

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ufuk ÖZKUBAT
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
ufukozkubat@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9626-5112

Hanifi SANIR
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
hanifisanir@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2598-569X

Emine Rüya ÖZMEN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
eruya@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0226-1672

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.979746
Geliş Tarihi: 06.08.2021	Kabul Tarihi: 19.11.2021
Revize Tarihi: 17.11.2021	

Atf Bilgisi

Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.

ÖZ

Özel gereksinimli olan öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel gereksinimlerine uygun uyarlamalara gitmesi gerekmektedir. Bütünleştirmenin yaygınlaşması ile birlikte bu görüş daha fazla benimsenmiş ve öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ile ilişkili görüşlerini betimlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara İli'nde görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak yaptıkları uyarlamalar hakkında bilgi edinilmiştir. Ek olarak gözlem formu aracılığıyla öğretmenlerden beşi sınıf ortamında gözlenmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik dersi planlama, öğretim ve değerlendirme konularına ilişkin uyarlamalarda sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifade ettikleri uyarlamaları sınıf ortamında uygulamaya geçiremedikleri gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen öğretmen görüşleri, ilgili araştırmalar doğrultusunda tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, öğretimsel uyarlamalar, öğretmen görüşleri.

Teachers' Opinions on Instructional Adaptations for Students with Learning Disabilities

ABSTRACT

In order to support the learning of students with special needs, teachers should adapt to the individual needs of their students. Through the dissemination of inclusion, this view has been adopted more and teachers are expected to make instructional adaptations. This paper aimed to determine the opinions of classroom teachers about how they plan instruction for students with learning disabilities in their classes, and how they teach and evaluate these students. The data of this qualitative research were collected through semi-structured interviews and observation forms. The sample included 15 classroom teachers working in Ankara province. Semi-structured interview questions were asked to these teachers and information was obtained about the adaptations they made. In addition, five of the teachers were observed in the classroom environment through the observation form. Findings indicated that classroom teachers have limited knowledge in adaptations of lesson planning, teaching and evaluation. In addition, it was observed that teachers could not implement the adaptations they expressed in their classrooms. Teachers' opinions were discussed in line with the relevant literature and suggestions were provided for further studies and applications.

Keywords: Learning disabilities, instructional adaptations, teachers' opinions.

Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmeleri gerektiği düşüncesi kabul gördüğünden bu yana Türkiye’de de genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayıları artmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Bu nedenle öğrenmede ya da diğer alanlarda (sosyal, davranışsal ve duygusal) güçlük yaşamayan ve belirli bir sınıf düzeyindeki öğrenci grubu için geliştirilen genel eğitim programlarının, bütünleştirme ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak uygulanması ve öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Krull, Wilbert ve Hennemann, 2014). Öğretim öncesinde öğrencinin gereksinimini belirleyerek, öğretilecek içeriği, verilecek görevi ve değerlendirmeyi uyarlama, ölçütleri derecelendirme, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme ve öğrencinin gelişimini sıklıkla kontrol etme öğretimin etkili ve verimli olmasını sağlayan öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalardan bazılarıdır (Özkubat, 2018; Özmen, 2012; Sanır, 2018).

Etkili bir öğretim için öncelikle planlamanın yapılması, planlarının uygulanması ve öğretim çıktıların değerlendirilmesi gerekmektedir (Aykut, 2012; Şahin ve Atbaşı, 2020; Ysseldyke, 1999). Öğretimi planlarken neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği ve öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen hedeflerin uygunluğu dikkate alınmalıdır. Neyin öğretileceği planlanırken, genellikle öğrencilerin performansına dayalı olarak öğretilmesi hedeflenen içerik sistematik olarak analiz edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). İçerik analiz edilirken basitten zora, yakından uzağa ve özelden genele ilkesine göre sıralanmaktadır (Özmen, 2012). Bu ilkeler göz önüne alınsa da özel gereksinimli öğrenciler için içerik zor ve karmaşık olabilmektedir. Bu nedenle içeriğin sadeleştirilmesi ve sıralanmasının yanı sıra özel gereksinimli öğrenci için işlevsel olmayan bilgilerin içerikten çıkarılması ve öğrenci ihtiyacına göre uyarlanması gerekebilir (Özmen, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin genel eğitim programlarındaki öğretim planlarından farklı olarak bütünleştirme ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrenciler için planlamada çok az uyarlama yaptığı bulgulanmaktadır (Batu, Cüre, Erten, Gövercin ve Keskin, 2018). Bunun yanısıra uluslararası alan yazında sınıf öğretmenlerinin ders öncesinde plan yapmaya yeterli zamanlarının olmayışından dolayı özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi ya da programı uyarlamadıklarını ve bunu başarılı bir bütünleştirmenin önündeki en büyük engel olarak gördükleri belirtilmektedir (Van Limbeek, 2008) Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önemli bir planlama gerektiren öğretimin içeriğinde ya da zorluk düzeyinde de uyarlamalar yapmadıkları birçok araştırmada bulgulanmıştır (Atbaşı, 2020; Batu vd., 2018; Dieker ve Muravski, 2003; Forlin ve Bamford, 2005; Schumm ve Vaughn, 1992; Sucuoğlu, Akalın ve Pınar-Sazak, 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Vural ve Yıkılmış, 2008). Hem uluslararası hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar alanyazını öğrenme sürecinde problem yaşayan öğrencilerin (zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve Otizm Spektrum Bozukluğu) bütünleştirme ortamlarına yerleştirildiğinde sınıf öğretmenlerinin uygun öğretim yöntemi seçiminde de yetersiz olduklarını göstermektedir (Batu vd., 2018; O’Donoghue ve Chalmers, 2000; Sucuoğlu vd., 2008; Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu sonuçlar öğretimi planlamada sınıf öğretmenlerinin gerekli uyarlamalar konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir.

Öğretimin planlanmasında olduğu gibi öğretimi uygularken de sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere uygun uyarlamalarda problem yaşayabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi uyarlama sınıf öğretmenlerinin arzuladığı bir süreç olsa da öğrenci farklılıkları ve sayısı, sınırlı planlama süresi gibi zorluklar da öğretmenlerin uyarlamaların yapılamayacağını düşünmelerine sebep olabilmektedir (Hay ve Win, 2005; Schumm ve Vaughn, 1998). Planlama ve öğretim sürecinin yanı sıra değerlendirme sürecinde de problem yaşanabilmekte değerlendirme sonuçları doğrudan ve anlamlı bir şekilde bu öğrencilerin yaşamlarını etkileyen kararlar vermek için kullanılmayabilmektedir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012). Bu durum bütünleştirme ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirmeyi nasıl yapacaklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarına (Batu vd., 2018; Sanır, 2009) ve özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmede problem yaşamalarına bağlı olabilmektedir (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008). Gözden geçirme çalışmalarında da öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için planlamada, öğretimde ve değerlendirme gibi alanlarda yeterince uyarlama yapmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008).

