



**KAYNAŖTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN
İŖİTME KAYIPLI ÖĞRENCİYE SAĞLANAN
DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve SAREÇ ÜNLÜ

Eskişehir 2024

**KAYNAŖTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN İŖİTME KAYIPLI ÖĞRENCİYE
SAĞLANAN DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNİN İNCELENMESİ**

Merve SAREÇ ÜNLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŖitme Engelliler Eğitimi Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Güzin KARASU

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Merve Sareç Ünlü'nün "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 25/07/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Güzin KARASU	
Üye	: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye	: Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU	

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Enstitü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİYE SAĞLANAN DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNİN İNCELENMESİ

Merve SAREÇ ÜNLÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Doç. Dr. Güzin KARASU

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesidir. Betimleyici durum çalışması olarak desenlenen araştırmada 6. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetleri bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları; işitme kayıplı öğrenci, anne ve babası, alan, rehber ve destek eğitim odası öğretmenleri, okul yöneticileri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri ve yöneticisidir. Araştırma verileri; yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formu, araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi, formel olmayan okuma anlama envanteri yoluyla toplanmış, tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitimcilerin işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmedikleri, akademik düzeyini belirleyerek değerlendirmedikleri, okul fiziki koşulları ve ders materyallerinde yetersizliklerin yaşandığı, işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim odasında ihtiyaç duyulan derslerden eğitim alamadığı, destek eğitim sürecindeki paydaşlar arasında iş birliği çalışmalarının yapılmadığı, Özel Eğitim Danışmanlığı hizmetine ihtiyaç duyulduğuna yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin artırılması, destek eğitim ve destek eğitim odası hizmetlerinin işleyişine yönelik mevcut yasal düzenlemelerin ayrıntılandırılması, Özel Eğitim Danışmanlığı hizmetinin yasal dayanağının oluşturularak destek eğitim hizmetleri kapsamında sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma eğitimi, İşitme kayıplı öğrenci, Destek eğitim hizmetleri, Destek eğitim odası, Özel Eğitim Danışmanlığı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF SUPPORTING EDUCATION SERVICES PROVIDED TO STUDENTS WITH HEARING LOSS CONTINUING INCLUSIVE EDUCATION

Merve SAREÇ ÜNLÜ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School, July 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Güzin KARASU

The aim of this research is to examine the support education services provided to a hearing-impaired student attending inclusive education. Designed as a descriptive case study, the research considers the support education services provided to a 6th-grade hearing-impaired student as a case. The participants of the study include the hearing-impaired student, the student's parents, teachers in the field, guidance and support education room teachers, school administrators, and teachers and administrators from the special education and rehabilitation center. Various data collection techniques were used in the research, including semi-structured interview questions, participant information forms, researcher diaries, document analysis, and informal reading comprehension inventories. The research data were analyzed using inductive analysis. The research findings revealed that educators were unaware of the characteristics of the hearing-impaired student and did not assess the student by determining the academic level, there were inadequacies in the physical conditions of the school and classroom materials, the hearing-impaired student could not receive education in the required subjects in the support education room, there was no collaboration among stakeholders in the support education process, there was a need for Special Education Counseling services, and the support education room services contributed to the student's education. The study concludes that the quality of inclusive practices should be improved, the current legal regulations regarding the functioning of support education and support education room services should be detailed, and the legal basis for Special Education Consultation should be established and provided within the scope of support education services.

Keywords: Inclusive education, Hearing impaired student, Support education services, Support education room, Special Education Consultation.

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürümü araştırmanın her aşamasında gönüllü olarak yer alan; öncelikle güleç öğrencime, onu desteklemekten bir gün bile vazgeçmeyen anne ve babasına, eğitimine ışık olan tüm öğretmen ve yöneticilere sunuyorum.

Okulda desteklerini esirgemeyen canım meslektaşım Seda TÜRKER ONAT, İmran Bahar UYSAL, okul müdürüm Hakan Emrah BODUR, canım çalıştay yoldaşlarım Ömer ER, Esra DÖNMEZ ve Gizem TİMUR. Emekleriniz ve katkılarınız için ne desem az. Değerli zamanlarınızı bana destek olmak için harcayan, Eskişehir’deki ailem; Deniz İÇDEN ve Prof. Dr. Hakan SİVAS. Beni de ailenize kabul ettiğiniz için şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmaya görüşlerini ve değerli katkılarını sunan Tolga LEBLEBİCİ’ye, Öğr. Gör. Ayşe BERAL’a, Dr. Öğr. Üyesi Sema ÜNLÜER’e, Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL’e, Doç. Dr. Aysun ÇOLAK’a ve Prof. Dr. Sema BATU’ya ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Şen kahkaları ile tanıma fırsatı bulduğum değerli hocam Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU’na jürimde yer alarak sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Bilgiyle, ilmiyle, etik duygularla bizlere doğru yolda yürümenin hayatta en büyük başarı olduğunu öğreten değerli hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR. Sizi tanımak bir şanstı. Sağladığınız katkılarınız için sonsuz minnettarım.

Tanıştığım ilk günden bu yana beni bir gün bile kırmadan, yormadan, üzmeden yoluma ışık tutmayı başaran canım danışmanım Doç. Dr. Güzin KARASU. Son ana kadar elimi bırakmadınız. Bu araştırma bizim yolculuğumuzun bir başlangıcı oldu. Çok da güzel oldu. İyi ki de sizinle oldu. İyi ki varsınız.

Canım ailem; babam Ahmet ÜNLÜ ve Ata ÜNLÜ, güzel dileklerini esirgemeyen canım ablam Ünzile SAREÇ YANAR, abim Savaş YANAR ve tatlı kuzularım İrem ve Kaan Altay YANAR, dualarını esirgemeyen canım annelerim Emine Betül AKSOY ve Ulviye SAREÇ, araştırmanın ilk gününden bu yana söylemen yeterli diyen en büyük destekçilerimden canım abim Şerif SAREÇ. Hepinize sonsuz teşekkürler.

Ve biricik eşim...Hüseyin ÜNLÜ. Varlığın çok güzel, çok özel...Sen olmasan bu yol asla yalnız yürünmezdi. Sana dair saymakla bitiremeyeceğim milyonlarca iyi ki var. İyi ki sen...

Merve SAREÇ ÜNLÜ

Eskişehir 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Merve SAREÇ ÜNLÜ

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 İşitme Yetersizliği	1
1.1.1. İşitme kayıplı bireylerin özellikleri	2
1.1.2. İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri.....	4
1.1.3. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamları	5
1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme	6
1.2.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve Kaynaştırma/Bütünleştirme modelleri	7
1.2.2. Başarılı kaynaştırmanın/bütünleştirmenin ilkeleri	10
1.2.3. Kaynaştırmada/Bütünleştirmede yapılan uyarlamalar	11
1.2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme ve destek eğitim hizmetinde yer alan paydaşlar ve iş birliği çalışmaları.....	13
1.3. Destek Eğitim Hizmetleri	16
1.4. İlgili Araştırmalar	19
1.4.1. Uluslararası araştırmalar.....	19
1.4.2. Ulusal araştırmalar	27
1.5. Problem Durumu	46
1.6. Araştırmanın Amacı	47
1.7. Araştırmanın Önemi.....	47

2. YÖNTEM	49
2.1 Araştırmanın Deseni	49
2.2 Katılımcılar	51
2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	51
2.2.2. Katılımcıların özellikleri	52
2.2.2.1. Öğrenci	52
2.2.2.2. Anne	56
2.2.2.3. Baba	56
2.2.2.4. Genel eğitim sınıfında eğitim veren alan öğretmenleri	57
2.2.2.5. Destek eğitim hizmeti sürecinde yer alan rehber öğretmenleri	61
2.2.2.6. Destek eğitim hizmetlerinde yer alan okul yöneticileri	62
2.2.2.7. Destek eğitim odası öğretmenleri	63
2.2.2.8. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri	65
2.2.2.9. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticisi	66
2.2.2.10. Araştırmacı	67
2.2.2.11. Tez danışmanı	67
2.3 Öğrencinin Eğitim Ortamları	68
2.3.1. Okul ve derslik özellikleri	68
2.3.2. Destek eğitimlerinin gerçekleştirildiği ortamlar	71
2.4 Veri Toplama Teknikleri	73
2.4.1. Araştırmacı günlüğü	73
2.4.2. Doküman incelemesi	73
2.4.3. Katılımcı bilgi formları	74
2.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	75
2.4.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması	75
2.4.4.2. Pilot görüşmenin planlanması ve gerçekleştirilmesi	77
2.4.4.3. Görüşmelerin planlanması	77
2.4.4.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi	78
2.4.4.5. Görüşme takvimi ve görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar	79
2.5 Verilerin Analizi	83
2.7. Verilerin geçerliği ve güvenilirliği-inandırıcılığı (Trustworthy)	85
2.8. Araştırma etiği	85

