5 years	Undergraduate	Public
S2	Male	31-36	11-15 years	Master's	Public
K1	Female	26-30	6-10 years	Undergraduate	Private
K2	Male	26-30	1-5 years	Undergraduate	Private

Table 1 presents the gender distribution of participants. While there is one teacher in the 21-25 and 31-36 age groups, there are two teachers in the 26-30 age group. When the seniority of the teachers was examined, it was found that two of them had 1-5 years of seniority, one had 6-10 years of seniority, and one had 11-15 years of seniority. In terms of educational level, three of the participants in the study group have a bachelor's degree, and one has a master's degree. Two of the teachers stated that they worked in a public school and two in a private education and rehabilitation center.

Data Collection and Tools

In case studies, a variety of data collection instruments are used. This is because efforts are made to obtain accurate findings by comparing data obtained from more than one data collection tool (Le Compte & Schelsul, 2010). This study, which examined in depth the curricula implemented in special education classrooms and in special education and rehabilitation centers, diversified the data and used more than one data collection tool. These tools included observations, interviews, documents, and student journals.

Observation, the most commonly used data collection tool in qualitative research methods, allows us to obtain data directly. This is because every situation that occurs during the observation is accurately recorded and interpreted (Büyüköztürk et al., 2018). The most important aspect of this technique is the direct observation of behaviors that occur in natural environments (Karasar, 2007). The observation form used in the study consists of 35 items. The items were developed through a review of the literature and based on elements of curriculum adaptation. Four special education teachers, designated as the study group, were observed separately in their own classrooms for 20 lessons of 40 minutes each, and their curriculum practices were noted. The environment in which the study was carried out took place in the classes that were allocated for special education students in a public

school that provides regular education. The classroom environment is the same as in regular student classrooms. Observations were performed in the special education classrooms and in classes at two special education and rehabilitation centers between November and February of the 2021-2022 academic year. Observations were made by the participant.

The interview is an effective data collection tool, particularly in understanding the participants' knowledge, experiences, perceptions, attitudes, and thoughts on the topic (Merriam, 2018; Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). A semi-structured interview method was used in the study. The interview guide consisted of 12 questions developed by the researcher. The questions were developed after a review of the literature and with the input of two faculty members with expertise in curriculum and instruction from the school of education. The interviews were conducted at the date, time, and setting indicated in Table 2, with the permission of all participants.

Table 2

Interview Information Conducted with Participating Teachers

Participants	Interview date	Interview setting	Interview time
S1	March 13, 2022	Counseling service	10.00(40 min.)
S2	March 14, 2022	Counseling service	10.00(40 min.)
K1	March 13, 2022	Teachers' lounge	14.00(40 min.)
K2	March 14, 2022	Teachers' lounge	14.00(40 min.)

In qualitative research, analyzing written and visual materials associated with the topic enhances the study's validity and reliability (Glesne, 2012). Two documents were analyzed in the study: the curriculum for remedial education (for people with mental disabilities), approved by the Ministry of National Education on April 21, 2021, and the curriculum for secondary education, dated January 19, 2018, updated by the decision of the Board established within the framework of the Decree Law on the Organization and Duties of the Ministry of Education, numbered 652 and dated 2018. Additionally, documents used included student notebooks, activities and plans, and teacher notes from participating educators. During the observation process, the student's notebooks were examined separately to see if the right parts of the subjects were emphasized or not.

Data Analysis

Qualitative data analysis is performed to understand the data obtained about the subject under study and to determine what it means. Content analysis was used in the study to thoroughly examine and analyze the data. Obtained data and observation and interview notes were examined in parallel; similar situations were coded and grouped under themes. The analyzed interview notes consist of 40 pages, and the observation notes consist of 50 pages. At the same time, the reflections of the activity plans in the students' notebooks and the teachers' plans on the course process were observed, and how the teachers adapted the achievements or practices in the plan was determined and included in the findings. Data themes were consistently developed, and the perspectives of experts in program development were considered throughout the analysis. After making all necessary changes, the finalized data was displayed in the tables presented in the findings section.

Validity and Reliability

Lincoln and Guba (1985) assert that validity and reliability in qualitative studies are achieved through transferability, credibility, consistency, and confirmability. Since qualitative study findings cannot be generalized to other studies (Merriam, 2013; Patton, 2014), it is up to the researcher to determine the extent to which research findings are applicable to other studies (Merriam, 2013). Therefore, the researcher should provide comprehensive descriptions to increase transferability (Erlandson et al., 1993). For the purposes of description, clear and simple language was used in this study; the method section was explained in detail; the results were presented in tables and diagrams; and the opinions of the participants were reported verbatim. The process of verifying data obtained during interviews with participants is defined as member checking (Merriam, 2013). The data's accuracy was verified in this study by having participants read it, making necessary corrections and additions, and obtaining permission for its presentation. Providing demographic information about the research participants and supporting it with purposes, methods, and different studies enhances credibility. Method and data diversification were achieved in the study through the use of interviews, observations, and document reviews. 40 class hours were observed in special education classrooms, and an additional 40 class hours were observed in special education centers. Observation periods are deemed sufficient to determine the adaptation of the curriculum and to collect data. To ensure consistency, the method, sample, selection of data collection instruments, data collection and analysis methods, and how the results were obtained are presented to the reader with a clear and detailed explanation. To increase the reliability of qualitative research, it is emphasized that more than one researcher

should code and compare the data and ensure the consistency of the datasets (Creswell, 2016). In the study, the researcher coded the data sets twice with the curriculum development expert, and the agreement was calculated using Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula ($\text{Reliability} = [\text{Consensus} / \text{Agreement} + \text{Disagreement}] \times 100$). The agreement was determined to be .80. It was concluded that the reliability of the coding was sufficient in terms of consistency if the agreement between the two coders was greater than .70 (Akay & Ültanır, 2010).

Strategies such as participant confirmation, expert opinion, in-depth data collection, and triangulation are used to increase credibility in qualitative studies (Lincoln & Guba, 1985). The process of verifying data obtained during interviews with participants is defined as member checking (Merriam, 2013). The data's accuracy was verified in this study by having participants read it, making necessary corrections and additions, and obtaining permission for its presentation. The planning, process, and completion of the study were discussed with the thesis advisor, who is a curriculum development expert, and information was provided about each step. Necessary corrections were made to the study based on input from the expert. To establish credibility, detailed information about the study process and sample should be provided in qualitative studies (Çetin & Ünsal, 2019). Providing demographic information about the research participants and supporting it with purposes, methods, and different studies enhances credibility.