Planlama, öğretim ve değerlendirme bir bütün olarak etkili öğretimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu üç ögeyi birlikte ele alarak özel eğitim öğrencileri için yapılan uyarlamaları inceleyen araştırmalar ülkemiz alan yazınında rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan alan yazın taraması sonucu Van Limbeek (2008) sınıf öğretmenlerinin farklı uyarlamalar yaptıklarını, öğretmenlerin görüşleri dorğultusunda planlama yapma, material hazırlamanın en çok zorlandıkları alanlar olduğunu ve daha çok sınıfın tamamını kapsayan etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir. Türkiye’de sınıflarında özel gereksinimli öğrenci yer alan öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik yaptıkları uyarlamalara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Önder, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008; Yöner, 2009). Bu araştırmalar genel olarak özel eğitim öğrencilerini hedeflemektedir. Belirli bir özel eğitim grubunu yönelik yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir (Çevik ve Çevik, 2016; Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Tokta ve Avcıoğlu, 2012). Son yıllarda tanınması ile birlikte genel eğitim sınıflarında sık görülen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için etkili öğretimin bölünmez unsurları olan planlama, öğretim ve değerlendirmede yapılan uyarlamalar konusunda durumun ne olduğu betimlenmiştir.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanı aldıktan hemen sonra doğrudan bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmesi ve gerçek manada eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için sınıf öğretmenlerinin sınıftaki planlama, öğretim ve değerlendirmeye yönelik yaptıkları uyarlamalar büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler için uyarlama çalışmalarının betimlenmesi bütünleştirmeye yönelik düzenlemeler açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını araştırmak ve betimlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya veya duruma ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmak olgu bilim deseninin amacıdır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu doğrultuda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik dersleri planlama, öğretimleri gerçekleştirme ve değerlendirmeyi yapma süreçleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerine ilişkin bilgi elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler Ankara İli’nin beş farklı ilçesinden (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan ve Mamak) 15 farklı okuldan seçilmiştir. Her ilçeden 2. ile 4. sınıf arasında üç farklı sınıf düzeyinde öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir ve bu teknikte seçilen konu bağlamında olay ya da olguları anlama ve bunlar arasındaki ilişkiler keşfedip açıklamaya çalışılır (Saban, 2007). Ölçüt örneklemede de örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak ve Akgün, 2009). Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlere yönelik seçim ölçütleri, a) resmi bir ilkokulda görev yapıyor olmaları, b) sınıf öğretmenliği lisans mezunu olmaları, c) en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, d) sınıflarında ilgili devlet hastaneleri veya üniversite hastanelerinden öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrenci bulunması ve e) araştırmaya katılım için gönüllü olmaları olarak belirlenmiştir. Katılımcı gruba ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Yaş	35-40	4	27
	41-45	5	33
	46-50	4	27
	50+	2	13
Cinsiyet	Erkek	7	47
	Kadın	8	53
Mesleki Deneyim	10-15 Yıl	4	27
	16-20 Yıl	4	27
	21-25 Yıl	5	33
	26-30 Yıl	2	13
Öğrenim Düzeyi	Lisans	12	80
	Yüksek Lisans	3	20
Sınıf Düzeyleri	2.Sınıf	4	27
	3.Sınıf	5	33
	4.Sınıf	6	40
Toplam		15	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve sınıf gözlem formu ile toplanmıştır. Her iki forma ilişkin geliştirme ve uygulama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç aşamada oluşturulmuştur. İlk olarak, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan uyarlamalar konusunda alanyazın ayrıntılı olarak incelenerek (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Çevik ve Çevik, 2016; Girli, 2013; Kargın vd., 2010; Kot vd., 2015; Önder, 2007; Sökmen, Yıldırım ve Kök, 2019; Tokta ve Avcıoğlu, 2012; Vural ve Yıkılmış, 2008; Yönter, 2009) görüşme soruları oluşturulmuştur. İkinci olarak, oluşturulan görüşme sorularının iki özel eğitim alanı uzmanı ve iki nitel araştırmalar konusu alan uzmanı olmak üzere toplam dört alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü formu 5'li Likert tipte, kesinlikle uygun (5), uygun (4), kararsızım (3), uygun değil (2) ve kesinlikle uygun değil (1) şeklinde hazırlanmıştır. Uzman formu görüşme sorularının; açıklık, anlaşılabilirlik ve incelenecek konuyu kapsama bakımından değerlendirilmesini içermektedir. Ayrıca uzmanlara eğer isterlerse sorular üzerinde düzeltmeler yapabileceği belirtilmiştir. Bütün uzmanlardan en az 4 ve üzeri puan alan sorular kullanılmış ve uzmanların düzeltmeleri yapılmıştır. Ayrıca açıklık ve anlaşılabilirlikten düşük puan alan sorular tekrar düzenlenerek uzmanlara soruların son hali gönderilerek görüş alınmıştır. Üçüncü olarak, katılımcı seçim ölçütlerine uyan ve araştırma grubunda yer almayan bir öğretmen ile birinci araştırmacı tarafından bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında görüşme sorularının bir kısmı öğretmenlerin anlayabileceği düzeyde basitleştirilmiş ve somutlaştırılmıştır (örneğin, dersi planlarken öğrenme güçlüğü olan öğrencileriniz için içerik bakımından neler yaparsınız? sorusu düzenlenmiştir). Üç aşama sonucunda oluşturulan görüşme formu temel olarak üç soruyu kapsamıştır. Tablo 2'de görüşme formunda bulunan sorular yer almaktadır.

Tablo 2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1. Dersinizi nasıl planlıyorsunuz?
a) Dersinizi planlarken nelere dikkat edersiniz?
b) Dersinizi planlarken öncelikleriniz nelerdir?
c) Öğretim materyallerini nasıl planlıyorsunuz?
d) Planlamada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için neler yaparsınız?
2. Öğretimi nasıl yaparsınız?
a) Öğretimi yaparken nelere dikkat edersiniz?
b) Öğretimi yaparken öncelikleriniz nelerdir?

- c) Öğretimi yaparken materyal kullanımında nelere dikkat edersiniz?
d) Öğretim sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için neler yaparsınız?

3. Değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?

- a) Değerlendirme yaparken nelere dikkat edersiniz?
b) Değerlendirmede göz önüne aldığınız ölçütler nelerdir?
c) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?

Bu araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yanı sıra sınıf gözlemi de yapılmış bunun için gözlem formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme sorularından elde edilen verilerin desteklenmesi ya da görüşme yapılan bireylerin söyledikleri ile uygulamaları arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla gözlem formları kullanılabilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Sınıf gözlem formu; alanyazın taraması (Aykut, 2012, Kayhan, 2016; Özmen, 2012; Sucuoğlu, Akalın ve Pınar-Sazak, 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010) uzman görüşü alınması ve ön uygulama aşamaları sonrasında oluşturulmuştur. Sınıf gözlem formu 7 bölümden oluşmaktadır. Öğrenme ortamı bölümünde 4 madde, sınıf yönetimi bölümünde 5 madde, dersin anlaşılabilirliği bölümünde 14 madde, öğretimsel çeşitliliğin sağlanması ve dikkat bölümünde 4 madde, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımını sağlama bölümünde 4 madde, öğrenci başarısının değerlendirilmesi bölümünde 4 madde ve uyarlamalar bölümünde 8 madde olmak üzere toplam 43 madde bulunmaktadır. Görüşme formunda tanımlanan davranışın sınıf ortamında gerçekleşme durumunu tespit edebilmek için araştırmacılar tarafından kodlama sistemi geliştirilmiştir. Buna göre 'X' tanımlanan davranışın gözlenecek bağlamın oluşmadığını; '0' tanımlanan davranışın gözlenmediğini ve '1' ise tanımlanan davranışın gözlendiğini temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan verilerin analizinde kullanılan veri analiz yöntemleri ve tekniklerine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmalıdır. Araştırmada önce yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş daha sonra görüşme yapılan öğretmenlerden izin veren beş öğretmen sınıfta gözlemlenmiştir.

Görüşmeler

Görüşmelerin yedisi birinci yazar tarafından sekizi ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde katılımcılara ses kayıt cihazı kullanılacağı, kayıtların sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği ve kişisel bilgilerin gizli kalacağı belirtilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü gün ve saat diliminde okulların rehberlik servislerinde gerçekleştirilmiş ve ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ilk olarak Tablo 2'de yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sorular sırası ile öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak, yeterince açıklanmadığı durumlarda a, b, c, ve d şıkları da öğretmenlere yöneltilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen cevaplar çok kısa olduğu zaman veya sorulan sorudan uzaklaşan cevaplar geldiği zaman araştırmacılar 'Biraz daha açıklar mısınız?' gibi ifadeler kullanarak verilen cevapların genişletmesini istenmişlerdir.