3. BULGULAR VE YORUM.....	87
3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Orta Okul Öğrencisine Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?	88
3.2. Sağlanan DEH Hizmetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri Nelerdir?	90
3.2.1. İşitme kayıplı öğrencinin sürece yönelik görüşleri	90
3.2.2. Anne ve babanın görüşleri	92
3.2.2.1. Anne ve baba görüşlerine göre DEH’nde iyi işleyen yönler	93
3.2.2.2. Anne ve baba görüşlerine göre DEH yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözümler	94
3.2.3. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.....	99
3.2.3.1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmeme	99
3.2.3.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmemesi	103
3.2.3.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler	106
3.2.3.4. Destek eğitim hizmeti uygulamaları.....	108
3.2.3.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşler	111
3.2.3.6. ÖERM’ye yönelik görüşler	113
3.3. Öğretmen ve Yöneticilerin DEH’de Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf içi Yardım Hizmetlerine Yönelik Görüşleri Nelerdir?.....	114
3.4. Destek Eğitim Hizmetleri Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arasında İş Birliği Çalışmaları Nasıl Sağlanmaktadır?	120
3.4.1. Tam zamanlı kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları	120
3.4.2. DEO’yla yürütülen iş birliği çalışmaları	123
3.4.3. Okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmaları	124
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	127
4.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?	127
4.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Görüşler Nelerdir?	129
4.2.1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini belirleme	129
4.2.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmemesi	131
4.2.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler	133
4.2.4. DEH uygulamaları.....	136
4.2.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşler	138

4.2.6.	ÖERM'ye yönelik görüşler	140
4.3.	DEH'den Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım Hizmetine Yönelik Görüşler Nelerdir?	141
4.3.1.	Özel eğitim danışmanlığına yönelik görüşler	141
4.3.2.	Sınıf içi yardım hizmetine yönelik görüşler	144
4.4.	Destek Eğitim Hizmetleri Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arasında İş Birliği Çalışmaları Nasıl Sağlanmaktadır?	146
4.4.1.	Tam zamanlı kaynaştırma/Bütünleştirme sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları.....	147
4.4.2.	DEO kapsamında yürütülen iş birliği çalışmaları	148
4.4.3.	Okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmaları	149
4.5.	Sonuç	150
4.6.	Öneriler	153
4.6.1.	Uygulamaya yönelik öneriler	153
4.6.2.	İleri araştırmalara yönelik öneriler	154
	KAYNAKÇA	155
	EKLER	
	ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Öğrencinin aldığı eğitim türleri ve tarihleri	53
Tablo 2.2.	Öğretimsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları ..	55
Tablo 2.3.	Genel eğitim sınıfında eğitim veren alan öğretmenlerinin özellikleri	57
Tablo 2.4.	Rehber öğretmenlerin özellikleri	61
Tablo 2.5.	Okul yöneticilerinin özellikleri	64
Tablo 2.6.	Destek eğitim odası öğretmenlerinin özellikleri	65
Tablo 2.7.	ÖERM öğretmenlerinin özellikleri	65
Tablo 2.8.	ÖERM yöneticisinin özellikleri	66
Tablo 2.9.	Görüşme sorularının revize hali	76
Tablo 2.10.	Öğrenci ve aile ile yapılan ön görüşmeler	77
Tablo 2.11.	Görüşme takvimi, katılımcı kodları, yer, süre ve ses kayıt no bilgileri	79
Tablo 3.1.	Başlıklar, temalar, alt temalar	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. En az ve en fazla kısıtlayıcı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ortamlarının özellikleri	9
Şekil 2.1. Durum çalışması süreci	49
Şekil 2.2. Durum çalışması sınıflandırması	50
Şekil 2.3. Genel eğitim sınıfı krokisi	70
Şekil 3.1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmemeye ilişkin kelime bulutu	100
Şekil 3.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmesine ilişkin kelime bulutu	103
Şekil 3.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizliklere ilişkin kelime bulutu	106
Şekil 3.4. Destek eğitim hizmeti uygulamalarına ilişkin kelime bulutu	108
Şekil 3.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu	111
Şekil 3.6. ÖERM'ye yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu	113
Şekil 3.7. Özel eğitim danışmanlığı hizmetine yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu ...	113
Şekil 3.8. Sınıf içi yardım hizmetine yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu	117
Şekil 3.9. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yapılan iş birliği çalışmalarına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu	121
Şekil 3.10. DEO'yla yürütülen iş birliği çalışmalarına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu.....	123
Şekil 3.11. Okul içi ve okul dışı DEH'nin ortak yürütülmesi sürecindeki iş birliği çalışmalarına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu.....	125

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1.	Okul binası	68
Görsel 2.2.	Sınıfın giriş kapısı/güney yönünden görünüşü ve sınıfın kuzey yönünden görünüşü	69
Görsel 2.3.	Destek eğitim odası hizmetinin verildiği ortam (Öğrenci genel eğitim sınıfı) ve sınıfın bulunduğu kat koridoru	71
Görsel 2.4.	Özel eğitim rehabilitasyon merkezinin dışarıdan görünümü ve öğrencinin destek eğitim aldığı sınıf	72
Görsel 2.5.	Veli ile görüşmelerin yapıldığı ortam	81
Görsel 2.6.	Öğrenci, genel eğitim öğretmenleri, DEO öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşmelerin yapıldığı ortam	82
Görsel 2.7.	ÖERM öğretmenleri ve yöneticisi ile görüşmelerin yapıldığı ortam	83

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

DE: Destek Eğitim

DEH: Destek Eğitim Hizmetleri

DEO: Destek Eğitim Odası

DEOH: Destek Eğitim Odası Hizmeti

İK: İşitme Kayıplı

İKÖ: İşitme Kayıplı Öğrenci

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci

1. GİRİŞ

1.1 İşitme Yetersizliği

İşitme, kişilerarası iletişimin temel öğelerinden biri olmakla birlikte konuşma ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından temel unsurlardan biridir. İşitme sürecinin herhangi bir aşamasında meydana gelen aksaklık normal işitmenin gerçekleşmesini engellemekte, işitme kaybının oluşmasına neden olmaktadır. İşitme kayıplı bireyler işitme sisteminde yaşanan problemler sonucunda sesleri normalden az ya da hiç algılayamamaktadır (Turan, 2017, s.47). Bu durum işitme kayıplı bireylerin temel gelişim alanlarında, özellikle de dil ve iletişim becerilerini edinme ve geliştirmesinde sınırlılıklara neden olmaktadır. İşitme kayıplı bireyler de dili işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek edinmektedirler ancak bu süreç akranlarına göre daha yavaştır (Tüfekçioğlu, 2000, s.19; Yazıcı ve Can Yaşar, 2006, s.126-138).

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre tüm dünyada 1,5 milyardan fazla işitme kayıplı birey bulunmakta ve işitme kaybı, bu bireylerin 430 milyonunun dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır (WHO, 2024). İşitme kayıplı bireyler işitmelerindeki sınırlılık nedeni ile okuma anlama, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dil becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Özel eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi erken tanı, erken cihazlandırma ve eğitim yönteminin gereklerinin tam olarak yerine getirilmesi ile dil becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi sağlanabilmektedir. İşitme kayıplı bireylerin dil becerilerinin gelişiminde çeşitli faktörler yer almaktadır. Bu faktörler; işitme kaybının derecesi ve işitme engelli olma yaşı, cihazlandırılma yaşı ve cihazı takma süresi, eğitim yöntemi, aile eğitimi, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve işitme kayıplı bireyin zekâ düzeyidir. İşitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini belirleyen bu özellikler, birbirleriyle iç içe geçmiş, birbirini etkileyen özelliklerdir ve işitme kayıplı bireylerin dil gelişim düzeyini ve iletişim yöntemini doğrudan etkilemektedir (Karasu, 2023, s. 101).