It is important for confirmability that the results obtained in the study should be compatible with the data obtained throughout the process (Creswell, 2018). During the study, data collection instruments, observation and interview protocols, researcher notes, and data analysis drafts were filed regularly and chronologically for confirmation. To prevent losing data, all raw data obtained was transferred to the computer environment.

Ethical Principles

Following ethical rules in qualitative research is crucial for ensuring the reliability and validity of the study (Merriam, 2018). The study was conducted after receiving ethical approval from the Social and Human Sciences Ethics Committee at Kahramanmaraş Sütçü İmam University, dated 18.08.2021, and numbered 6418. Voluntary participant teachers were selected after obtaining the required permissions from the Provincial Directorate of National Education in accordance with ethical guidelines (Creswell, 2018). Information was provided regarding the purpose of the study, and the informed consent form, which outlines participants' rights, was obtained from participants. It was confirmed that participant names will be kept confidential and that each participant will be assigned a code (Berg & Lune, 2015).

Researcher Positionality

In qualitative research studies, participants' role is to personally participate in the data collection process (Miles et al., 2018). Qualitative researchers are individuals who are knowledgeable in their field, directly interact with the study participants, have prior experience, and analyze their data based on their knowledge (Yıldırım, 1999). In this regard, the researcher took part in every aspect of the research, from lesson observation to the semi-structured interview process and data analysis. Additionally, the researcher is a psychological counselor who specializes in working with students who have unique requirements and has earned a master's degree in curriculum and instruction.

Results

Findings on how special education teachers working in public schools adapt their secondary school curriculum for special education classes are presented in Table 3.

Table 3*Curriculum Adaptation Patterns of Special Education Teachers Working in Public Schools*

Participant	Adaptation pattern	Goal	Adaptation process/cause
S1	Omitting	Counts rhythmically by fives from 5 to 100.	Deficiency in cognitive skills
		Answers questions about information units after reading different types of texts.	Not having sufficient text differentiation skills
		Recognizes different countries across the world.	Not having a map in the classroom
		Knows the social clubs in the school.	Not having functional social clubs in school
		Plays a musical instrument.	Poor hand muscle coordination
		Compares the technological developments in our country.	Inability to use advanced learning strategies
		Knows the computer system.	Lack of informatics education at school
		Recites and memorizes prayers.	Not appropriate for the cognitive level
	Extending	Knows the fard duties of ablution and prayer.	Political view of the teacher
		Recognizes gouache and acrylic paints.	Low economic levels of families
		Makes planet models.	Not suitable for their cognitive level
		Recognizes money.	Practicing shopping
		Improves hand skills.	Paper cutting and painting activities
		Knows how to respond to inappropriate touching.	Watching short films
Replacing /revising	Prepares and clears the dinner table.	Having a picnic in the school garden	
	Knows Atatürk and gains awareness of the national struggle.	Museum trip	
	Knows the traffic rules.	Cooperating with the police	
	Recognizes food.	Instead of visual expression, holding a domestic products event	
	Knows the importance of cooperation.	Sister school project	
	Recognizes numbers.	Visual matching activity	
	Recognizes five sense organs.	The teacher models while accompanied by music	
	Recognizes visual instruments.	Visual matching activity	
S2	Omitting	Recognizes and uses communication devices.	Additionally, watching example cases
		Knows computer networks.	The teacher's lack of mastery of the subject
		Reads the sentences correctly.	Increasing lesson hours
		Forms sentences.	Increasing lesson hours
	Extending	Protects herself/himself from natural disasters.	Showing short videos from EBA
		Recognizes why technological products develop.	Higher-level skills are underdeveloped
		Designs simple musical instruments.	Not suitable for cognitive level
		Sings simple nursery rhymes.	Expressive language skills are not at the desired level
		Makes design planning.	Underdeveloped high-level cognitive skills
		Knows problem solving concepts and approaches.	Not suitable for cognitive level
		Knows the ritual of Hajj.	Lack of transfer to daily life
		Knows the worship of sacrifice.	Teacher's attitudes and thoughts
		Cuts the specified shapes with scissors.	Underdeveloped fine motor skills
		Classifies living things using a microscope.	Lack of equipment
Replacing/ revising	Recognizes electrical circuits and elements.	Being dangerous	
	Recognizes exemplary athletes.	Teacher not finding the objective essential	
	Knows the names of books and authors.	Sister school project	
	Knows transportation systems.	Field trip	
	Knowledgeable about disaster training.	Field trip to the fire department	
	Does physical exercises.	Doing by showing	
	Does addition-subtraction.	Using concretization instead of narrative	
	Writes the names of the objects in the picture.	Supporting with visual explanation	
Replacing/ revising	Knows ceremonies and celebrations.	Showing short films instead of verbal narration	
	Recognizes shapes.	Making shapes with paper instead of clay	
	Knows the tactics specific to sports branches.	Not suitable for their cognitive level	
	Plays progressive games with the group.	Increasing lesson hours	
	Knows the state of being more or less.	Use of toy Legos to embody	

It was found that special education teachers in public schools use three different adaptation styles when using the curriculum, as shown in Table 3. Findings regarding adaptation patterns based on data obtained from observations and interviews are as follows.

Omitting

The annual plans prepared by special education teachers working in public schools were examined, and the items that they omitted were identified. Through observations and interviews, it was found that teachers recorded the official program outcomes in their course books on a weekly basis, but during implementation they omitted goals or content for various reasons. Student characteristics (insufficient cognitive level, low socio-economic level, retardation in motor skills) and teacher characteristics (political views, attitudes, professional inadequacy) contribute to omitting goals. Participant opinions regarding the skipped content and targets are as follows:

“Implementing the same curriculum used in general education classrooms in special education classrooms causes us to neglect some content and objectives. Some goals are difficult for students who are behind their peers regarding mental abilities. Children become prejudiced against learning and disengaged from school when we move on to other, easier achievements without realizing it. Sometimes we cannot study due to a lack of materials at school. Concretization is very important in special education. Theoretical explanations hang in the air, which prevents students from internalizing the content. We omit those outcomes to avoid confusion.” (S1)

“I do not implement content and outcomes that reflect the current policy and do not comply with special education in my classroom. Because we have needs of a higher priority. There are children whose self-care skills or self-protection instincts are not fully developed. I try not to teach them outcomes that I think will put them in danger in their daily lives and that they will misunderstand and misrepresent in their lives.” (S2)

Extending

For reasons such as student characteristics, teacher qualifications, and institutional climate, teachers tried to achieve the outcomes by adding to the content and objectives and by using different methods and techniques they developed. Participant opinions regarding the expansion pattern are given below.