Gözlemler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ardından öğretmenlerin ders programları hakkında bilgi elde edilerek sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi gözlemleri hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gibi akademik derslerde bir ders saatinde uygulanmıştır. Üç gözlem birinci yazar tarafından, iki gözlem ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Gözlemlerin tutarlılığının sağlanması amacı ile ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma katılımcıları içinde yer almayan gözlem için izin veren bir öğretmenin sınıfına girerek iki araştırmacı da aynı anda gözlemde bulunmuş ve aralarındaki tutarlılık %90 olana kadar aynı

öğretmenin sınıfında gözlemlere devam etmişlerdir. Gözlem sırasında sınıfın uygun olan bir kısmında oturularak gözlem formu araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. İlk uygulama sonrasında gözlemciler arasında %90 tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve sınıf içi gözlem sonuçları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin veri analizinin ilk adımında, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin dökümü hazırlanmıştır. Dökümlerde her görüşme duyulduğu şekliye, hiçbir düzeltme yapılmadan yazıya dökülmüştür. Toplam 15 ses kaydı dökümünden en az %30'u (5 tanesi) orijinal ses kayıtları ve dökümleri ile birlikte bir kodlamacıya verilmiş ve dökümlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlamacı, doktora eğitimi sırasında nitel araştırmalar dersi almış, doktora yeterlik aşamasını geçmiştir ve bir özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Dökümlerde toplam 10.673 sözcük yer almaktadır. Gözlemci 13 kelime eklemiştir. Dökümlerin güvenilirlik hesaplamasında 'görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100' formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ses kayıtları dökümünün güvenilirliği %99.8 olarak hesaplanmıştır. İkinci adımda, katılımcı görüşlerini yansıtan cevaplar oluşturulmuştur. Gözlem verileri ise formda yer alan gözlendi (1), gözlenmedi (0) ve gözlenecek bağlam oluşmadı (X) şeklinde Microsoft Exel dosyasına girilerek sıklıkları hesaplanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlama amacıyla katılımcıların %25'ine (4 öğretmen) verilerin analizinden sonra elde edilen sonuçlar ve yorumlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanırken; dış geçerliği sağlamak amacıyla ise katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülerek oybirliği ile karar verilmiştir (Araştırma Kod No: 2020-213).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlerin; ders planı hazırlama, öğretim ve değerlendirme yapmaya yönelik görüşleri ve gözlem formunun uygulanması sonucunda öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaları betimlemeye yönelik elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Ders Planı Hazırlama Bulguları

'*Dersinizi nasıl planlarsınız?*' sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 3
Ders Planı Hazırlamada Dikkat Edilenler

Cevaplar	f	%
Öğretmenlerin ders planı hazırlarken yıllık planlardan faydalanması	7	46
Öğretmenlerin ders planını öğrencilerin seviyelerine göre hazırlaması	6	40
Öğretmenlerin ders planını güncel konuları göz önüne alarak hazırlaması	2	14

Sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlamada, en sık olarak verdikleri cevap, yıllık planlardan faydalanma (N=7, %46) olmuştur. Öğrencilerin seviyelerine göre ders planı hazırlamanın daha sonra gelen en sık cevap olduğu görülmektedir (N=6, %40). Örneğin, bir öğretmen (K1) ders planı hazırlarken dikkat ettiklerini '*yıllık planlarımız var o planlara dikkat ederek bir plan oluşturuyoruz*' şeklinde betimlerken, diğer öğretmen (K5), '*Dersleri planlarken önceliğim öğrencilerin seviyeleri. Dersi planlarken öğrencilerin seviyesine göre planlıyorum. Önce bir seviye tespit sınavı yapıyorum.*

Oradan gelen dönütler karşısında ona göre derslerin planını yapıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4
Ders Planlamada Öncelikler

Cevaplar	f	%
Sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre plan yapma	5	33
Sınıftaki öğrencilerin temel akademik becerileri (okuma, yazma, matematik) kazanması	4	28
Sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak şekilde plan yapma	3	20
Sınıftaki öğrencilerin öğrenmelerini keyifli hale getirecek planlama yapma	3	20

Sınıf öğretmenlerinin dersi planlamada önceliklerine ilişkin ilgili soruya verdikleri cevapları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre plan yaptıkları (N=5, %33) ve ders planlamada öncelikli olarak temel akademik becerileri kazandırmaya odaklı oldukları (N=4, %28) görülmektedir. Örneğin bir öğretmen (K10) bu durumu, 'Önceliklerim tabi ki öğrencilerimin hazır bulunuşluklarına dikkat etmemden geçiyor' şeklinde betimlemiştir. Diğer bir öğretmen (K7), 'Ders planı hazırlamadaki önceliğim ilkökul müfredatında yer alan okuma, yazma, matematik işlemi yapma gibi temel becerilerin öğretilmesidir' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5
Öğretim Materyallerini Planlama

Cevaplar	f	%
Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknolojik donanımlara (projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar vb.) göre planlama	4	28
Materyallerin öğrencilerin gereksinimlerine uygun görsellik içermesi	3	20
Materyallerin ilgi çekici olması	1	7

Sınıf öğretmenleri öğretim materyalleri planlarken sınıf içinde yer alan projeksiyon, akıllı tahta ve bilgisayar gibi öğrenmeyi kolaylaştıracak teknolojik donanımlara göre planlama yaptıklarını belirttikleri cevap en sık verilen cevaptır (N=4, %28). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K3), 'Öğretim materyallerini bilgisayardan görsel olarak gösteriyoruz projeksiyon makinemiz de var sınıfımızda gördüğünüz gibi...' ve bir başka öğretmen (K5), 'Sınıf içinde kullandığımız işte projeksiyon olabiliyor. Daha çok öğrencilerin görsel hafızalarında kalabilecek şeyleri kullanabiliyorum. Diğer derslerle böyle ilişkilendirerek genelde kullanmaya çalışıyoruz.' şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer olarak, bir diğer öğretmen (K9), 'Öğrencilerde görerek öğrenme daha fazla kalıcılık sağladığı için biz genellikle projeksiyonu da sık kullanıyoruz.' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 6
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Dersi Planlama

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin var olan performansına göre planlama yapması	5	33
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sınıf içinde vereceği bireysel öğretime göre planlama yapması	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre planlama yapması	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir plan yapmaması	2	14

Sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmasının öğretmenlerin dersi planlamaları üzerinde farklı biçimde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın, öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevapların sıklık ve dağılımları üzerine yansıdığı görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen (K7), 'Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ayrıca plan yapıyoruz. Onların öğrenme güçlüklerini dikkate alarak, performansına göre plan yapıyoruz. Buradaki özel eğitim öğretmenlerimizden yardım alıyoruz.', bir başka öğretmen (K15), 'Örnek veriyorum toplamada işleminde, işte matematikte eksiklikleri nelerdir? Onların planlarını yapıyorum.' şeklinde görüş

bildirerek dersi planlamada öğrencinin var olan performansına göre planlama yaptıklarını belirtmişlerdir (N=5, %33). Öğretmenlerin diğer cevapları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sınıf içinde vereceği bireysel öğretime göre planlama yapma ve öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre planlama yapma cevapları aynı sıklıktadır (N=4, %28). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K12), '*Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye BEP'ine göre çalışma kağıtları hazırlıyorum. Geriden takip ettiği için ayrı planlama yapıyorum.*' ve diğer bir öğretmen (K7), '*Birebir eğitimin şart olduğu bazı konu anlatımlarını onu ayrı zaman ayırarak bireysel yapmayı planlıyorum.*' şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer olarak, '*Rehberlik araştırmadan gelen rapora göre ona göre bir plan çıkarırım. O planı çıkardıktan sonra öğrencinin algılama durumuna bakarak ona göre hareket ederim. Ona birebir çalışmada yaparım.*' şeklinde bir öğretmen (K13) görüş bildirmiştir. Özellikle iki öğretmen (%14) öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir plan yapmadıklarını '*Onun içinde çok ekstra bir şey yapmıyorum. Diğer çocuklarla birlikte aynı şeyleri yaptırıyorum. Yapamadıklarını hoş görüp, onu da kendi içerisinde yapıyor şeklinde değerlendiriyorum.*' ifadesi ile belirtmişlerdir.