Ülkemizde dil ediniminde kritik dönem olan okul öncesi döneme ilişkin herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu durum işitme kayıplıların doğum sonrasında anaokuluna kadar standart bir şekilde desteklenmemesine neden olmaktadır. İlk ve orta öğretim düzeyinde ve özel eğitim okullarındaki öğretim yaklaşımları incelendiğinde, kurumdan kuruma öğretmen yeterlikleri ve istekleri doğrultusunda işitsel sözel yöntem, işaret dili veya

total iletişim gibi farklı yöntemlerin uygulandığı görülmektedir (Selvi ve Yıldırım, 2023, s. 43-47). Bu durumun, akran öğrencilerin dil düzeylerinde ve iletişim yöntemlerinde çeşitliliğe neden olduğu ifade edilmektedir. İşitme kayıplı bireylerin ilk öğretim düzeyinde okuma anlama becerilerinin gelişiminde akranlarının gerisinde oldukları belirlenmiştir (Selvi, 2020, s. 57; Selvi ve Yıldırım, 2023, s. 44). Bu öğrencilerin orta ve yüksek öğretim düzeyine ulaştıklarında da aynı durumun sürdüğü, büyük bir kısmının ilk öğretim düzeyinde okuma ve yazma becerisine sahip olduğu, bir kısmının ise ortaöğretim düzeyine geldiğinde bile okuma yazma becerilerini geliştiremediği görülmektedir. (İstel vd. 2020, s.201-207; Karasu, 2019, s.104; Karasu ve Uzuner, 2018, s.199-232; Uzuner vd., 2011, s.2128-2130).

1.1.1. İşitme kayıplı bireylerin özellikleri

İşitme kayıplı bireyler, dillerini işiten akranlarıyla aynı süreçlerden geçerek geliştirmektedir. Ancak dil gelişimleri işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlemektedir (Loeterman, Paul ve Donahue, 2002, s.410). Dil becerilerini uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için destek almadan okuma, anlama, yazma ve sözcük dağarcıklarını geliştirmede yetersiz kalmaktadırlar. Okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genelleyemedikleri, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamadıkları ifade edilmektedir (Doran ve Anderson, 2003, s. 263-264). Sınırlı sözcük dağarcığından kaynaklanan güçlüklerin hem okuma anlama sürecini hem de okunan konu ile ilgili bilgileri edinmeyi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Karasu vd., 2016, s. 2126-2133). Bu öğrencilerin metinlerdeki az sayıda sözcüğü anlamalarının yanı sıra kendi yazılı anlatımlarında da; sıfat, zamir ve bağlaçlardan çok isim ve fiilleri kullanmaya meyilli oldukları ifade edilmektedir (Paul, 2001, s.3 83). Ayrıca, dilin diğer kritik öğeleri olan sesbilim, biçimbirim bilgisi, sözdizimi ve imla kurallarını anlamakta zorlanmaktadırlar (De Villers ve Pomeratz, 1992; Paul, 2001). Bu sebeple işitme kayıplılarla yapılacak eğitimlerde daha fazla doğrudan öğretime yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kelly, 1996, s. 87). İşitme yetersizliği olan bireylerin dil becerilerinin gelişiminde yaşadıkları sınırlılıklar; akademik, bilişsel gelişim, sosyal duygusal ve davranışsal gelişimlerini doğrudan etkileyerek akranlarından farklı özellikler göstermelerine neden olmaktadır (Acar, 2022, s.52; Gürgür ve Kurtoğlu, 2021, s. 30-33).

İşitme kayıplı bireylerin okuma anlama, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dil becerilerinin gelişimindeki sınırlılıklar akademik gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar işitme kayıplı bireylerin okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde akranlarının gerisinde olduklarını belirlemektedir (Karasu ve Uzuner, 2018, s. 205, 216-217; Selvi, 2020, s. 57). İşitme kayıplı orta okul öğrencileri ile işiten akranlarının yazılı anlatım becerileri karşılaştırıldığında önemli farklar olduğu görülmektedir (Turgut vd., 2015). İşitme kayıplı orta okul öğrencilerinin yazma sürecinde ekleri kullanmadıkları, zaman ve hâl eklerinin kullanımında sınırlılık yaşadıkları, sözcük harf ve hece atladıklarına ulaşılmaktadır (Alatlı ve Servi, 2017). Bunun yanı sıra işitme kayıplı bireylerin okuma becerilerinde okumayı çözümlemede başarılı olsalar dahi okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olduğu görülmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2014, s. 30-34). Okuma anlamaya yönelik yaşanan sorunlar matematik ve diğer dersleri de etkilemektedir. Matematikte kullanılan sembol, kısaltma, şart ifadeleri işitme kayıplı bireylerin anlamasını güçleştirerek problem çözme yeteneklerini kısıtlamaktadır (Acar, 2022, s. 56-57). İşitme kayıplı orta okul öğrencilerinin dil gelişimindeki eksiklikler sebebiyle fen bilgisi derslerinde de kavram yanlışları yaşadıkları görülmektedir (Uçar ve Karadağ, 2021). İşitme kayıplı bireylerin resim dersi gibi sanat derslerindeki gelişimleri incelendiğinde dili akranlarına göre daha sınırlı kullanmalarının etkilerinin burada görüldüğü ancak bu etkilerin görsel materyaller ve izleyen etkinlikler ile desteklenerek aradaki farkın kapandığı belirtilmektedir (Kızır ve Kurt, 2015, s. 250-251). Erken cihazlanan ve etkili eğitim alan işitme kayıplı öğrenciler, kaybın durumuna ve aldıkları eğitimin etkililiğine göre işiten akranları gibi ilerleme kaydedebilmekte ve akademik başarıya sahip olabilmektedir. Bununla birlikte araştırmalar işitme kayıplı öğrencilerin zekâ düzeylerinin akranlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ancak bu bireyler işitme sorunlarından hafıza/bellek süreçlerinde sorun yaşayabilmekte ve akranlarına göre daha düşük performans gösterebilmekte, işitsel ipuçlarını alamadıkları durumlarda dikkati yöneltme ile ilgili sorun yaşayabilmektedirler (Gürgür, 2021, s.15).

İşitme kaybı olan bireylerin sosyal duygusal gelişimlerini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Ailenin çocuğun engel durumunu kabullenme sürecinde yaşadığı sorunlar, kardeş ilişkilerinde yaşanan yalnızlık, akranları ve çevresi ile yeterli iletişimin kurulamaması gibi sebepler işitme kayıplı bireyin sosyal duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemekte;

bu durum yaşıtlarına göre sıklıkla sosyal uyum problemleri yaşamalarına neden olmaktadır (Akçamete, 2003, s. 3-9; Kırmıan ve Yıldırım Sarı, 2011, s. 85-92). Bu uyum problemleri; çocuğun erken tanılanması, erken cihazlanması ve eğitime başlanması ile ailenin de aile eğitimi alması, cihaz kullanımında çocuğuna destek olması, öğretmenlerin okullarda uygun atmosferi oluşturmaları, akranlarını ve çevreyi bilinçlendirmeleri gibi etmenlerin sağlanması ile azaltılabilmektedir (Yavuz, Baran ve Yıldız Bıçakçı, 2010, s.20-21). Ayrıca, işitme kayıplı bireylerin çeşitli iletişim yolları ile gelen duygu, düşünce ve bilgileri anlama ve ifade etme becerilerinde sınırlılıklara sahip olmaları, karşılarındaki kişinin davranışlarını anlamasını ve buna uygun davranmasını etkilemektedir. Bu nedenlerle işitme kayıplı bireylerin davranışsal olarak normalden daha çekingen ya da daha kızgın tepkiler gösterdikleri görülmektedir (İpek Timur, 2016, s.48).

1.1.2. İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri

İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim süreçlerinde dil gelişiminin desteklenmesi, okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle seviyelerine uygun metinler kullanma, okuma anlamalarını ve sözcük dağarcıklarını geliştirmeye yönelik doğrudan ve dolaylı eğitsel stratejileri kullanma, bireysel farklılıkları nedeni ile kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) oluşturma ve ihtiyacı olan destek eğitim hizmetlerini sağlama, işitme kayıplı öğrenciler için tasarlanmış teknoloji ve yardımcı araçlardan yararlanarak destekleyici ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kargın, 2007, s. 3-10). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin eğitim süreçlerinde, yeni öğrendiği bilgilerle önceki bilgiler arasında ilişki kurulması, ders sonrası etkinlik ve ödevlerle yoğun tekrarlara yer verilmesi, eğitim süreçlerinde sosyal ve duygusal destek ve ailelerin eğitime katılımlarını sağlama önem taşımaktadır (Uzuner, vd., 2011, s.2127). İşitme kayıplı öğrencilerde okuma yazma becerilerinin gelişiminin işiten akranlarına göre daha uzun zamana ihtiyaç duyulması nedeni ile sabırlı ve esnek olmak, öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını artırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel hızlarına saygı gösterilmeli ve öğrenciler sürekli teşvik edilmelidir (İstel, vd., 2020, s.205-208).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçlarına göre eğitim öğretim sürecinin planlanması önem taşımaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler için bu süreç, dil ve akademik beceri düzeyleri değerlendirilerek özelliklerine uygun eğitsel planlama, uygulama ve değerlendirmeleri kapsamaktadır (Gürgür, 2021, s. 26). Ders plan ve materyallerinin, işitme kayıplı öğrencilerin düzey ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması, strateji ve etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanması durumunda bu öğrencilerin okuma yazma ve akademik gelişimlerinin sağlandığı belirlenmiştir (Karasu, 2011, s. 27; Uzuner v.d., 2011, s. 2130).