“It is not possible for me to follow the official curriculum exactly. Different student levels, school order, my teaching style, family structures, and many other factors that I cannot list affect the implementation process. Sometimes we try to help different students achieve the same goal with different techniques. While some of my students learn by seeing, others like to learn by experiencing and experimenting. In fact, we have a time problem because I do not move on to the next one until the outcomes are fully realized. In particular, the fact that the official curriculum is very intense in terms of content and performance has an impact on this.” (S1)

“We use the curriculum of our school. We have a maximum of 10 students. We have basic evaluation forms for each course to be used at the beginning of the year. They help determine the student's level. After conducting basic assessments, we prepare an individualized curriculum for the student. Because the learning opportunities are different, the way we apply them, taking the formal gains as they are, is different. Since the level of development of the students is generally low, I try to achieve the goals with eye-catching, motivational activities. I take student characteristics into account when implementing the curriculum, and I do not use the same method and assessment for all students.” (S2)

Revising

Revising includes the arrangements made by special education teachers in the program pattern, in the order of outcomes, in the materials used, and in the time allocated to the subjects during implementation. First, the teachers' adherence to the annual plan was examined. It was found that the plan was followed in terms of subject order, but the time allocated to the subjects was increased due to the special needs of the students. Based on the observations, it was determined that efforts were made to convey outcomes in a concrete way by choosing different materials depending on individual differences. Opinions obtained from teachers regarding the reorganization are as follows:

“I add extra activities that align with the list of specific days and weeks published by the Ministry of Education at the beginning of the year. On those dates, I plan activities that students may enjoy and that

will be useful for them. During the week of November 10, I took them on a field trip to a museum for the purpose of concrete learning and strengthening national feelings. One of our parents is a firefighter, and with his support, we conducted the lesson on fire training at the fire station. In the collaborative project with the police department, I planned to include a special education class so that children would be conscious of social issues.” (S1)

“I think that the additional programs have a positive impact on the students. When I realized that their eating habits were irregular and not healthy, I organized a domestic products week in which we all had fun and learned together. As a class, we donated books to our designated sister school, which made my students very happy and strengthened their communication. My working principle is to be in constant contact with families, who are an indispensable part of special education. I have weekly group events with family participation to meet the needs of the students and their families. These activities perfectly contribute to different areas of development, harmony within the family, and changing the negative perspective of parents towards special education.” (S2)

The results of the patterns used by special education teachers working in special education and rehabilitation centers when adapting remedial education to special education classes are presented in Table 4.

Table 4

Curriculum Adaptation Patterns of Special Education Teachers Working in Private Institutions

Participant	Adaptation pattern	Goal	Adaptation process/cause
K1	Omitting	Performs hand eye coordination skills.	Inability to use two different skills at the same time
		Follows long instructions.	Attention problems of the student
		Forms regular sentences.	Lack of teacher care
		Distinguishes the phonemic features of words.	Not suitable for cognitive levels
		Writes the place values of natural numbers.	Not suitable for cognitive levels
		Rounds natural numbers to decimal numbers.	Not suitable for cognitive levels
		Distinguishes celestial objects.	Not deemed suitable for areas of development
	Extending	Prepares meals and beverages.	Not deemed necessary
		Groups objects.	Using concretization instead of verbal expression
		Marks differences between images.	Card games played
		Knows what to do about illnesses	Being a role model instead of verbal explanation
		Recognizes natural disasters.	Showing example events
		Knows Atatürk.	Showing short films instead of talks
		Takes care of oral and dental health.	Explanation as a model
Replacing/ revising	Recognizes different cultures.	Teaching folk dances of different regions	
	Recognizes technological tools.	Introducing the sound system while watching movies	
	Protects animals.	Field trip to the zoo	
	Pay attention to energy conservation.	Theater play	
	Works on hand skills.	Underdevelopment of fine motor skills	
	Tells the names and properties of the objects s/he touches.	Increased duration due to developmental delay	
	Knows family members.	Increasing Duration	
Revising	Differentiates communication tools.	Increasing Duration	
	Answers questions	Writing of questions on colored paper for attention-grabbing purposes.	
	Knows body parts and organs.	Model use	
	Differentiates professions.	Use of profession cards	
	Conscious about children's rights.	Showing short films on EBA	
	Provides hand eye coordination.	Jewelry design	

Table 4 (continue)

Participant	Adaptation pattern	Goal	Adaptation process/cause
K2	Omitting	Plays a symbolic game.	Underdeveloped creative thinking skills
		Knows the grammatical rules.	Not suitable for cognitive levels
		Creates simple tables with up to two data sets.	Not deemed necessary
		Recognizes fractions.	Not suitable for cognitive domain
		Performs area calculations.	Not suitable for cognitive domain
		Uses white goods	Not deemed necessary
	Extending	Uses home appliances.	Not deemed necessary
		Knowledgeable about the earth and the planets.	Planet house trip
		Knows how to use money.	Kermis
		Shops.	Shopping at the cafeteria.
		Helps with domestic cleaning.	Cleaning desks in the classroom
		Sets the dinner table.	Having a picnic in the school garden
		Distinguishes geometric shapes.	Playing the 'find the different shape' game
		A gesture appropriate for communication is used.	Watching example cases instead of verbal explanations
		Greeting and introducing self.	Drama work
Replacing/ revising	Knows national and religious holidays.	Using visual representation	
	Plan their daily lives.	Asking to keep a journal instead of verbal explanation	
	Maintains personal hygiene	Increased time due to slower comprehension	
	Can get dressed on their own.	Increased time due to slower comprehension	
	Knows the cultures of different regions.	Drama work	
Knows the days, months and seasons.	The use of the coding and repetition methods		
Knows how to use a watch.	Creation of a time zone design out of cardboard		

Examining Table 4, it was found that special education teachers working in private institutions used three different styles of adaptation while implementing the program. Findings regarding adaptation patterns based on data obtained from observations and interviews are as follows.

Omitting

It was found that special education teachers working in special education and rehabilitation centers use an omitting pattern while adapting the remedial education program. Based on the observations, it was determined that they adhered to the content within the annual plan but omitted the outcomes due to student characteristics, a lack of professional equipment, institutional culture, and family structures. The omitted outcomes were described by identifying the content and the underlying reasons. When the reasons for omitting objectives were examined, it was found that the omissions were mostly due to the fact that the students' cognitive level was lower than that of their peers. Furthermore, it was found that certain outcomes were omitted due to the teacher's attitude and mindset. Participant opinions regarding the skipped content and targets are stated below.