Öğretim Bulguları

'*Öğretimi nasıl planlarsınız?*' sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 7
Öğretim Yapmada Öncelikleri

Cevaplar	f	%
Öğretim yaparken çeşitli tekniklere (canlandırma, drama vb.) yer verme	5	33
Öğretim yaparken eğitsel içerik sağlayan internet sitelerini kullanma	5	33
Öğretimi görsel hale dönüştürme	5	33
Öğretim yaparken içeriği basitten zora doğru aşamalandırma	3	20
Öğretim yaparken öğretilecek kazanımlara göre öğretimi gerçekleştirme	3	20

Yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim yapmada önceliklerinin benzer sıklıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri (K7), '*İnternet siteleri var. Buralara girerek görsel olarak anlatmaya çalışıyorum. Yani hemen hemen derste yapmaya çalışıyorum. Onun dışında sonrasında soru cevap tekniği kullanıyorum.*' ifadelerini kullanırken bir başka öğretmen (K9), '*Sınıf genelinde daha çok biz yaparak yaşayarak öğrenme üzerine ya da dramatize ederek çalışmalar yapıyoruz. İlkokul çocukları olduğu için. Düz anlatım yönteminden ziyade onları olayın içerisine katarak anlatmayı tercih ediyoruz. Öğrenmenin kalıcı olması açısından.*' ifadelerini kullanarak öğretim yaparken çeşitli tekniklere yer verdiklerini (N=5, %33), eğitsel içerik sağlayan internet sitelerini kullandıklarını (N=5, %33) belirtmiştir.

Tablo 8
Öğretim Yaparken Materyal Kullanımı

Cevaplar	f	%
Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak materyaller (büyük, dokunulabilir, görsel vb.) kullanma	5	33
Öğretimde kılavuz kitapları kullanma	4	28
Öğrencinin gereksinimlerine uygun materyaller kullanma	3	20
Öğrencinin erişebileceği materyaller kullanma	3	20

Sınıf öğretmenleri öğretim yaparken materyal kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak materyaller (N=5, %33), kılavuz kitaplar (N=4, %28) ve öğrenci gereksinimlerine uygun materyaller ile öğrencilerin erişebileceği materyaller (N=6, %40) kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda, bir öğretmen (K5), '*Materyalleri kullanırken, materyalin büyük olması, çocukların göreceği şekilde olmasına dikkat ediyorum ve çocuklara dokunulmalarını sağlıyorum.*' derken bir diğer öğretmen (K6), '*Materyal kullanırken öncelik*

çocuğun o konuyu anlayabileceği yani o konuyu yansıtabilecek materyaller olması gerekiyor. Yani materyalin özelliği daha çok konuyla ilgisi olması, konuyla bağlantısı olması gerekiyor.’ demiştir. Ayrıca bir başka öğretmen (K11), ‘Bir materyali seçerken konuyu kavratmadaki gerekliliğine dikkat ederim’ şeklinde bir ifade kullanırken diğer bir öğretmen (K12), ‘Daha basit materyallerle görsel olarak zihinlerinde çağrışım yapacak materyallerle öğrenimlerini sağlarım’ şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 9
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Öğretim Yapma

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin motivasyonunu artırmaya yönelik (yıldız, aferin vb.) pekiştirme kullanımı	6	42
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin var olan performansına göre öğretimi basitleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf içinde yanına giderek öğretimi gerçekleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik öğretim kazanımlarını görselleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye bireysel olarak eğitim vermesi	2	14
Öğretmenin öğretim sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencinin oturma yerini kendisine yakın olarak belirlemesi	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir öğretim yapmaması	1	7

Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretim yaparken motivasyonu artırmaya yönelik pekiştirme kullandıkları görülmektedir (N=6, %42). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K2), ‘Puan sistemi uyguluyorum, kendime özel bir puan sistemi var. Mesela, güzel cevaplar için 1000-2000 puan veriyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrencim 70binlere kadar puan topladı.’ derken bir başka öğretmen (K7), ‘Çıkarıp alkışlatıyorum tebrik ediyorum.’ demiş ve diğer bir öğretmen (K14), ‘Yıldız çıkartmaları aldım, derse katıldığında tüm akranlarının önünde onu tebrik ederek yıldız veriyorum’ şeklinde ifade kullanmıştır. Ayrıca başka bir öğretmen (K6), ‘Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye mesela bir artı veriyoruz ya da tebrik ediyoruz. Ne bileyim alkışlatıyoruz. Ben yapamıyorum, ben başarısız oluyorum fikrine kapılmaması için yaptıkları küçük şeyleri de teşvik ediyoruz.’ şeklinde açıklama yaparken diğer bir öğretmen (K10), ‘Benim öğrencime özellikle sıra konusunda hassas davranıyorum. Bana yakın olması gerekiyor. Çünkü dikkatini çabuk kaybedebiliyor. Ders esnasında göz temasının mümkün olduğu kadar fazla kurmaya çalışıyorum.’ ifadelerini kullanarak öğrenme güçlüğü olan öğrencinin oturma yerini kendisine yakın olarak belirlediğini belirtmiştir (N=2, %14). Ek olarak, bir öğretmen (K10), ‘Ben genelde öğrenciyi masama çağırıyorum ya da onun sırasına gidiyorum. Ona zaman ayırıp tek, bireysel olarak anlatıyorum. Bireysel olmazsa buldukları sınıfa yetişmek onlar için kolay olmuyor.’ şeklinde öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf içinde yanına giderek öğretimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir (N=3, %20). Öğretmenlerden biri (%7) özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir öğretim yapmadığını ‘Farklı bir uygulama yapmıyorum. Yapmayı düşündüm ama bu kez öğrencilerin içerisinde kendini farklı, kendini kötü hissedeceğini düşünüyorum açıkçası. Yani ona farklı bir ilgi farklı bir alaka göstermiş olsam bu kez diğer öğrenciler onu işte yapamayan bir öğrenci ya da işte ona karşı alaycı bir tavırla takılma durumları olabileceğini düşünerek.’ ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

Değerlendirme Bulguları

‘Değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?’ sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10
Değerlendirmede Dikkat Edilenler

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrencileri sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere katılımına göre değerlendirmesi	5	33
Öğretmenin öğrencileri sınavlar (yazılı, sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli) ile değerlendirmesi	5	33
Öğretmenin öğrencileri müfredat kapsamında kazanımlara göre değerlendirmesi	4	28
Öğretmenin öğrencileri derse katılımlarına göre değerlendirmesi	2	14
Öğretmenin öğrencileri kendilerine verilen ödevleri yapma durumuna göre değerlendirmesi	1	7