1.1.3. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamları

Özel gereksinimli öğrencilerin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamların gereksinimlerine uygun en az kısıtlayıcı ortam olarak belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu ortam belirlenirken özel gereksinimli öğrencinin akademik ve diğer gelişim alanlarındaki hazır bulunuşluğu, öğrencinin yaşadığı çevre, ailesinin özellikleri ve öğrencinin duygusal ruhsal özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Ülkemizde işitme kayıplı öğrenciler, gündüzlü veya yatılı özel eğitim okullarında ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim almaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamları, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bunun nedenlerinden biri eğitim almış olduğu ortama göre işiten akranları, ailesi ve diğer sosyal çevresiyle iletişim süresinin belirlenmiş olmasıdır. Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için işitme kayıplı bireylerin işiten akranları ile mümkün olduğunca birlikte olmaları, farklı sosyal ortamlara girmeleri ve etkili iletişim kurmaları önem taşımaktadır (Odluyurt, 2022, s.8-9).

Özel eğitim okulu veya kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki okulların işitme kaybı olan öğrencilerin performanslarını maksimum düzeye çıkarması için taşınması gereken fiziksel özellikleri bulunmaktadır. Eğitim ortamında sınıfın içinde veya dışındaki arka plan gürültülerinin engellenmesi için sınıf kapısının kapatılması, ses çıkaran kapı, pencere, fan, lamba gibi araçların onarılması, öğrenci masalarının gürültü kaynaklarından uzağa yerleştirilmesi, yankılanmayı azami düzeye düşürmek amacıyla sınıf tabanının tahta, halı ve benzeri malzeme ile kaplanması, pencerelerde perde kullanılması, sınıf duvarlarının panolar ve izolasyon malzemeleri ile kaplanması gibi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca

sınıfta öğretmen sesini taktığı bir mikrofon aracılığıyla ilettiği ve öğrencinin de alıcı takarak sesi kaliteli aldığı FM sistemlerinin eğitim ortamlarında kullanılması önerilmektedir (Girgin, C., ve Kemaloğlu, Y., 2022, s.294-301, Özokçu, 2021, s.71-72).

İşitme kayıplı bireylerin gereksinimlerine uygun en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarından olan kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleştirilecek eğitim uygulamaları; kaynaştırma/bütünleştirme, kaynaştırma/bütünleştirme modelleri, başarılı kaynaştırmanın/bütünleştirmenin ilkeleri, kaynaştırmada/bütünleştirmede yapılan uyarlamalar, kaynaştırma/bütünleştirme ve destek eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmaları ve destek eğitim hizmetlerine yönelik farklı konu başlıklarında aktarılacaktır.

1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme

Özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerinin etkili ve yeterli bir şekilde karşılanabilmesi amacı ile yasal düzenlemeler kapsamında özel eğitim kurumları hizmet vermektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname’de (1997) Özel Eğitim Kurumları, özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim desteği sağlamak, onları iş ve mesleğe hazırlamak veya örgün eğitim programlarından yararlanamayacak durumda olanların temel yaşam becerilerini geliştirmek ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere açılan gündüzlü eğitim kurumları olarak tanımlanmaktadır. Aynı kararnamenin 12. maddesi "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*" ifadesi ile özel gereksinimli bireyler için özel eğitim okulları yerine toplumla bütünleşmelerini sağlayacak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarını ön plana çıkarmıştır (Gezer, 2017, s. 98-99). Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olduğu ve sosyalleşme gereksinimleri düşünüldüğünde akranları ile bir arada zaman geçirmeleri ve birlikte eğitim almaları en doğal hakları olmakla birlikte gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Çerezci, 2015, s. 2-13).

2006 yılındaki MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma yoluyla eğitim; "*özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim,*

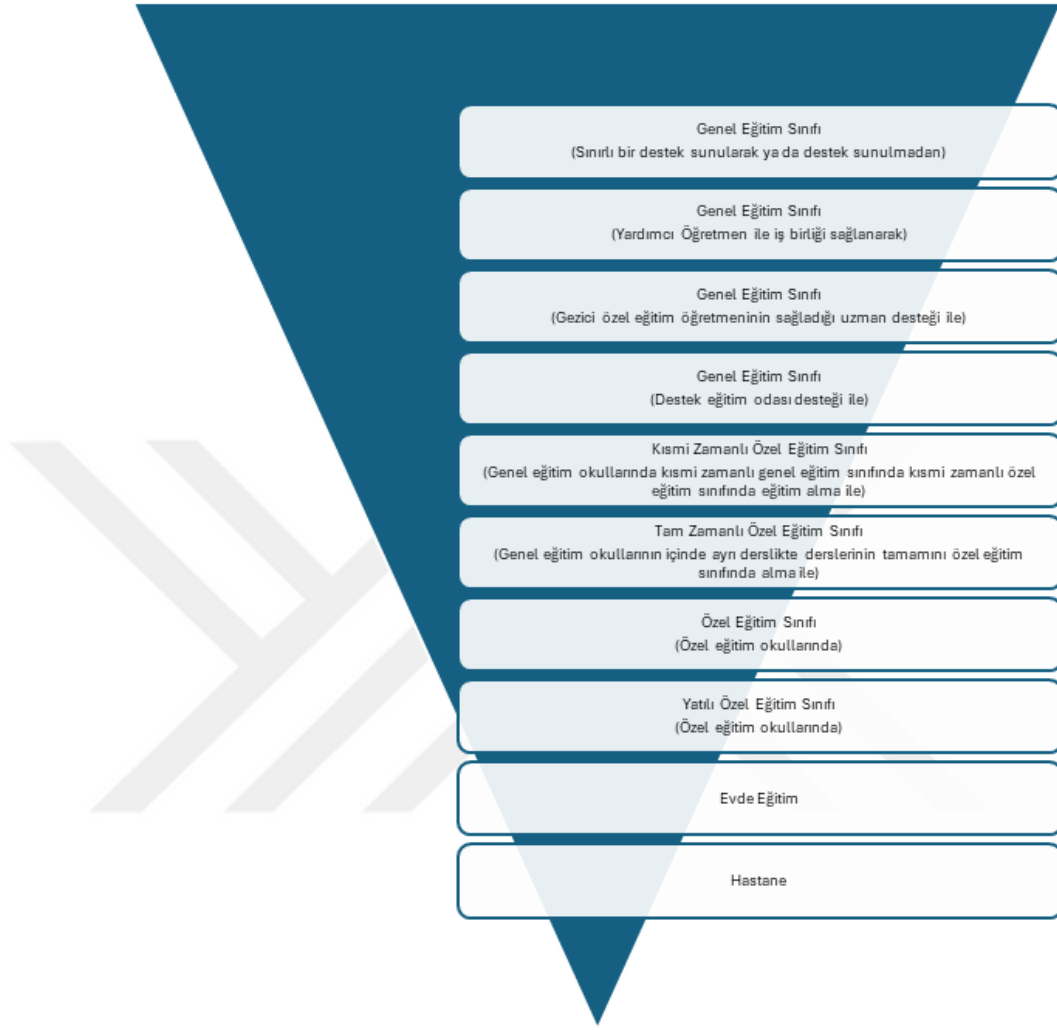
ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). 2018 yılındaki MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 4. Maddesi’nde ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Destek eğitim hizmetlerinin, kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde başlangıçtan günümüze yasal düzenlemelerde sürekli olarak yer alması, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile destek eğitim hizmetlerinin ilişkisel boyutunu ortaya koymaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için gerekli ön koşullardan birinin destek eğitim hizmetlerinin sağlanması olduğunu da göstermektedir (Gürgür, 2022, s.101). Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, işitme kayıplı öğrencinin ve eğitim aldığı kaynaştırma/bütünleştirme okulunun özellikleri göz önünde bulundurularak uygun kaynaştırma/bütünleştirme modelinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.2.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve Kaynaştırma/Bütünleştirme modelleri

Özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitim almaları sosyal, iletişimsel ve eğitsel olarak gelişimlerine katkı sunmaktadır (Batu, Uzuner, Kırcaali-İftar, 2004, s.49). Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları son yıllarda yaygınlaşmaktadır. Bunun en temel nedenlerinden biri gün geçtikçe kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında eğitim alan öğrenci sayısındaki artıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 2016-2017 öğretim yılında kaynaştırmadaki/bütünleştirmedeki özel gereksinimli öğrenci sayısı ilkokulda 94.897, ortaokulda 109.684 olmak üzere 204.581 kişiye ulaşmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). 2020-2021 istatistiklerine bakıldığında ise kaynaştırmadaki/bütünleştirmedeki özel gereksinimli öğrenci sayısının ilkokulda 114.991’e orta okulda 144.769’a yükselerek toplamda 259.760 kişiye ulaştığı görülmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2021).

Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması ve tersine kaynaştırma uygulaması olarak uygulanmaktadır (Özbey, 2018, s. 40; Öztürk vd., 2024, s. 303). Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin tamamını sınıfta normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada geçirdiği bir kaynaştırma/bütünleştirme modelidir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıfta uygun materyaller seçilmesi, uygun ortamın sağlanması, sınıfta akranlar ile gerekli atmosferin sağlanarak öğrencinin sosyalleşmesi ve gerekli destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Özbey, 2018, s.40-43). Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu ancak bazı derslerini genel eğitim sınıflarında alarak özel gereksinimli öğrencilere sosyalleşme fırsatı sunan bir kaynaştırma modelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020, s.20-22). Tersine kaynaştırma modeli ise normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşları ile sosyalleşmesini sağlayan özel gereksinimli bireylere göre yapılandırılmış bir ortamda birlikte eğitim almalarıdır (Yazıcıoğlu, 2018, s.102-103).

Dünyada ve ülkemizde özel eğitim uygulamaları tarihsel süreç içerisinde farklı yaklaşımlar doğrultusunda şekillenmiştir. 1700’lü yıllardan itibaren sistematik bir şekilde özel gereksinimli bireylerin eğitim çalışmalarına başlanılmış ve günümüze kadar bu çalışmalar farklı şekillerde revize edilmiştir. Bu bireylerin önceleri ayrı okullarda eğitim almaları gerektiği fikri benimsenmiş olsa da günümüzde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının benimsendiği görülmektedir (Gezer, 2017, s. 11-13). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının da öğrenci için elverişli olacak en az kısıtlayıcı ortam ile planlanması amaçlanmaktadır (Diken ve Batu, 2021, s. 6).



Şekil 1.1. En az ve en fazla kısıtlayıcı kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarının özellikleri (Diken, 2021, s.7)

Şekil 1.1.'de yukarıdan aşağıya doğru inildikçe ortamın kısıtlılık derecesinin artması aynı zamanda bireylerin eğitsel gereksinimlerinin de arttığını göstermektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel gereksinimlerine uygun en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaları temel hedef olmalıdır. Şekilde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin farklı ortamları aktarılmaktadır. İlk ortamda genel eğitim sınıfında akranları ile birlikte eğitim alan öğrenci desteğe ihtiyaç duymaz ya da çok sınırlı bir destek almaktadır. İkinci ortamda öğrenci genel eğitim sınıfında eğitim almakta, bu eğitim sürecinde öğretmen bir yardımcı ile iş birliği içinde çalışmaktadır. Üçüncü ortamda öğrenci, genel eğitim sınıfında öğretmen ve bir özel eğitim öğretmenin sınıf içinde veya dışında sunduğu destek

hizmetle eğitimini sürdürmektedir. Dördüncü ortamda öğrencinin bazı derslerini genel eğitim sınıfında bazı derslerini ise okuldaki destek eğitim odasında bireysel ya da küçük gruplarla aldığı eğitimdir. Beşinci ortamda öğrenci okuldaki özel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak yer alırken bazı derslerini genel eğitim sınıfında almaktadır. Altıncı ortamda öğrenci genel eğitim ortamında bulunan özel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak eğitim almaktadır. Yedinci ortamda sunulan eğitim hizmeti öğrencinin gereksinim alanlarına göre tasarlanan genel eğitimden ayrılmış farklı okullarda bireyselleştirilmiş planlar ile yürütülmektedir. Sekizincide gereksinim alanlarına göre tasarlanmış ve genel eğitimden ayrılmış farklı okulların eğitimlerini yatılı olarak uyguladıkları görülmektedir (Diken ve Batu, 2021, s.8). Dokuzuncu eğitim ortamında öğrencinin en az on iki hafta genel eğitim ortamlarına ya da özel eğitim okullarına katılamayacağı durumlarda en az üç uzmanın raporu ve velinin isteği üzerine evinde öğretmenin bireysel eğitim vermesidir. Onuncu eğitim ortamında ise öğrencinin sağlık sorunları nedeniyle Sağlık Bakanlığı görüşü ve valilik oluru ile eğitiminin hastanedeki hastane sınıflarında verilmesidir (MEB, 2018). Öğrencinin kişisel gereksinimleri doğrultusunda eğitsel amaçlarına erişebilmesi için tavsiye edilen en az kısıtlayıcı ortamlarda uygulanması gereken kaynaştırmanın/bütünleştirmenin ilkeleri aşağıda aktarılmaktadır.

1.2.2. Başarılı kaynaştırmanın/bütünleştirmenin ilkeleri

Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının etkililiği çeşitli faktörlerin uygulanabiliyor olması ile ilişkilidir. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının ön koşulları; öncelikli olarak bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimini oluşturmak, öğrencinin performansını belirleyerek BEP hazırlamak, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında uyarlamalar ve düzenlemeler yapmak, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfındaki öğretimi etkili olarak gerçekleştirebilecek genel ve özel eğitim öğretmenleri ile destek özel eğitim hizmetlerini sunmaktır (Gürgür, 2022, s. 95). Tüm bu niteliklerle birlikte, özel gereksinimli bireylerin sınıflarında sosyal kabul görmesi, öğrenci farklılıkları hakkında sınıftaki diğer akranların farkındalığının geliştirilmesi, özel eğitim öğretmeni ile gerekli iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin gereksinimlerinin programa yansıtılması, sınıf yönetiminin sağlanması, sınıf öğretmenin özel gereksinimi olan bireye kendini iyi hissettirmesi ve sınıfın bir parçası olabilmesi için gerekli önlemleri alması ile istenen verim elde edilmektedir. İfade edilen bu etmenleri barındırmayan

kaynaştırma/bütünleştirme ortamında, özel gereksinimi olan bireyler beklenen faydayı sağlayamamaktadır (Sucuoğlu, 2009, s. 202-236). Kargın, (2004, s. 15-17), bu kaynaştırma/bütünleştirme ilkelerine ek olarak başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması için aşağıdaki özellikleri aktarmıştır.

- Özel gereksinimli öğrencilere karşı tüm okul personelinin kabul edici ve destekleyici tavır içinde olması, okul içinde ve dışında iş birliği içinde olunması
- Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemesi, onları her yönüyle kabul etmeli ve gelişimlerini ve başarılarını sağlayabilmek için özel bir çaba içerisinde olması,
- Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam ettiği genel eğitim sınıfları tüm öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olmalı ve öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde tasarlanması,
- Bütün öğrencilerin eğitsel ve sosyal etkinliklere katılımı sağlanmalı ve birlikte öğrenme ve oynama fırsatları sunulması,
- Özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi hakkında bilgilendirme yapılması,
- Özel gereksinimli bireye ve öğretmene gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri sunulması,
- Özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren bireylerin en üst düzeyde fayda sağlayabilmeleri için sınıf öğretmenin ve velilerin birlikte iş birliği içinde çalışması sağlanması şeklindedir.

1.2.3. Kaynaştırmada/Bütünleştirmede yapılan uyarlamalar

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alan öğrencinin sınıf içerisinde etkinliklere katılımını sağlamak, akranlarıyla etkileşimini artırmak için bireysel gereksinimleri doğrultusunda çeşitli uyarlamalar yapılmaktadır. Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıfında yapılan uyarlamalar; sınıf içinde fiziksel ortam düzenlemeleri, eğitim programında yer alan ve sınıfta kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerde düzenlemeler, eğitim öğretim

sürecinde yapılan düzenlemeler ve öğrenci başarısını değerlendirmede yapılan düzenlemeler olarak dört grupta toplanmaktadır (Gürgür, 2022, s. 96).