“The content, goals, and expected target behaviors of the remedial education program are very intense. Our students have cognitive disabilities. They are intellectually incapable of using advanced learning strategies. We need to consider very carefully what we want to teach in each lesson. We provide simple explanations by identifying and focusing on the learning that is a priority for the student. In order to be efficient with time, we do not cover learning outcomes that the student will have difficulty understanding and will not be able to transfer learning to his/her life.” (K1)

“Our students are far behind in their intellectual development. Some of the courses in the remedial program, such as math, may be difficult for them. We strive to teach even simple outcomes for months and repeat them constantly. Being able to live independently in society and fulfilling their self-care skills is important for our students. I care about the gains that make everyday life easier for my class, and I try to teach them.” (K2)

Extending

Factors such as student characteristics, teacher qualifications, and institutional climate have led teachers to add to curricular elements. It was determined that they tried to achieve the course outcomes with the methods

and techniques they developed themselves. During the observation period, it was seen that the content, objectives, and evaluation tools in the official curriculum remained the same, but different activities were used in the learning and teaching processes. Participant opinions regarding the differentiation of training situations according to goals during implementation are as follows:

“We work with students with intellectual disabilities. We individualize the formal educational programs and create customized programs to meet the needs of each student. Of course, the curricula we prepare for each student must be in alignment and follow each other. Personally, I make no changes in content or goals. Only the events, activities, and methods that I have determined for outcomes can change. Sometimes I achieve more than one goal with one activity. For example, I value role-playing and drama activities. Students actively use their five senses and improve their communication skills. There is more. I also achieve outcomes such as paying attention and following the sequence of behaviors in cooperation.” (K1)

“I do not find it appropriate to use ready-made activities. Special education can be affected by many factors. The time and area each student is open to learning vary. After getting to know my students, I select activities that are appropriate to the outcomes and revise them in the official curriculum. After seeing that the children have received what I wanted to convey at the end of the lessons, I realize that different approaches are effective. In a professional sense, the practices that everyone does that are closed to change seem boring and overwhelming to me.” (K2)

Replacing/Revising

The replacing/revising pattern in the table indicates that concrete instruction is often used in special education. Organized trips, kermis, and domestic goods events are examples of this. Goals compatible with the official curriculum serve the areas of physical, mental, and social development. Jewelry making, folk dances, and musical tooth brushing activities are used in various areas of development. Teacher opinions regarding the rearrangement-adaptation pattern are given below.

“We add to the curriculum. These additions add flavor to the program, in my opinion. Activities that are unexpected and far from monotonous allow the student to learn by having fun, by touching, and by experiencing. I put a lot of emphasis on educational travel. We try to instill a love of animals in children, but this is not possible without interacting with animals. We are very meticulous about healthy living. We create playful environments to build habits. Musical tooth-brushing events are events to look forward to for students who forget to brush their teeth.” (K1)

“I am an advocate of learning through touch and experience. I have observed that people with intellectual disabilities learn faster and easier this way. We hold a jewelry making event to help children develop their motor skills. Students become more receptive to learning through muscle strengthening, concentration, and a sense of accomplishment. Selling the jewelry they make at fairs helps them use money and adapt to society in their daily lives.” (K2)

Factors affecting the program adaptation process of special education teachers working in public schools are presented in Table 5.

Table 5*Factors Affecting Special Education Teachers' Curriculum Adaptation Process in Public Schools*

Themes	Codes	Participants
Teacher-related reasons	Lack of curriculum literacy	S1, S2
	Different cultural characteristics	S1
	Lack of experience in multigrade classroom implementation	S1, S2
	Diverse views on education policy	S1
	Prejudice and attitude	S2
	Experience of inadequacy in the area of special education	S1, S2
	Occupational burnout	S1
Student-related reasons	Being at different developmental levels in multi-grade classrooms	S2
	Different cultural family structures	S1, S2
	Attitudes toward school and teachers	S1, S2
School climate-related reasons	Lack of emphasis on special education	S1
	Support/non-support of different learning processes	S1, S2
	Lack of comprehensive school needs assessment	S1, S2
	Prejudice towards different cultural structures	S1
Curriculum-related reasons	Implementation of the official curriculum used in the general education classroom in the special education classroom	S1, S2
	Lack of detailed guidance for the teacher	S1

In Table 5, the factors influencing the curriculum adjustment state of special education teachers working in public schools are presented under the themes of teacher, student, school climate, and curriculum. Among the teacher-related reasons, lack of curriculum knowledge, lack of experience in multigrade classrooms, and prejudice and attitude were identified as common reasons in both classrooms. S1 shared;

“The special education class I teach consists of 5th, 6th, 7th, and 8th grade students. It is a challenge for us to teach students at different levels within the same lesson time. Therefore, sometimes there are topics that we cannot cover, and we may have problems with the use of time.” (S1)

S2, on the other hand, shared:

“In special education, my preference is for content with more music and social activities. Personally, I prefer to contribute to the areas of development in this way. Therefore, in math, science, and social studies courses that I cannot make enjoyable, I skip and do not cover the content.” (S2)

Student-related reasons were identified as different developmental levels of students in multi-grade classes, different cultural family structures, and attitudes toward school and teachers. Regarding student-related reasons, S1 stated,

“We are in a neighborhood that receives immigrants from different regions. I have Syrian students. They have been referred to a special education class, but neither the family nor the child is aware of the education they are receiving. It is necessary to know the student and prepare an individualized educational curriculum accordingly, but since we do not fully understand the cultural differences and the majority of students in the class are Turkish, we may not be able to convey some social learning outcomes. Or we can add activities that suit their family and social structure.” (S1)

S2's thoughts on this are as follows:

“Children with special needs require more attention and sensitivity. They may become prejudiced against the school and the teacher if there is a tough attitude or an environment or situation that makes them uncomfortable. It causes them to withdraw and become quiet or irritable. We can organize activities that are not included in our official curriculum to make people love the school, the course, and the teacher, and to speed up the adaptation process. We can switch to another content to reduce spontaneous student reactions.” (S2)

Reasons related to school climate were identified as lack of emphasis on special education, lack of comprehensive needs assessment, and prejudice against different cultures. Inclusion/exclusion of different learning processes was observed as a common reason for both classes. S1 shared:

“The school administration does not place enough emphasis on special education. Frankly, the large number of students in the regular classes is holding us back. We do not receive support from the school administration or other teacher friends for extracurricular activities, trips, or social activities. In such case, we have to stick to the official program we have and even can't do some activities that are in the official curriculum because we can't get support.” (S1)

S2 also shared opinions about the school climate:

“There are two special education classrooms in our school. In light of our parents' awareness and our teachers' experience, we believe that social activities, sports, music, and life-related activities are effective in special education. We support the development of the children with extra activities on almost a weekly basis.” (S2)

The most important reason related to the educational curriculum was that the same educational curricula used in general education classrooms were implemented in special education classrooms. Accordingly, it was determined that the training program does not include general outcomes, does not provide detailed explanations that form the basis of individualized education programs, and cannot guide special education teachers.