Öğretmenlerin bir kısmı değerlendirmede öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere katılımına dikkat ederken bir diğer kısmı ise öğrencileri sınavlar ile değerlendirmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir (N=10, %66). Bu bağlamda, öğrencilerin katıldıkları veya gerçekleştirdikleri aktivitelere dikkat eden öğretmenlerden biri (K10), 'Değerlendirme yaparken daha çok işte sınıf içi etkinlikleri katılımı grup çalışmalarındaki performanslarına dikkat ediyorum.' şeklinde ifade ederken bir başka öğretmen (K12), 'Öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına bakıyorum. Derse olan ilgileri katılımları değerlendirme için önemlidir.' ifadelerini kullanmakta ve diğer bir öğretmen (K9), 'Sadece miğfer dersleri olarak düşünmem. Yani Türkçe, matematik, hayat bilgisi olarak değil de işte ne yaptık bu sene mesela bir tiyatro çıkarttılar. Ne yaptılar kısa film çektiler. Daha çok onların bulunduğu aktivitelere göre değerlendirdim hatta karnelerini ona göre veririm.' şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrencileri sınavlar ile değerlendiren öğretmenlerden biri (K1), 'Sınıfta verdiğimiz kazanımları yapabiliyor yapamama durumuna bakıyorum.' derken bir başka öğretmen (K7), 'Kazanım değerlendirme yapıyorum. Yani kazanımların ne kadarını almışlar diye ölçütlere göre sınavlarımı hazırlıyorum.' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 11
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Değerlendirme

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi var olan performansına göre değerlendirmesi	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi sözel olarak soru sorarak değerlendirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede akranlarından farklı sorular hazırlama	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hedeflerine göre değerlendirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirme öncesinde ebeveynlerine haber vererek örnek değerlendirme sorularını yollaması	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede ek süre vermesi	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede öğrencinin gelişimsel ilerlemesini dikkate alarak karar vermesi	1	7
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede akranlarıyla aynı değerlendirme sorularını kullanması	1	7

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde sıklıkla öğrenciyi var olan performansına göre değerlendirdiklerini (N=4, %28), sözel sorular sorarak değerlendirdiklerini (N=3, %20), akranlarından farklı sorular hazırlamayı değerlendirdiklerini (N=3, %20) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencinin BEP hedeflerine göre değerlendirdiklerini (N=3, %20) belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bir öğretmen (K10), 'Onlar için değerlendirmeleri çok sayıda soru değil de yani genel öğrencilere 20 soruyla yapıyorsam, 20 soruluk bir değerlendirme ölçeği kullanıyorsam diğer öğrencime 5 soruya düşürerek değerlendirme ölçeğini kullanıyorum. Yani genel değerlendirme içerisinde tutuyorum. Daha sonra diğer öğrencilere ve onlara da hissettirmeden seni ayrıca değerlendirmeye alacağım. Tekrar seninle çalışacağız başka bir kâğıt üzerinde orada daha iyi yapabileceğini düşünüyorum', şeklinde açıklama yaparken başka bir öğretmen (K7), 'Onlara biraz daha kolay yapıyorum. Biraz daha hafif düzeyde yapıyorum. Ama bazen yeri geliyor, örneğin, trafik dersinin sınavı, zaten kolay bir sınav, diğer arkadaşları ile aynı değerlendirmeyi yapıyorum. Ancak Türkçe, matematik ve hayat bilgisi gibi zor derslerde onların zorluk düzeyini bir tık aşağıda tutuyorum.' ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca diğer bir öğretmen (K9), 'Burada rehberlik merkezimize

görüştük. Bireysel eğitim planını beraber hazırlıyoruz. Bize faydalı oluyor. Biz mecburen kazanımları müfredat gereği vermek zorundayız. Ama çocuğumuz belli bir noktadan sonra tıkanma yaşıyor tabii. Öyle olunca BEP'ine yönlenersek oraya göre değerlendirme yapıyoruz.' ifadelerini kullanırken başka bir öğretmen (K12), *'Sene içindeki durumlarını göz önünde bulunduruyorum ve öğrenmeye olan isteklerini ilgilerine bakıyorum. Bu şekilde değerlendirme yapıyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin kendine güvenmesini sağlamaya çalışıyorum, ona değerlendirmelerde ek süre veriyorum.'* şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan bir öğretmen (K5), *'Öğrencime değerlendirme öncesi hazırlanması için ailesine ve özel kurumuna bir hafta öncesinden haber veriyorum. Ona hazırlanarak geliyorlar.'* şeklinde görüş bildirerek değerlendirme öncesinde ebeveynlerine haber vererek örnek değerlendirme sorularını yolladığını belirtmiştir (N=2, %14). Özellikle öğretmenlerden biri (%7), *'Değerlendirme yapmak için en zor yanı. Çünkü biz sınıf öğretmenlerinin aldığımız eğitimin bu çocukların düzeylerini değerlendirilmesi için yeterli olmadığını düşünüyorum. Ama benim bireysel amacım çocukların toplumsal yaşama uyum sağlayıp çevresindeki olan bitenleri doğru değerlendirecek düzeye getirmeye çalışmaktır. Bu nedenle akranları ile aynı değerlendirmeye tabii tutuyorum ancak öğrencinin kendi gelişim düzeyini de dikkat ediyorum.'* şeklinde öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi akranları ile aynı değerlendirmeye aldığını vurgulamıştır.

Gözlem Bulguları

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gibi akademik derslerinde yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulguların sıklıkları temel alınarak bulgular açıklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, *öğrenme ortamı* başlığında, öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verme (N=3, %60); sınıf yönetimi başlığında, öğretime başlamadan önce ders sırasında öğrencilerin göstermeleri gereken davranışları ya da sınıf kurallarını açıklama (N=1, %20); *dersin anlaşılabilirliği* başlığında, öğreteceği konuyu söyleme (N=4, %80), konuyu açıklamak için örnekler, resimler, demonstrasyonlar vb. kullanma (N=4, %80), yönergeleri yavaş ve açık şekilde verme (N=1, %20) davranışları göstermiştir. *Öğretimsel çeşitliliğin sağlanması* başlığında, öğretmenler göz kontağı kurma, sesini ve jestlerini kullanarak derse dikkatin devam etmesini sağlama (N=2, %40); *öğrenci başarısının değerlendirilmesi* başlığında, öğretmenler öğrencilerin doğru cevaplarını onaylama ya da pekiştirme (N=4, %80), *uyarlamalar* başlığında yavaş öğrenen ya da dikkat problemi olan öğrenciler için ortam düzenlemesi yapma (N=2, 40) davranışları göstermişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılan derslerde hiç gözlenmeyen davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar, öğretime başlamadan önce ve öğretimin sonunda öğrencilerden beklenen tepkileri (verilen alıştırmaları yapmak, sözlü olarak verilen bilgileri açıklamak, bir düzenek oluşturmak vb.) açıklama, anlatacağı konuya uygun olarak öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etme, gerekirse yeniden ön bilgilere değinme, dersin anlamlı hale gelmesi için öğrencinin geçmiş bilgi, deneyimleri ve becerileri ile sunulan konu arasında ilişki kurma, öğrencilere uygun materyaller hazırlama, akran öğretimi, küçük grup çalışmaları yapma olarak sıralanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını araştırmak ve betimlemektir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin planlamayı, öğretimi ve değerlendirmeyi yaparken öğrencilerinin özelliklerine uygun uyarlamalar yapıp yapmadıkları hem öğretmenlerin görüşleri hem de beş öğretmenin derslerinin gözlemlenmesi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Dersi Planlama Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin dersi planlama açısından görüşleri incelendiğinde ders planlarını var olan yıllık planlardan ve sınıfın tamamının performansına göre hazırladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak derslerini planlarken müfredata dayalı var olan hazır planlardan faydalandıkları ve normal gelişim gösteren öğrencilerin performanslarını göz önünde bulundurarak planlama yaptıkları söylenebilir. Bu durum alanyazında daha önce yapılan bazı araştırma bulgularını desteklemektedir (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008). Öğretmenlerin materyalleri hazırlarken de