Öğrenme fiziksel bir çevrede gerçekleşir ve bu çevreden etkilenir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim niteliğinin artırılması için okul ortamlarının taşınması gereken özellikler üzerinde çalışılan bir konudur (Çerezci, 2015, s. 129-131). Sınıfın fiziksel düzenlenmesi ile ilgili yapılacak uyarlamalar öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gereksinimlerini karşılayacak biçimde yapılmalıdır. Sınıfın düzenlenmesine ilişkin uyarlamalar başlığı altında; sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, sınıf ikliminin ve işleyişinin düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması ve zamanın etkili kullanılması yer almaktadır (Kargın, 2013, s. 145-151). Sınıfın fiziksel çevresinde yapılan uyarlamalar sınıfın ısısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni, araç gereç seçimi ve uyaran miktarı öğrencilerin öğrenmelerine doğrudan etki eden fiziksel unsurlardır. Her sınıfın fiziksel özelliklerine ve öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak sınıf kuralları oluşturulmalıdır. Sınıf kuralları öğrencilerin ders içinde ve dışındaki etkinliklerde nasıl davranmaları gerektiğini belirlemektedir (Kurt, 2021, s. 36-40). Sınıf ikliminin düzenlenmesi, sınıftaki öğrencilerin ve öğretmenlerinin birbirlerine karşı göstermiş oldukları tavır ve davranışlardır. Sınıf iklimi olumlu olduğunda öğrenciler, akranlarının yetersizliklerine değil birbirlerinin olumlu, güçlü özelliklerini benimseyerek oldukları gibi kabul etmektedirler. Özel gereksinimli öğrenci için sınıfta olumlu iklim oluşturulması ortaya çıkabilecek problem davranışların ve akran zorbalığının önlenmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki tüm öğrencilerin önemli olduklarını hissettirmesi ve kabul edici davranışlar sergileyerek model olması gerekmektedir (Kavgacı, 2021, s. 215-227). Öğrencilerin sınıfa gelmesi ve ders saatleri boyunca yapacakları çalışmaların düzenlenmesi ile öğrenci grupları öğrenme yeteneklerine, öğrenme biçimlerine ve öğrenme hızlarına göre benzer ve farklı özellikte olan öğrenciler bir araya getirilerek veya kullanılan öğrenme yöntemlerine göre oluşturulabilmektedir. Sınıf içerisindeki bu işleyişin planlanması, zamanın da etkili kullanılmasını sağlamaktadır. İyi bir planlama ile çocuklarla hangi amaçların ne zaman gerçekleştirileceği, hazırlanacak olan BEP ile her derse ilişkin olarak hangi amaçların ne kadar sürede öğretileceği belirlenmeli ve zaman etkili kullanılmalıdır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Öğretmenlerin öğrencileri için hedefledikleri bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayabilmek amacıyla öğretim yöntemlerinde de uyarlama yapmaları gerekmektedir. Sınıflarında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin bu öğrencileri için en etkili öğretim yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretimi yapılacak konuların özelliklerine göre bilimsel dayanaklı yöntemler kullanılmalıdır. En çok tercih edilen öğretim yöntemleri arasında doğrudan öğretim, iş birliğine dayalı öğretim, keşif yoluyla öğretim ve gömülü öğretim bulunmaktadır (Kargın, 2013, s.172).

Öğretim sürecinde yapılan akademik uyarlamalarda öncelikle öğrencinin konu hakkındaki hazırbulunuşluk düzeyi belirlenmektedir. Öğrenciye, öğretim esnasında kısa, anlaşılır yönergeler ve görsel, işitsel, sözel ipuçları sunularak örneklerle desteklenmelidir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin süreç içinde akranları ile aynı öğrenme fırsatını elde etmesi amacıyla öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun materyaller ile desteklenmesi, gerekmesi durumunda öğretim sürecinin hızının yavaşlatılması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 34-41).

Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde yapılan uyarlamalara bakıldığında sınav süresi, sınav ortamı, sınav kağıdında gerekli görülen punto büyüklüğü satır aralığı gibi düzenlemelerin yapılması, soruların açık, anlaşılır, düzeye uygun ve başarıya teşvik edecek yanıtlanabilir sorular olmasına dikkat edilmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 52). Genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini değerlendirmede sözlü sınav, test ve gözlem tekniklerini daha çok kullandıkları, sözlü sınav ve performans ödevlerinde daha sık uyarlamalar yaptıkları görülmektedir (Vural ve Yıkmış, 2008, s. 151-152).

1.2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme ve destek eğitim hizmetinde yer alan paydaşlar ve iş birliği çalışmaları

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan paydaşların etkili iş birliği ve iletişim kurmaları kritik önem taşımaktadır (Sönmez Kartal, 2022, s. 194-205). Kaynaştırma/Bütünleştirme ve destek eğitim hizmetleri içerisinde yer alan paydaşlar; özel gereksinimli öğrenci, öğrenci ebeveynleri, sınıf öğretmeni, alan ve meslek öğretmenleri, rehber öğretmenler, özel eğitim

öğretmenleri, destek eğitim odası öğretmenleri, ihtiyaç durumunda dil ve konuşma terapisti, psikolog gibi diğer destek sağlayıcılardan oluşmaktadır (Acar, 2019, s.40-42).

Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarında yer alan tüm katılımcıların kendilerini birtakım olarak görüp birlikte hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır (Gürgür, 2021, s. 228-229). İşbirliğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilir olması için haftalık ve aylık toplantılara ihtiyaç duyulmaktadır. Ortak planlama toplantılarının yanı sıra; ders planı ve materyallerinin paylaşımı, değerlendirme sonuçları, tekrar edilmesi istenen konunun/terimlerin iletilmesi gibi konularda günlük, anlık paylaşımlar için olası tüm yollar (e-posta, mesajlaşma, öğretmen odası görüşmeleri vb.) belirlenmeli ve kullanımı planlanmalıdır. Bu planlama ile okulun mevcut koşullarında uygulanabilir kaynaştırma/bütünleştirme modeli ve dolayısıyla iş birliği-etkileşim modeli ortaya çıkacaktır. Kritik olan, genel eğitim derslerinden sorumlu öğretmenler ile DEO öğretmenleri arasındaki bilgi akışının etkili bir iletişim ile gerçekleştirilmesidir. Öğrencinin destek eğitim odasında aldığı eğitimlerin gün ve saatleri göz önünde bulundurularak gerekli planlamalar yapılmalıdır (Batu, Kırcaali İftar, 2020, s.75-84).

Kaynaştırma/Bütünleştirme ortamında gerçekleştirilen eğitimlerin nerede, ne kadar süre ile, hangi amaçla ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini güvence altına almak için BEP hazırlanması zorunluluğu bulunmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde bireyselleştirilmiş eğitim programı *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı”* şeklinde tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin BEP’inde; ulaşmak istenen amaçlara, öğrenciye sunulması planlanan destek eğitim hizmetlerine, bu destek eğitim hizmetlerinin kimler tarafından ve nasıl sağlanacağına, yapılacak olan öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin yanı sıra nasıl değerlendirme yapılacağına, öğrencinin eğitim ortamında yapılması planlanan düzenlemelere, öğrencide olumlu davranış değişikliği kazandırma amaçlı yöntemlere ve öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde yer alan BEP geliştirme biriminde görev alan kişiler yönetmelikte belirgin şekilde ifade edilmektedir. Bu birim; okul müdürü veya görevlendirdiği müdür yardımcısı başkanlığında, rehber öğretmeni, öğrencinin sınıf şube öğretmeni, ders okutan alan

öğretmenleri, öğrencinin velisi ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenciden oluşmaktadır. BEP biriminin görevleri; BEP'in tüm aşamalarında BEP ekibinin eş güdüm ile hareket etmesini sağlamak, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda BEP'inde değişiklikler yapmak, öğrencinin eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu eğitim ortamı ve materyaller konusunda öğretmenlere ve yönetime tavsiyelerde bulunmak, okulda tüm ekiple öğrenci için iş birliği sağlamak ve bu iş birliği içinde çalışmak, DEO'da eğitim alacak öğrenciyi, verilecek dersleri ve bu derslerin haftalık kaç saat verileceğini belirlemek, öğrencinin değerlendirmelerinin nasıl yapılacağını belirlemektir (MEB, 2018).