Table 6

Factors Affecting Special Education Teachers' Curriculum Adaptation in Private Institutions

Themes	Codes	Participants
Teacher-related reasons	Lack of knowledge about remedial education curricula	K1
	Not having a background in special education	K2
	Prejudice and attitude	K1, K2
	Lack of competence in different areas of disability	K1, K2
Student-related reasons	Different degrees of disability	K1, K2
	Having additional areas of disabilities	K1, K2
	Different family structures	K1, K2
	Attitudes towards the institution and the teacher	K1
Institutional climate-related reasons	Lack of emphasis on special education	K1
	Support/non-support of different learning processes	K1, K2
	Lack of comprehensive institutional needs assessment	K1, K2
	Lack of personnel with knowledge of the field	K1
Curriculum-related reasons	Excessive content in the remedial education curriculum	K1, K2
	Failure to fully address various areas of deficiency	K1, K2

In Table 6, the reasons for the different patterns of curriculum adaptation in special education and rehabilitation centers are presented under teacher-, student-, institutional climate-, and curriculum-related themes. Teacher-related themes for both types of institutions were determined to be lack of knowledge about remedial education curriculum, not having a background in special education, prejudice and attitude, and being inadequate in different areas of disabilities. In relation to the reasons, K1 shared “*In my opinion, the current education policy does not have enough emphasis on special education. I do not implement some of the content and materials prepared for the objectives, but revise them according to the conditions of the students and the institution,*” while K2 shared “*I have worked with students with intellectual disabilities for a long time. But sometimes we may encounter multiple disabilities. Although we prepare an individualized program for the development of each area, we may omit some activities because we are not experts in every area of disability.*”

In terms of student-related reasons, attitudes toward the institution and the teacher, different levels of disability, students with additional areas of disability, and different family structures were identified as common reasons for both institutions. K1 stated, “*We have students with different disabilities or different degrees of disability in the same classroom. We pay attention to these when creating our learning outcomes. As we customize and implement the official curriculum, content is added and removed,*” while K2 expressed the following: “*There are children from different neighborhoods and family backgrounds in our institution. Especially having Syrian students in my class focuses more on language, communication and self-expression skills.*”

The institutional climate-related reasons include not emphasizing special education, not hiring staff who are knowledgeable in the field, not conducting enough institutional needs assessments, and inclusion/exclusion of various learning activities. During classroom observations at the K1 institution, it was found that the special

education teacher was actually a classroom teacher with a bachelor's degree and therefore had a lack of special education knowledge and problems in understanding and applying the remedial curriculum.

Curriculum-related reasons were found to be that the remedial curriculum had too much content and was not prepared in accordance with multiple disability areas. Accordingly, K1 shared;

“Among the remedial education curricula published by the Ministry of Education, there are separately prepared programs suitable for different areas of disability. However, some students may have more than one disability. For example, one of my students has both mental and physical disabilities. Our use of a remedial curriculum prepared for two different areas of disability causes us to overburden the student. At the same time, if we do not analyze these different curricula and prepare common content, we encounter time constraints. Due to the extensive content, we omit some activities from the curriculum and add activities that are mutually beneficial.” (K1)

Discussion

This study sought to identify how special education teachers adapted the curriculum, the patterns of adaptation, and the reasons for adaptation. Based on the results, it was found that special education teachers did not apply the written (official) curriculum exactly in their schools and classes. It was found that the most important reason for the difference was due to the student's area of disability and level. Teachers take on the responsibility of adapting instructional curricula based on student needs, developmental levels, and special education requirements. Due to our educational administration, it was found that it is difficult for teachers to adapt the programs beyond the limits set by the legislation. Although teachers seem to adhere to the written curriculum, they adapt their teaching curriculum due to different situations and phenomena that occur during implementation. Studies conducted abroad have classified the styles of curriculum adaptation as omission, creation, and replacing/revising (Drake & Sherin, 2006). Besides these three adaptations, other studies also identified adaptation styles that teachers developed themselves in the classroom (Bümen & Yazıcılar, 2019). These adaptations include making changes in duration, using different materials, and superficial learning.

It is possible to find different patterns of curriculum adaptation in classes where student characteristics vary. Karacaoğlu (2011) argues that due to the flexibility of the curriculum, it is possible to change curricular elements according to the needs and interests of the students. In particular, the level of support that schools or institutions provide for special education is influential in the development of different curriculum adaptations. In the study conducted by Ünal et al. (2016), the emergence of different curriculum adaptations in the classroom environment was associated with the differences in the institutions where the teacher works, the school climate, professional competence, and equipment.

Special education classrooms are created by combining public school classroom practices and using the official educational curricula of the schools they are affiliated with. The lessons and objectives of the official curriculum are followed, and the learning outcomes of the official curriculum are written in the class book. The fact that special education classes use the educational curriculum of the schools in which they are located contributes to the creation of a particularly neglected program. The study of Palavon and Göçen (2017) supports this fact with the results that if more than one curriculum is used in multi-grade special education classes, the curriculum is not enough and it is not correct to implement the curriculum used in single-grade classes in special education classes.

It was found that special education teachers implement all of the lessons of the curriculum in the classroom, but they do not realize all of the learning outcomes. A curriculum is implemented in the courses to achieve basic-level outcomes. In order to achieve these goals, learning-teaching processes that involve concretization, that proceed step by step, and where the student can learn by experiencing were implemented. This allowed the students to learn more quickly and in a more permanent way. Special education and rehabilitation centers use the remedial education curriculum (for persons with intellectual disabilities) prepared by the Ministry of Education. It is seen that the remedial education curriculum focuses more on self-care and social skills. The teachers' official course books show that they follow the official curriculum.