daha çok sınıflarında var olan teknolojik aletleri (bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon) kullandıkları, video ve görsellerden yararlanarak derslerini planladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hiçbiri öğrencileri için kendilerinin ekstra zaman harcayarak öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler için bile bir materyal hazırlığı yaptıklarını bildirmemiştir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme ortamındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için materyalleri uyarlama, alternatif materyaller kullanma, planlama ve hazırlama gibi ön hazırlık sürecini içeren uyarlamaların yapılma sıklığının düşük olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla uyuşmaktadır (Vaughn ve Schumm,1994; Van Limbeek, 2008). Görüşme bulgularına ek olarak beş öğretmenin ders gözlemlerinden elde edilen veriler incelendiğinde de öğretmenlerin normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için dersi aynı şekilde planladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik farklı bir plan ya da materyal hazırlamadıkları da bu gözlemler arasındadır. Türkiye’de bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarının gözlemlendiği çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin dersi planlama, geçişleri planlama konusunda problemlerinin olduğu ve ayrıca kullandıkları materyallerin sadece %12.94’ünün dersin konusuna ve içeriğine uygun olduğu görülmektedir (Sucuoğlu vd., 2008). Bu araştırma ve diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için dersi ve materyalleri planlama sürecinde problem yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri görüşmelerde öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için derslerini planlama sürecinde öğrencilerinin var olan performans düzeylerine, yapacakları öğretimin konusuna ve bireyselleştirilmiş eğitim programındaki (BEP) amaçlara göre planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performans düzeylerine göre planlama yaptıklarını ifade eden öğretmenler bu süreçte okullarındaki özel eğitim öğretmenin desteğini aldıklarını ve iş birliği içinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan ortak sonuç öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için belli konularda eğitimi bireyselleştirmeye çalışmalarıdır. Ancak bu araştırmanın gözlem verileri gözlemlenen öğretmenlerin materyal dahi hazırlamadıklarını göstermekte ve bu durum görüşmelerden elde edilen veriler ile örtüşmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin gözlem süresince öğrenme güçlüğü olan öğrenci için dersi planlama konusunda diğer öğrencilerden farklı bir etkinlik ve planının olmadığı, diğer öğrencilerden farklı olarak BEP’te yer alan amaçlara yönelik planlama yapmadığı bu amaçlar doğrultusunda alternatif materyaller hazırlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın gözlem sonuçlarına benzer şekilde diğer bir çalışmanın gözlem verileri de bütünleştirme ortamlarındaki öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin öğretimin içeriğine uygun olmadığını göstermektedir. Yine görüşmelerden elde edilen bir bulgu olarak BEP’ e göre planlama yapan sadece bir öğretmenin bireysel eğitim için çalışma kağıtları hazırladığını belirtmesi materyal uyarlama ve planlama sürecindeki sorunları gözler önüne sermektedir. Önceki çalışma sonuçları da öğrenme materyallerinin planlanmasının ve değiştirilmesinin en az gerçekleştirilen uyarlamalardan biri olduğunu göstermektedir (Schumm ve Vaughn, 1991; Van Limbeek, 2008). Özetle bu araştırmanın bulguları da sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rutini bozmadan, planlama ve öğretime yönelik çok az bireyselleştirme gerektiren ve kolay bir şekilde uygulanan uyarlamaları (örn., dönüt verme) daha çok yaptığını gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bacon ve Schultz, 1991; Van Limbeek, 2008). Bu çalışmada yapılan gözlem sonuçlarından hareketle bu küçük uyarlamaların dahi yapılmadığı söylenebilir. Ayrıca görüşme sonuçlarından hareketle ders planlarını bireyselleştirme veya öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun alternatif materyalleri planlama, uyarlama ve kullanma konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterince bilgili ve istekli olmadıkları ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma kapsamında öğretmen görüş ve gözlemlerine dayalı olarak incelenen diğer bir konu da öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl gerçekleştirdiğidir. Öğretmenlerin öğretimde verdiği önceliklerden biri öğretim tekniklerinin kullanımınıdır. Sınıf öğretmenleri soru cevap, yaparak yaşayarak, canlandırma ve drama yöntemiyle öğrenme sürecini gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu yöntemlerin özellikle ilkökul çağındaki öğrenciler için öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini düşünmekte ve kullanma nedenlerini buna bağlamaktadırlar. Vural ve Yıkılmış (2008) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik yaptıkları uyarlamaları betimlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin

sınıflarında en çok soru cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğrenme ve demonstrasyon yöntemlerini kullandıklarını bulmuştur. Ayrıca Sökmen ve diğerleri (2019) bütünleştirme ortamlarını betimlemeye yönelik yaptıkları çalışmada da bu araştırma sonuçlarını destekler şekilde sınıf öğretmenlerinin dersi somutlaştırma ve derste teknoloji kullanma gibi uyarlamalar yaptıklarını bulmuştur. Bu araştırmanın ve diğer çalışmaların sonuçları öğretmenlerin daha çok demonstrasyon modelini kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Demonstrasyon modeli hayat bilgisi, sosyal bilgilerde yer alan bilgilerin sunulmasında bir yöntem olmakla birlikte okuma, yazma, problem çözme gibi önemli akademik beceriler için çok uygunluk göstermemektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler de dahil olmak üzere öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerini güçlü yöntemlerle (strateji öğretimi gibi) desteklenmesi gerekmektedir (Özmen, 2017) Ayrıca sınıflarda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin demonstrasyon modeli kapsamında deney, gösteri-sunu, oyunlar gibi yöntemleri kullanmadıkları daha çok soru cevap yöntemini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretim tekniklerinin kullanımının yanı sıra öğretmenler öğretimi basitten zora doğru aşamalandırarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim bu bulgu Vural ve Yıkılmış (2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları ise öğretim sürecini müfredatta yer alan amaçlara göre gerçekleştirdiklerini herhangi bir değişiklik/uyarlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sucuoğlu ve diğerleri (2009) bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştiği sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerini gözlemledikleri çalışmalarında, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin sadece %7.46'sının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimin içeriğinde uyarlamalar yaptığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üçü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin performansına göre öğretimi basitleştirdiklerini, öğretimin içeriğini ve zorluluğunu değiştirdiklerini söylemişlerdir. Sadece üç öğretmenin böyle bir uyarlamayı gerçekleştirdiğini söylemesi bütünleştirme sınıflarında eğitim gören öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından oldukça düşündürücüdür. Bu üç öğretmenden ikisi bireyselleştirmeyi basitleştirme olarak ele almıştır. Van Limbeek (2008) araştırmasında da en az tercih edilen uyarlamaların bir öğrenciyle bireysel ilgilenmeyi gerektiren uyarlamalar olduğunu belirtmektedir. Bireyselleştirmenin öğrenciyi gruptan ayırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim akran eğitimi, işbirlikli öğrenme, grup düzenlemeleri, tam öğrenme ve etkili öğretim davranışlarını içermektedir (Bender, 1992). Bu kapsamdan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için sadece sınıf içi öğretim davranışlarını değiştirdikleri diğer bir ifade ile bireyselleştirdikleri ifade edilebilir. Sınıflarında gözlem yapılan beş sınıf öğretmenin dersleri gözlemlendiğinde de öğretmenlerin öğretim akışını sınıfın geneline uygun olarak gerçekleştirdikleri, yavaş öğrenenler için birebir öğretim yapmadıkları söylenebilir. Bu bulgular Türkiye'de bütünleştirme ortamlarında yapılan gözlem çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur (Sucuoğlu vd., 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ikisi öğretimin içeriğinin yanı sıra fiziksel uyarlamalar yaptıklarını öğrencilerini dikkatleri dağıldığı için kendilerine yakın oturttuklarını ifade etmişlerdir. Daha önceki çalışmalarda da öğretmenlerin öğrencilerini kendilerine yakın oturttukları (Koç, 2012) ve fiziksel düzenlemelerin iyileştirilmesi gerektiğini (Batu vd., 2016) ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerinin akran eğitimi, işbirlikli öğrenme, küçük grup düzenlemeleri, öğretimi bireyselleştirme, dersin içeriğinde değişiklikler/uyarlamalar yapma, yönergeyi uyarlama ve anlaşılması için tekrar etme, bir sonraki etkinliğe geçerken öğrenilenleri özetleme ve sonraki etkinliğin adını söyleme gibi uyarlamalardan habersiz oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerini yeterince karşılayamadıkları söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin bazıları öğretimde kılavuz kitaplara bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum aslında öğretim sürecinde herhangi bir uyarlama yapmadıklarının bir göstergesidir; çünkü kılavuz kitaplarda yer alan amaçlar özel gereksinimli öğrencilerinin özelliklerinden bağımsız olarak o sınıf düzeyindeki öğrencilerin özellikleri temel alınarak oluşturulmuş müfredat amaçlarını içermektedir. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin bazılarının da öğretim sürecinde kılavuz kitapları ellerine alarak dersi işledikleri konuya yönelik öğrencilere sorular yönelttikleri ve derste çoğunlukla soru cevap yöntemini kullandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken tam bağımsız olduklarını söylemek çok zordur.