İşitme kayıplı öğrencilerin derslerinden sorumlu öğretmenlerin çeşitli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimini düzenleyebilmesi ve gerekli eğitim ortamını öğrencisine sağlaması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencisinin tanı geçmişini bilmesi, işitme kaybının derecesi ve kaybının türünü bilmesi kullandığı cihaz hakkında bilgi sahibi olması da çok önemlidir. İşitme kayıplı çocukların öğretmenleri, öğrencinin cihazını tam kapasite ile kullandığından emin olmalıdır (Acar, 2022, s. 58-59). Öğretmenlerin öğrencilerine eğitim verirken mesleki genel yeterliliklere ve özel alan yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir (MEB, 2017). İşitme kayıplı bireylerin eğitimlerini veren öğretmenlerin yeterliliklerine bakıldığında ise İstisnai Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children, 2018), işitme kayıplı bireylere eğitim veren öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesini 7 ana başlıkta ele almaktadır. Bunlar, işitme kaybı olan bireylerin gelişimleri ve bireysel öğrenme farklılıklarının bilinmesi, işitme kaybı olan bireylerin öğrenme ortamlarının bilinmesi, işitme kaybı olan öğrencilerin öğretim programının bilgisi, işitme kaybı olan bireylerin değerlendirme yöntemlerinin bilinmesi, işitme kaybı olan bireylerde kullanılan planlama ve stratejilerin bilinmesi, uygulamada etik ve iş birliği olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde yer alan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin özellikleri, özel eğitim alanındaki sınırlı bilgileri uygun eğitim yöntemi seçme ve eğitim ortamını sağlamalarında sorunlar ortaya koymaktadır (Yazçayır ve Girgin, 2019, s.71-72). Öğretmen yeterliliklerin bulunması yanı sıra gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verimli şekilde devam etmesine katkı sunacaktır (Güven, 2021, s.154-156).

1.3. Destek Eğitim Hizmetleri

Destek eğitim hizmetleri (DEH), kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ya da kaynaştırmayı/bütünleştirmeyi gerçekleştiren öğretmene gerekmesi durumunda hem kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine hem de öğretmene sağlanan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali İftar, 1998, s. 22). Alan yazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sunulabilecek özel eğitim destek hizmetlerinin genel olarak özel eğitim danışmanlığı (iş birliği ile danışmanlık), iş birliği ile öğretim (sınıf içi yardım) ve destek eğitim odası (kaynak oda) uygulaması şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Gürgür, 2008, s. 4-9; Gürgür, Akçamete ve Kış, 2012, s. 690).

Özel eğitim danışmanlığı sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenin alanında uzman bir özel eğitim öğretmeninden eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi ya da davranış problemlerinin giderilmesi için danışmanlık aldığı hizmettir (Kırcaali İftar, 1998, s. 23). Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin beş temel basamağı bulunmaktadır. Sürecin ilk basamağı danışmanlık hizmeti sunacak uzman ile öğretmenin tanışmasının gerçekleştiği ve bir sonraki görüşmenin planlandığı giriş basamağıdır. İkinci basamak yaşanan sorunun ne olduğunun, hangi koşullarda yaşandığının öğretmen tarafından özel eğitim danışmanına aktarıldığı basamaktır. Sorunun belirlenmesi, belirlenen sorunların nasıl çözüleceğine yönelik uygulanabilir alternatif çözüm yollarının belirlendiği basamak ise üçüncü basamaktır. Belirlenen çözüm önerilerinin uygulandığı alınan kayıtlar ile ilerlemelerin takip edildiği basamak dördüncü basamak iken son basamak yapılan uygulamaların sonuçların değerlendirildiği sürecin etkilerinin takip edildiği beşinci basamaktır (Subaşı Yurtçu ve Batu, 2021, s. 9-12). Bu süreçte danışmanlık hizmeti sunacak özel eğitim danışmanının danışmanlık süreci öncesinde hazırlık yapması, iş birlikçi yaklaşımla danışanına güven ortamı oluşturması, bilgi toplaması ve bu bilgiler ışığında sorunu tanımlaması, amacı sözlü, açık ve net şekilde ifade etmesi, çözümler üretmesi ve bu çözümler için plan oluşturması, ilerlemelerin ve sürecin değerlendirilmesi için gözden geçirme toplantıları yapması ve izlemelerde kalarak gerekmesi durumunda danışmanlık hizmetini tekrarlaması beklenmektedir (Subaşı-Yurtçu, 2022, s.176).

Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı hizmetine yönelik yasal düzenlemelerin bulunmadığı, bu hizmetler ile ilişkilendirebileceğimiz uygulamaların da sınırlı olduğu

görülmektedir. Özel Eğitim Danışmanlığı Hizmeti ile ilişkilendirebileceğimiz eğitim hizmeti, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile RAM'ın bulunduğu ilçelerdeki Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından okullara sağlanabilmektedir. MEB RAM yönergesinin 5. Maddesi'nde RAM'da oluşturulan özel eğitim hizmetleri kurulundan bir üyenin, okulun talep etmesi durumunda öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğrenci, aile ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlemesi görevleri arasındadır. Aynı zamanda 11. Madde'de yer alan RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görevleri arasında koordinatörlük görevi verilmesiyle okullara danışmanlık hizmeti sunması ve eğitim hizmetlerinde yapılan çalışmalara yönelik izleme ve değerlendirmeler yapması bulunmaktadır (MEB, 2020b). Ancak bu hizmetler incelendiğinde bu hizmetlerin sistematik bir şekilde sunulan hizmetler olmadığı görülmektedir.

İş birliği ile danışmanlık hizmetinden farklı olarak sınıf içinde iş birliğini sağlayan ve sınıf içinde ikinci öğretmenin öğretim sürecinde yer aldığı destek hizmet, sınıf içi yardım hizmetidir (Batu ve Topsakal, 2003, s.20; Gürgür, 2008, s.23; Kırcaali İftar,1998, s. 22-23). Bu hizmetin etkili olabilmesi için öncelikle sınıftaki öğretmenin ona destek olacak uzmanı sınıfına kabul etmesi, eşgüdümlü çalışması ve sınıfın fiziki şartlarının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Batu, 2000, s. 37). Sınıf içi yardım hizmeti uygulanması itibari ile farklılaşabilmektedir. Desteği sunan uzmanın kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ile ilgilenirken sınıf öğretmenin sınıf ile ilgilenmesi, destek eğitim sağlayan uzman sınıf ile ilgilenirken sınıf öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenci ile ilgilenmesi ya da ortak bir plan doğrultusunda sınıfı iki gruba ayırması ve bu planı uygulamaları şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020, s.50-51).

Ülkemizde sınıf içi yardım hizmetine yönelik yasal bir dayanak bulunmamakla birlikte sınıf içi yardım hizmetinde; MEB'in 10096465-20-E.230243 sayılı 04.01.2020 tarihli görüş yazısında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden hafif otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin desteklenmesine yönelik sınıf içinde ya da dışında kolaylaştırıcı kişiler bulunmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf içi yardım hizmetine yönelik bir madde ya da bu hizmetin hangi koşullarda, kimler tarafından ve nasıl sunulacağına dair yasal bir açıklama bulunmamaktadır (MEB, 2018).

Destek eğitim odası (DEO) uygulaması ise kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin gereksinimlerinin sınıf ortamında tam sağlanamadığı durumlarda öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine bireysel ya da küçük gruplarla farklı bir sınıfta sunduğu hizmettir (Kırcaali İftar, 1998, s.20-21). 31.05.2006 tarihli özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 18/05/2015 tarih ve 2015/15 sayılı Genelgesine göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden özel eğitime gereksinim duyan tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için ihtiyaç duyulan alanda destek eğitim odası açılması zorunludur.

DEO açılması sürecine, BEP geliştirme biriminin kararı ile Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu'nun aldığı karar neticesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinden destek eğitim odası açılması onayı alınarak başlanmaktadır. Okulda fiziki şartları ideal bulunan bir oda DEO olarak belirlenmektedir. Okullarda DEO için ayrı bir derslik ya da bölüm tahsis etme zorunluluğu yoktur (22/10/2015 Tarih ve 10757068 Sayılı Bakanlığın Görüş Yazısı). Destek eğitim odasında verilen ders/dersler öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanmakta, bu planlama okul yönetimi tarafından yapılmaktadır. Öğrencinin kayıtlı olduğu kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri DEO'da görevlendirilebilmektedir. Okulda DEO öğretmen ihtiyacının karşılanamaması durumunda İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden DEO için öğretmen talep edilebilmektedir. DEO yapılacak derslerin öğrencinin haftalık ders saatleri içinde ya da dışında ya da haftasonları planlanabilmektedir. Hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile işitme kayıplı öğrenciler talep etmeleri halinde İngilizce dersinden muaf tutulmaktadır. Bu sebeple Özel Eğitim Hizmetlerinin 24. maddesine göre sadece bu iki yetersizlik durumu haricindeki diğer yetersizlik türlerindeki öğrencilere İngilizce dersi için DEO talep edebilme hakkı tanınmaktadır (MEB, 2018).