The variation of the implemented curriculum in the classrooms was strongly influenced by teacher characteristics. In addition, there was no uniformity in the curriculum that was instantaneously implemented. Bortan (1992) asserted in their study that teachers were not adequately equipped for special education and curriculum implementation and that they needed in-service professional development support. A similar study was conducted by Artan and Uyanik-Batal (2003). The study revealed that teachers felt inadequate and needed training

in special education and its practices. The shaping of the implemented curriculum in the hands of the teacher can result in an original, dynamic, notable, and motivating curriculum. Receiving such feedback on the curriculum ignites the professional dynamism of the teacher (Karacaoğlu, 2011). Although schools and institutions intend to prepare a curriculum that is compatible with the official curriculum at the beginning of the year, according to the needs of the students, the qualifications of the teachers, and the institutional culture, a curriculum has been prepared that activates basic skills instead of content and objectives that actively use advanced cognitive skills. The perception that self-care and social skills are more essential in special education has led to the creation of remedial education curricula on this basis. Erden (1998) concluded that the more students can use their self-care skills, the more effective special education will be.

Hidden program elements and implicit learning were found in the observations of special education classrooms and special education and rehabilitation centers. It was observed that implicit learning often develops during additional activities. The finding in the study conducted by Yüksel (2004) that the implicit program is shaped by the organizations carried out as a result of the relationships established with the environment supports this study's finding. It was stated as a common opinion by teachers that the things that students are constantly exposed to become latent learning without them being aware of it, and that this has both positive and negative consequences. Ahola (2000) concluded that desired and undesired behaviors occurred in the student as a result of the implicit curriculum that occurred throughout the educational process. The learning that occurred without the student being aware of it increased their self-confidence and motivated them to learn.

The differences in the areas and degrees of disability of students with special needs in public schools and private institutions shape accommodations for extending and replacing/revising. It was determined that the goals included in the extended adaptations in the special education classroom are shaped according to a specific schedule of days and weeks. They concluded that the extensions implemented in cooperation with different institutions and families provide students with the opportunity to develop culturally and socially and adapt to society, and extracurricular activities provide students with the opportunity to gain personal experience and have fun by socializing (Balkan-Kıyıcı & Ataberk, 2010). Throughout the observation, however, it was observed that the planning of the extra-curricular activities was a burden on the school in terms of cost and did not receive the support of the school administration. This condition prevents the continuation of extra-curricular activities.

It was found that SERC's activities that allow students to socialize productively, such as field trips, art activities, and folk dancing, are revised. It was stated that the curriculum, which is designed to serve the physical, mental, social, and psychological development areas, will be developed and maintained by the institution and teachers with the positive feedback received from the students. Pektaş (2016) reported that special education curricula reduce students' behavioral problems and strengthen their social skills and communication abilities. Argon and Kıyıcı's (2012) study suggests that there may be family reasons why students do not participate in school activities. Low economic levels and lack of interest are among these reasons. But the fact that private institutions contribute to the development of students through such activities increases families' demand for institutions.

There were elements of the curriculum that were omitted in the special education classrooms and in the SERCs. Reasons for intentionally disregarding the omitted targets and content were identified. Often, deficiencies in areas of student development have led to omissions. Students who lack high-level cognitive skills have difficulty with the analysis and synthesis of information. As a result, teachers omitted content and objectives that were above their level from the curriculum. At the same time, the lack of materials and equipment at the school, economic reasons, and teachers' opinions were identified as the reasons for the disregarded curriculum. Kaya and Ok (2016) support this finding in their study that the curriculum is not implemented as planned due to the lack of technological infrastructure in schools.

Among the results obtained is that the omitted curriculum pattern prevents time loss in special education, and the student does not feel inadequate. Simultaneously, revealing the reasons for the omission pattern is effective in identifying the deficiencies of institutions and teachers. Besides, the lagging behind in the development areas of the students and the reflection of the teachers' thoughts on education draw attention to the negative side of the disregarded curriculum.

Teachers' curricular practices are influenced by the program, the school, the environment, and the students. The results of this study indicate that the process of curriculum adaptation is influenced by teachers, students, school climate, and educational programs.

Since the educational curricula implemented in special education classrooms do not correspond to the essence of special education, teachers choose to adapt the curriculum. In the interviews, participating teachers indicated that they omitted or revised the curriculum for reasons such as inadequate legislation, redundancy of content, and uncertainty of goals. In their study, Aslan and Güven (2019) emphasized that the basis of the problems experienced in special education is that the curriculum is not prepared according to its purpose. Korucu (2005) stated that curriculum inadequacy brings visible negatives to special education. Moreover, Özbey and Diken (2010) revealed in their study that since special education includes different areas of disability, there is a need for curricula tailored to each area.

Using the same curriculum for students at different levels and with different types of disabilities requires curriculum adaptations. It is not possible to give the same goal in the same way to students who are not at the same level of development. That is where teachers begin to simplify or omit content. Özbey and Diken (2010) stress the importance of organizing special education curricula in appropriate settings according to students' individual differences.

The importance that schools place on special education affects the way the curriculum is implemented. The failure of administrators to provide necessary support for materials and equipment and to support teachers' professional development in special education leads to changes in content and goals. Güleç-Aslan et al. (2009) emphasized that the teachers are not able to achieve their goals due to the lack of physical equipment and facilities. The fact that teachers who do not have a background in special education work in schools and institutions causes errors in the implementation of the curriculum. The fact that the outcomes in the curriculum are not appropriate to the level of the students and the concepts are not clearly explained causes teachers to use different patterns of adaptation. Baykoç (2010) argues that special education courses should be included in all departments that train teachers in universities. Özyürek (2008) revealed that Ministry of Education should plan in-service training for special education teachers to provide them with experience in program literacy, needs assessment, and getting to know the student.

When comparing special education classes and SERCs, it was found that SERCs use separate remedial education curricula and serve the spirit and goals of special education more. Concurrently, the implementation of Individualized training programs created for each student in SERCs, which focus on self-care and social skills goals as well as academic goals, increases the functionality of educational curricula. A similar result was suggested by Öztürk and Eratay's (2010) study, which found that teachers in SERCs believed in the necessity of IEC. While it is seen that the disregarded and extracurricular programs in special education classes are influenced by the characteristics of the school and the teacher, in SERCs, the different types of curricula are designed based on the needs of the students. It was concluded that this is because of the frequent audits of SERCs and the desire to increase the demand for the institution.