Bu araştırmada derse katılım boyutunda sınıf öğretmenlerinin altısı özel gereksinimli öğrencilerinin derse katılımını artırmak, teşvik etmek ya da küçük de olsa başarılarını ödüllendirmek

amacıyla sembol pekiştireç, sosyal pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için belirli ödül sistemlerini kullanarak uyarlama yaptıkları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve coşku oluşturdukları ifade edilebilir. Bu bulgular daha önceki bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlarla uyumludur (Sökmen vd., 2019; Van Limbeek, 2008). Ancak öğretmenlerin söylemlerinin aksine gözlem bulguları incelendiğinde sembol pekiştireç kullanmadıkları, olumlu davranışları pekiştirmedikleri gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde de sınıf öğretmenlerinin dördü öğrenme güçlüğü olan öğrencileri genel değerlendirme içinde tuttuklarını sadece soru sayısını azalttıklarını, üç öğretmen ise yönergeyi değiştirerek sözlü yönergelerle öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirdiklerini, aynı şekilde üç öğretmen ise akranlarına yönelttiği sorulardan farklı sorular ile değerlendirme yaptıklarını, üç öğretmen ise BEP’indeki kazanımlara göre değerlendirdiğini iki öğretmen ise değerlendirme sürecinde ek süre verdiklerini ve son olarak bir öğretmen ise değerlendirme yaparken hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin bilgilerinin farklılaştığını ve tek boyutlu olduğunu göstermektedir. Değerlendirme bir bütün olarak ele alındığında farklı öğretmenlerin ifade ettiği uyarlamaların bütünsel olarak ele alınması gerekir. Gözlem sürecinde sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve diğer öğrencilerin doğru cevaplarını anında pekiştirmedikleri, öğrencilerin yanlış cevaplarını anında ya da sonrasında düzeltmek yerine soruyu diğer öğrencilere sordukları dersin sonunda konuya ilişkin öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmanın giriş bölümünde de ifade edildiği gibi etkili öğretimin bölünmez unsurları olan planlama, öğretim ve değerlendirmeyi öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uyarlamada öğretmenlerin sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar diğer özel eğitim kategorilerinde örneğin zihinsel engellilerde olduğundan farksızdır. Sadece genel eğitim sınıfına yerleştirilen, uyarlamalar ve destekle akademik başarıyı yakalayabilecek öğrenme güçlüğü grubunda aynı problemlerin olması sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitim görmesini zaruri kılmaktadır. Zaten geç tanılanan bu grubun ilköğretimde yaşadığı zorluk diğer eğitim kademelerine yansımakta, yaşlıları ile aralarındaki akademik farkın büyümesine neden olmaktadır. Bu öğrencilerin akademik olarak hedeflere ulaşması için temel eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü konusunda sınıf öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitime ihtiyacı vardır. Ek olarak üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda daha yetkin öğretmenler yetiştirmesi ve öğretmenlik yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle artırılması genel eğitim sınıflarında popülasyonu gittikçe artan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bir zorunluluktur. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda daha yetkin öğretmenler yetiştirmesi ve öğretmenlik yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle artırılması genel eğitim sınıflarında popülasyonu gittikçe artan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bir zorunluluktur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede üç yazarın katkı düzeyleri eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Atbaşı, Z. (2020). Öğrenme güçlüğünde müdahaleye yanıt modeli ve uygulanması. Kurnaz, A. ve Sarı, H. (Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri içinde* (ss. 152-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci içinde* (ss. 152-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacon, E. H. and Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Batu, S. E., Cüre, G., Erten, A. F., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkököl ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi* 19(3), 577-614.
- Bender, W. N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: a tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312.
- Benner, S. M., Bell, S. M. and Broemmel, A. D. (2010). Teacher education and reading disabilities. In *Handbook of reading disability research* (pp. 80-90). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çevik, M. ve Çevik, Ö. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökölde öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engeli sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 11(1), 36-48.
- Dieker, L. A. and Murawski, W.W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-14.
- Forlin, C. and Bamford, G. (2005). Sustaining an inclusive approach to schooling in a middle school location. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 172-181.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hay, I. and Winn, S. (2005). Students with Asperger’s Syndrome in an inclusive secondary school environment: Teachers’, Parents’ and students’ perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 140-154.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kayhan, N. H. (2016). Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayı), 231-246.
- Krull, J., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- O'Donoghue, T. and Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 889-904.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özmen, E. R. (2012). *Temel öğretim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim, öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanır, H. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar I. Çitil, M (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 117-134). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1998). Introduction to special issue on teachers' perceptions: Issues related to the instruction of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 3-15.
- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.

- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-98.
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kök, M. (2019). Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(2), 30-39.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2008). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. <https://app.trdizin.gov.tr/proje/TORZeU1URT0/kaynastirma-uygulamalarinin-yurutuldugu-siniflarin-ogretim-ozellikleri-ile-ogretmenin-sinif-yonetiminin-degerlendirilmesi>. 09.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Tokta, M. C. ve Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(1), 1300-7432.
- Özkubat, U. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar II. Çitil, M (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 135-151). Ankara: Vize Yayıncılık
- Van Limbeek, C. A. (2008). *What adaptations and modifications do regular classroom teachers report making to their programs and practices in order to meet the needs of students with mild disabilities and learning difficulties?* Doctoral Dissertation, University of Canberra, Canberra.
- Vaughn, S. and Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- Vural, M. ve Yıkış A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ysseldyke, J. (1999). Improving teaching and learning: a thermos bottle keeps things hot and cold, but how does it know? *Australian Journal of Special Education*, 22(3), 133-147.

Extended Abstract

Introduction

The number of students with special needs in general education classes has been increasing since the idea that they should be educated in the least restrictive environment (Yazıcıoğlu, 2018). Considering students with learning disabilities, this situation is same in Turkey. Therefore, general education programs developed for a specific group of students who do not have difficulties in learning or other areas (social, behavioural and emotional) should be applied in accordance with the individual needs of students in inclusive environments and instructional arrangements should be made in the context of the program (Krull, Wilbert and Hennemann, 2014). Adaptations related to planning, teaching and evaluation are of great importance for students with learning disabilities (Özmen, 2012). For an effective education, planning should be made, the plans should be implemented, and the instructional outcomes should be evaluated (Aykut, 2012; Ysseldyke, 1999). When planning the instruction, it is necessary to take into account what to be taught, how to be taught and the appropriateness of the outcomes expected from the students (Salvia, Ysseldyke and Bolt, 2012). During the planning what to be taught, the content that is generally targeted to be taught based on students' performance is analysed systematically (Salvia et al., 2012). As in the planning instruction, classroom teachers may have difficulty in adaptations that are appropriate for inclusive students while teaching. Although adapting instruction for students with special needs is a process that classroom teachers desire, challenges such as individual differences and limited planning time may also cause teachers to think that adaptations cannot be made (Hay and Win, 2005; Schumm and Vaughn, 1998). In Turkey, there is research on the adaptations that teachers do for their students with special needs in their classess (Aktaş and Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Önder, 2007; Vural and Yıkılmış, 2008; Yöner, 2009). However, these studies generally describe the practices and adaptations made for students with mental difficulties (Çevik and Çevik, 2016; Girli, 2013; Kalkan and Özmen, 2013; Kot, Sönmez, Kırmış and Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Tokta and Avcıoğlu, 2012). Adaptations related to planning, teaching and evaluation are of great importance for students with learning disabilities who were placed in the general education class as an inclusion student after diagnosis. Therefore, describing the adaptation studies for those students is important in terms of regulations for inclusion. Accordingly, the purpose of this paper was to investigate and describe how classroom teachers plan instruction for students with learning disabilities, and how they teach and evaluate them.

Method

This research adopted phenomenology which is one of the qualitative research designs. Phenomenology aims to reveal individuals' perceptions, experiences and the meanings they attribute to a phenomenon or a situation (Yıldırım and Şimşek, 2008). Thus, in-depth information was obtained on the opinions and experiences of classroom teachers related to the processes of planning lessons, conducting and evaluating lessons for students with learning disabilities. The sample consisted of 15 classroom teachers. They were chosen from 15 different schools located in five different districts of Ankara province (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan and Mamak). Teachers from three different grade levels (second, third and fourth grades) participated in the research. Criterion sampling was applied. Criteria were as follows: a) working in a state primary school, b) being a graduate of division of classroom education, c) having at least 10 years of professional experience, d) having students with a diagnosis of learning disabilities from public hospitals or university hospitals, and e) being volunteer participant. Data were collected through semi-structured interviews and classroom observation forms. The development and implementation process for both forms were described below. The interview form, which was formed as a result of three stages, basically included three questions. Table 1. presents semi structured questions.

Table 1
Semi-Structured Interview Questions

Questions
1. How do you plan your lesson? a) What do you take into account when planning your lesson? b) What are your priorities when planning your lesson? c) How do you plan instructional materials? d) What do you do for students with learning disabilities during planning?
2. How do you teach? a) What do you take into account while teaching? b) What are your priorities when teaching? c) What do you take into account in using materials when teaching? d) What do you do for students with learning disabilities during teaching?
3. How do you evaluate? a) What do you take into account when evaluating? b) What are the criteria you consider in the evaluation? c) How do you evaluate students with learning disabilities?

Data Collection

First, one-to-one interviews were conducted with the teachers. Then, five of them were observed in the classroom.

Data Analysis

Semi-structured interviews and in-class observations were analysed separately. All interviews were transcribed verbatim after the semi-structured interviews were completed. On the other hand, to analyse the data obtained from observations, frequencies were calculated through a Microsoft Excel file that had three options: observed (1), not observed (0) and no context to be observed (X).

Findings

This part involves findings related to opinions of teachers who have students with learning disabilities about preparing a lesson plan, teaching and evaluating, and the adaptations made by teachers as a result of applying the observation form.

The most frequent answers given by the classroom teachers in preparing lesson plans were to benefit from annual plans (N=7; 46%). Regarding priorities in lesson planning, classroom teachers were observed to plan according to the readiness of the students (N=5; 33%) and focus primarily on gaining basic academic skills in lesson planning (N=4; 28%). The most common answer was to plan according to technological equipment in the classroom that would facilitate learning such as projection, smart board and computer when planning instructional materials (N=4; 28%). Having students with learning disabilities in their classes affects teachers' planning the lesson. The most common answer was that the teacher makes plan according to the performance of the student with learning disabilities.

According to the results of the interviews, teachers have similar frequency of priorities in teaching, such as teaching various techniques (animation, drama, etc.) while teaching, using websites that provide educational content while teaching, enriching instruction with visuals. Teachers stated that they used materials while teaching. Accordingly, they used not only materials (N=5; 33%), guidebooks (N=4; 28%) that would facilitate students' learning but also materials suitable for student needs and materials that students can access (N=6; 40%). Participants were observed to use reinforcers in order to increase the motivation of students with learning disabilities while teaching them (N=6; 42%).

While some teachers took into account students' participation in in-class and out-of-class activities, others paid attention to evaluating students through exams (N=10; 66%). During the

evaluation of students with learning disabilities, teachers frequently evaluated students with learning disabilities according to their current performance (N=4; 28%), by asking them verbal questions (N=3; 20%), without preparing different questions from their peers (N=3; 20%) and according to their IEP goals (N=3, 20%).

The findings were explained based on the data obtained from observations of classroom teachers' academic lessons (life sciences, mathematics and Turkish). In this context, the majority of teachers demonstrated behaviours such as allowing students to express their opinions and thoughts considering the title of *learning environment* (N=3; 60%); explaining the behaviours or class rules that students should demonstrate during the lesson before teaching (N=1; 20%) in the *classroom management* title; explaining the subject to be taught (N=4; 80%), using examples, pictures, demonstrations etc. to explain the subject (N=4; 80%), and giving instructions slowly and clearly (N = 1; 20%) regarding *comprehensibility of the lesson*. Teachers displayed behaviours such as establishing eye contact, using the voice and gestures to keep attention on the lesson (N = 2; 40%) for regarding *ensuring instructional diversity*; approving or reinforcing students' correct answers (N = 4; 80%) in the *evaluation of student achievement*; making environment arrangements for students who learn slowly or have attention problems (N=2; 40%) considering *adaptations*.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to findings, classroom teachers have problems in planning. Especially before the lesson, they were found to have limitations in planning the lesson and related materials and use mostly existing technological devices. Unlike previously prepared IEP program, classroom teachers were found not to use a plan or material for students with learning disabilities. This situation coincides with the findings of observations. When performing their lessons, classroom teachers mostly taught lessons for the whole class. They encouraged students with learning disabilities to attend the activities in the classroom, but they did not use individualization or appropriate materials for them. The observed five classroom teachers also conducted their lessons in a similar way, for example, by benefitting from question and answer method as well as videos with visual content, and by adhering to the objectives in the guidebooks. In addition, it was found that the observed teachers did not immediately reinforce the correct answers of students (both those with learning disabilities and others), asked the question to other students instead of correcting student's wrong answers immediately or afterwards, and did not evaluate whether learning about took place at the end of the lesson.

Interviews showed that classroom teachers did not enough knowledge of planning, conducting and evaluating their lessons for students with learning disabilities in inclusive environments. Also, they could not reflect this superficial knowledge to the implementation process. Thus, it is necessary to develop the quality of pre-service and in-service trainings, and to create special equipment and program packages for inclusive education, so that teachers can perform individual adaptations especially in areas such as planning, teaching/content and evaluation. Therefore, teachers can be provided a broader range of practical training on how to adapt teaching materials, instruction and evaluation skills. For further research, practical studies can be carried out to improve the planning, instruction and evaluation skills of classroom teachers.

This study is limited to the data obtained from interviews of 15 classroom teachers and observation lessons of five teachers. Therefore, findings of this study should be interpreted carefully because they may not represent a larger sample of classroom teachers who have inclusive students. Additionally, the fact that some of the classroom teachers did not want to be observed in their classes can be considered as a limitation of this research. The results indicate that the adaptations made for students with learning disabilities do not differ compared to other disability groups. However, the learning disability group can provide the most effective results through adaptations. At the same time, the only environment in which this group is placed is inclusive environment. In this context, in order for students with learning disabilities to benefit from inclusive education, necessary precautions should be taken so that classroom teachers have competencies about the adaptations to be made in the planning, instruction and evaluation stages.