The emergence of different patterns of curriculum adaptation in special education classrooms and SERCs appears to be due to teachers' lack of program literacy, inexperience with multigrade classrooms, and their prejudices and attitudes. The findings of a study by Özüdoğru (2016) focusing on curriculum evaluation support the fact that teachers are far from being able to examine, understand, and apply educational curricula. Similar results were found in the case study designed to identify the problems teachers face in multigrade classrooms. The study claims that teachers believe that having students from different grade levels in the same class prevents them from achieving goals or using time effectively (Coşkun & Aydın, 2015).

Recommendations

This study was conducted to determine how special education curricula for students with special needs should be organized, at what point existing curricula are inadequate, and in what context special education teachers make adaptations to address these inadequacies. The following recommendations are offered for curriculum implementers based on the results:

1. It was found that the written curriculum was not sufficient during the implementation. Teachers should be active participants in the curriculum design process. The principles of curriculum development have become increasingly important in Turkey in recent years. The goal is to implement curricula according to the needs, expectations, and readiness levels within a framework of flexibility by focusing on the individual characteristics of the student. Rather than remaining in theory, these principles should be put into practice. Concretization, which is part of the general principle of special education, should be a consideration in curriculum adaptation.

2. Efforts for special education curriculum development that take into account school types, student disability areas, and grade level differences will increase the functionality of curriculum implementation.
3. The scope of inspection of institutions and teachers should be increased and moved beyond official curriculum control. In order for supervision to be effective, instructional processes must be monitored, and the necessary implementation feedback must be provided to stakeholders.
4. In-service training can be planned with the assistance of curriculum development experts to improve the curriculum literacy of institution administrators and teachers.
5. The practice of multi-grade classes in special education classes can be eliminated, and children with special needs in the same grade can be assigned to special education classes within schools by the Provincial Directorates of National Education according to the type and degree of disability.
6. A separate curriculum for special education classes may be prepared by the Ministry of Education depending on the type and degree of disability.
7. Simplifying the content and goals of formal remedial education programs can open up areas of application for students with multiple disabilities.
8. The curricula implemented can be planned in an engaging way, taking into account the needs of the students. Therefore, course content can be increased in undergraduate education, where teachers can harmonize student needs and learning processes.
9. Designing the curriculum implemented in special education classes in a way that enhances social skills as well as academic goals can positively impact students' developmental characteristics.
10. By identifying neglected program dimensions, deficiencies in schools and institutions can be eliminated. The shortage of teachers or the lack of professional equipment can be solved through planning by supreme boards.

Further research is needed to translate curriculum adaptations into instructional practices and to provide solutions to problems that arise in special education practice. The following recommendations are offered for researchers:

1. This study examined the secondary school curriculum implemented in the special education classes of the public schools and the remedial education program for people with intellectual disabilities implemented in the SERCs. In future studies, the adaptation styles of the curriculum prepared for different school levels and areas of disability can be examined.
2. In the study, special education teachers were observed over a period of time. Conducting teacher and classroom observations throughout the school year may be useful to fully identify patterns of adaptation and the underlying reasons.
3. The differences between adaptation styles can be observed more clearly in studies conducted with special education teachers working at different levels by increasing the number of participants.
4. Conducting studies that reveal the effects of adaptation patterns on students with special needs can help inform curriculum design.
5. There are few studies on program adaptations in Turkey, and no studies were found focusing on curriculum adaptations for special education. Increasing the number of studies to be conducted as part of special education curriculum adaptations can provide solutions to the questions that arise in the field of special education.

Limitations

The study group for the research consists of four special education teachers who work in public schools and in centers for special education and rehabilitation. The transferability of the findings obtained in this context to other teachers in the special education field is limited. The results are limited to the instructional time during which special education teachers were observed.

Acknowledgment

Gaziantep Provincial National Education Department, who helped and supported me in collecting data during the research. I would like to thank the management.

References

- Ahola, S. (2000, August 30-September 2). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to* [Paper presentation]. Innovations in Higher Education 2000 Conference, Helsinki, Finland. <https://www.utu.fi/sites/default/files/public%3A//media/file/HCArticle.pdf>
- Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri [Opinions of KOYE educators regarding the process of facilitated literacy education based on andragogical foundations.]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. <https://doi.org/10.17860/efd.82884>
- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999, November 3-4). *Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları* [Special education activities for children in the 75th year of the Republic] [Paper Presentation]. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara, Türkiye.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students] (Tez Numarası: 220921) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri [Teacher views in primary schools about parental participation in education]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. https://www.researchgate.net/publication/292090707_Ilkogretim_Kurumlarinda_Ailelerin_Egitim_Surecine_Katilimlarina_Yonelik_Ogretmen_Gorusleri
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri [Opinions of teacher candidates regarding the level of knowledge and skills they acquired regarding the primary education curriculum]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 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. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1991spring_ariav.pdf
- Armağan-Erbil, B., & Doğan B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar [Needs emerging according to teachers' opinions for the primary school life sciences course curriculum]. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/44939/559319>
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi [Knowledge and thoughts of the early childhood education teachers on integration]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/81124>
- Aslan, A. M., & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları [The consultation studies conducted by school counselors with families]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 109-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/44557/550136>
- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı* [Teachers' perception and application of elements based on constructivism in the science and technology curriculum] (Tez Numarası: 319674) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388. https://www.researchgate.net/publication/42766763_Science_Education_beyond_the_Classroom_A_Field_Trip_to_Wind_Power_Plant
- Barton, M., L. (1992). *Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming*. Public School.

- Baykoç, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde [In special education for teaching programs]* (ss.90-113). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi [Investigation of student achievement across years, school types and regions: The SSE and PISA analyses]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. https://www.academia.edu/1861578/%C3%96%C4%9Frenci_Ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n_Y%C4%B1llara_Okul_T%C3%BCrlerine_B%C3%B6lgelere_G%C3%B6re_Incelenmesi_%C3%96ss_ve_Pisa_Analizi
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (H. Aydın, Trans.). Eğitim Yayınevi. (Original book published 1990)
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri [Early special education services]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000062
- 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*, 49(3), 1366-5839. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2019). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi [Examining the process of teachers adapting the mathematics curriculum]* (Tez Numarası: 428064) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler [Professional development of teachers in the Turkish context: Issues and recommendations]. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406732>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler [Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (4th ed.). Pegem Yayıncılık.
- 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. https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edt_fac_pub
- Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf [Being a teacher in a village: multigrade classes]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30210/326102>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Siyasal Yayınevi. (Original book published 1995)
- Çelik-Şen, Y., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri [Changes that the new primary curriculum has brought: Primary teachers' views]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13710/165988>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları [The social and psychological impact of central exams on teachers and their reflection on teachers' curriculum practices]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Department of Educational Research and Development. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi raporları [Reports on determining the success of primary school students and evaluating curriculum]*. Ministry of National Education Department of Educational Research and Development.

- Doğanay, A., & Sari, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma [The new social studies curriculum from the teachers' point of view: A study in the Adana province of Turkey]. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8601/107121>
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementations of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students* (Tez Numarası: 277958) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme [Program development in education]* (3rd ed.). Anı Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Fleming, L. M. (1970). *Displays and communication*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (A. Ersoy & P. Yalçimoğlu, Trans.) Anı Yayıncılık. (Original book published 1996).
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi [Examining the behavioral education program (OÇİDEP) home application for autistic children with a child]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159155>
- Güneş, B., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar [Reflections from the implementation of the fourth grade mathematics curriculum]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104>
- İrem, Y. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği) [Expectation levels from special education of parents who have students with mild mental disabilities studying in special education classes/schools (Case of Sivas province)]* (Tez Numarası: 531487) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşman, A., & ESKİCUMALI, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme [Planning and evaluation in education]*. Değişim Yayınevi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme [Program development in education]*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö.C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar [The issues that teachers encounter during application of new curricula]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165979>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. (17th ed.). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E., Çetin, P. S., & 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. https://www.researchgate.net/publication/270286835_Transformation_of_Centralized_Curriculum_into_Classroom_Practice_An_Analysis_of_Teachers%27_Experiences
- Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory practice congruence. *PegeM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>
- Kenan, O., & Özmen, H. (2010, April 29- May 2). Bir reform olarak yeni öğretim programları [New curriculum as a reform] [Paper presentation]. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.

- Konakoğlu, Z. N. (2021). *Özel eğitim sınıflarının iç mekan yeterliliğinin değerlendirilmesi: Trabzon örneği [Evaluation of indoor space adequacy of special education classrooms: Trabzon example]* (Tez Numarası: 673155) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından [Analysis of the challenges encountered by institutions providing special education and rehabilitation services in Turkey: From the perspective of institution owners, principals, teachers and families]* (Tez Numarası: 652533) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lecompte, M., & Schensul, J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research an introduction*. Altamira Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches an going issues*. Pearson Prentice Hall.
- Mcmillan, J. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [A guide to qualitative research design and practice]* (S. Turan, Trans.; 3rd ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Original book published 1998)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods source book*. Sage Publications.
- Ministry of Family and Social Policies General Directorate of Services for Disabled and Elderly (2013). *Investigation of the efficiency of support special education services project*. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/gxjixesk/destek-%C3%B6zel-e%C4%9Fitim-hizmetlerinin-verimlili%C4%9Finin-ara%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lma%C4%B1-projesi-des%C3%B6p.pdf>
- Önen, F., Gürdal, A., Erdem, A., & Uzal, G. (2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı programının uygulanabilirliğine ve alanla ilgili kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri: Tekirdağ örneği [Teachers' opinions on the applicability of the constructivist program and the adequacy of books related to the field: Case of Tekirdağ]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 115-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3373/46555>
- Özbey, F., & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi [Review of research conducted in Turkey on job-vocational training and employment of individuals with intellectual disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19- 42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159138>
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim genel öğretim yöntemi [Curriculum and teaching general teaching method]*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanıma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining teachers' opinions on the use of assistive technology in special education classes]* (Tez Numarası: 438271) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar [Differences observed in high school biology curriculum implementation at the school level]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67. http://ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_4.pdf

- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-149. <https://doi.org/10.17240/AIBUEFD...-5000091461>
- Öztürk, E. (2003). *Lise biyoloji öğretim programının uygulama sürecinin belli faktörlere göre değerlendirilmesi* [An Assessment of high school biology curriculum implementation] (Tez Numarası: 140136) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği [The teacher's role and autonomy in planning instruction: An example of secondary school history teachers' annual plan preparation and implementation]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299. https://www.academia.edu/12047425/%C3%96%C4%9Fretim_Planlanmas%C4%B1nda_%C3%96%C4%9Fretmenin_Rol%C3%BC_ve_%C3%96zerkli%C4%9Fi_Orta%C3%B6%C4%9Fretim_Tarih_%C3%96%C4%9Fretmenlerinin_Y%C4%B1ll%C4%B1k_Plan_Haz%C4%B1rlama_ve_Uygulama_%C3%96me%C4%9Fi
- Özudođru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* [Evaluation of primary school 2nd grade English teaching program with an enlightening evaluation model in line with the common European reference text for languages] (Tez Numarası: 458265) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözüm önerileri: Özel eğitim örneği [Effective teacher training issues and solutions: Special education case]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Palavan, Ö., & Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği) [Problems encountered by classroom teachers in multigrade classes (Malatya province example)]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-95.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches] (M. Bütün & S. Demir, Trans.). Siyasal Kitabevi. (Original book published 1996)
- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi [The importance of music education in children diagnosed with autism spectrum disorder]. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004) *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (2nd ed.). Peter Lang.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teacher and learning*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Sherin, M. G.ve Drake, C. (2000). Models of curriculum use in the context of mathematics education reform. In M. L. Fernandez (Eds.), *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). ERIC Clearing house for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri [Teacher opinions on accepting and implementing the primary school science and technology course curriculum]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

- Tırpan, H. (2018). *Özel eğitim sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde istenmeyen davranışların incelenmesi [Examining undesirable behaviors in students with autism spectrum disorder in special education classes]* (Tez Numarası: 525042) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Özdemir, S. M., (2016). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntemlerin incelenmesi [Investigation of language teaching methods used by the multigrade class teachers]. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 26-41. <https://dergipark.org.tr/pub/tujped/issue/32340/370001>
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler" [Curriculum development in education "theory and techniques"]*. Ankara.
- Yaşar, M. D. (2012). *9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği [An investigation into teachers' perception and implementation of elements based on constructivism in the grade 9 chemistry curriculum: Case of Erzurum]* (Tez Numarası: 319683) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi [Basic features of qualitative research methods and its place and importance in educational research]. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (11th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (13th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Yüksel, D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: Bir eğitim programı taslağı [Maternal participation in literacy education of children with specific learning difficulties: A training program draft]* (Tez Numarası: 551821) [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar [Hidden curriculum: Hidden practices in education]*. Nobel Yayın Dağıtım.