Destek eğitim odasının işleyişi mevzuatta yer alsa da bu süreçte yer alan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına mevzuatta yer verilmemektedir. Bu durum destek eğitim odası hizmetinde görev alan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında karmaşıklığa neden olmaktadır (Güven, 2021, s.459-460).

1.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine yönelik çok sayıda öğretmen görüşünün alındığı araştırmaya ulaşılmıştır. Konu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan alan yazın taramaları ve meta analiz araştırması sonucunda (Gürgür ve Yazçayır, 2019, s. 863-864) öğretmen görüşlerine dayalı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ne durumda olduğunun somut olarak ortaya konulmuş olduğu, konu ile ilgili işlevsel çözüm yollarına yol gösterici durum çalışmalarının ve nasıl sorusunun yanıtlanmasına yönelik eylem araştırmalarına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yine alan yazın incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinin durumunu belirlemeye ve çözümler önermeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın aktarılırken işitme kayıplı öğrencilere yönelik sağlanan destek eğitim hizmetleri konusunda ulaşılan öncelikle uluslararası araştırmalar, sonrasında ulusal araştırmalara ardından işitme kayıplı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine yönelik araştırmalar incelenerek destek eğitim hizmetlerine genel bakış açısı ile katkı sağlayan araştırmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Uluslararası araştırmalar

Hem ülkemizde hem de dünyada teknolojinin gelişmesi, yeni doğan işitme taramaları ile erken teşhis ve erken eğitim müdahaleleriyle birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı bireylerin sayısında artış görülmektedir. İşitme kayıplı bireylere sunulan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi beraberinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini başarıya ulaştıracak destek eğitim hizmetlerine olan ihtiyacı da ortaya koymaktadır (Ak ve Akay, 2023, s.1-2).

Uluslararası alan yazında destek eğitim hizmetlerine yönelik ulaşılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların; destek eğitim süreçlerini incelemeye, sağlanan hizmetlerde yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik araştırmalar ile gezici uzman öğretmen (itinerant specialist teachers) araştırmaları başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Gezici uzman öğretmen olarak isimlendirilen destek eğitim sağlayıcılar, belirli bir okulda sürekli çalışmayıp farklı okullarda, kısa süreli destek eğitim sağlayan ve danışmanlık yapan uzman öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, dil öğretimi, özel eğitim veya sanat gibi belirli alanlarda

uzmanlaşmışlardır. Uzman oldukları konularda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde görev alan paydaşlarla okul veya ev gibi ortamlarda bilgi-becerilerini paylaşarak destek eğitim hizmetlerine katkı sağlamaktadırlar (Hyde ve Power, 2004, s. 83-91).

Destek eğitim hizmetlerinde süreç, sorun ve çözüme yönelik araştırmaların konuları; devlet okulunda okuyan işitme kayıplı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen olumlu ve olumsuz değişkenleri inceleme (Reed, Antia, Arizona ve Tucson; 2008), koklear implantı olan çocuklara eğitim ortamlarında sağlanan destek ve zorlukların incelenmesi (Punch ve Hyde; 2010), işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim sınıfına ve okuluna kabul edilme süreçlerine yönelik araştırmalar (Borders, Barnett ve Bauner; 2010; Nimante ve Ekša; 2020) ve işitme kayıplı öğrencilerin öğrenme engelleri ile başa çıkmak için ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerine ilişkin eğitimcilerin görüşlerinin alındığı araştırma (Mapepa ve Magano, 2018) olarak belirlenmiştir. Alan yazın aktarılırken araştırma konularının çeşitliliği nedeniyle çalışmalar tarihsel sıraya göre, aynı veya benzer amaç taşıyan araştırmalar birbiri ardına aktarılmıştır.

Reed, Antia, Arizona ve Tucson (2008), araştırmalarında devlet okulunda okuyan işitme kayıplı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen olumlu ve olumsuz değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Çoklu durum çalışması olarak desenlenen araştırmaya; işitme kayıplı öğrenciler, öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri, okul yöneticileri, ebeveynler, tercümanlar ve ek destek sağlayan profesyoneller olmak üzere 138 kişi katılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde işitme kayıplı çocuğa, ailesine ve okul destek hizmetlerine ait veriler yer alırken ikinci bölümde akademik olarak ortalamanın üstünde olan öğrenciler ile akademik olarak ortalamanın altında olan öğrencilerin karşılaştırılması yapılmış; işitme kayıplı öğrencilere sağlanan desteklerin, derse katılımı arttırdığını, dikkati toplamayı kolaylaştırdığını, akademik başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. İşitme engelliler öğretmenleri, öğrencilerinin akranları ile aynı şartlara tabi tutulduğunu, genel eğitim veren öğretmenlerin ise işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına destek olmak amacıyla sınıf içi düzenlemeleri yapma konusunda istekli olduklarını, bu uyarlamaların; uygun oturma düzeni sağlama, tahtaya yazı yazma, seslendirme ekipmanlarını kullanma, sınavlar için ayrı bir alan sağlama ve ödevlerin öğrencinin seviyesine göre uyarlanması olduğu görülmüştür. Hizmet veren tüm profesyoneller aralarındaki iş birliği ve iletişim çalışmalarının işitme kayıplı öğrenciler için destekleyici olduğunu ve bu iletişimi genelde

işitme engelliler öğretmeninin sağladığını belirtmişlerdir. İşitme kayıplı öğrenciler birebir verilen derslerin destekleyici etkilerinden bahsederek bu tür eğitimlerin genellikle işitme engelliler öğretmeni tarafından verildiğini belirlemişlerdir. İleri derecede işitme kayıplı bireylerin eğitimini zorlaştıran değişkenlere bakıldığında öğrencilerin dil düzeylerinde, okuma ve yazmada yaşadığı gecikmelerin, dikkatini toplamada ve motivasyonda düşüklüğün etkili olduğu görülmektedir. Ailelerin okul personeli ile iletişim kuramaması, ebeveynlerin asgari düzeyde okuryazar olması, ebeveynlerin okulu az ziyaret etmeleri zorlaştıracı etkenler olarak belirlenmiştir. Okulda hizmet sağlayan profesyoneller arasındaki iletişimin az oluşu, işitme engelliler öğretmeninin velilerle az iletişim kurması zorlaştıracı etkenler olarak ifade edilmiştir.

Punch ve Hyde (2010), Avustralya'da koklear implantı olan çocukların eğitim ortamlarını, sağlanan destekleri, implantın iletişimsel, akademik ve sosyal alanlarda kullanımına yönelik gözlemlerini ve bu çocuklara yönelik eğitim programlarında yaşanan zorlukları incelemişlerdir. Karma yöntem kullanılan çalışmada koklear implantlı çocuğa destek veren öğretmenler ve müdahale uzmanları anket doldurmuşlardır. 151 anketin %40,4'ü gezici veya ziyaret eden öğretmen, %39,7 genel eğitimdeki destek sınıfında görev yapan işitme engelliler öğretmeni, %11,9'u erken müdahale uzmanıdır. Anketten elde edilen verilerin detaylandırılması için katılan öğretmenlerin %10'undan oluşan -alt örneklem olan- 15'i ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla derinlemesine veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularında ise öğretmenlere çocuğun dil ve iletişim gelişimi, eğitim başarısı, sosyal katılım ve kimlik açısından koklear implantasyonun sonuçlarına ilişkin deneyimleri, eğitim programlarında koklear implantlı çocukların karşılaştığı en büyük zorlukların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin %40'ı işitme kayıplı öğrencilerin iletişim yardımına ve yapılandırılmış iletişim desteğine ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Sosyal becerilerde öğretmenlerin %78'i işitme kayıplı öğrencilerin işiten öğrenciler ile kolay arkadaş olduklarını akranları tarafından kabul gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenler, işitme kayıplı bazı öğrencilerin risk altında olması, belli ortamlara girmekten kaçınma, zorluğu kabul etme ve yardım alma konusunda isteksiz olmaları şeklinde sıralamaktadır. Niteliksel bulgularda bazı koklear implantlı çocukların iletişim ve akademik ihtiyaçlarının farklılaşması bakımından sınıf öğretmenleri tarafından implantın sağırlığı düzelttiği düşünülerek olumlu bir bakış açısına sahip olmadıkları, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim için desteklerin

yetersiz finanse edildiği görüşlerine ulaşılmıştır. Araştırmada koklear implantlı öğrencilerin kişisel, eğitsel ve sosyal alanlarda tam potansiyellerini ortaya koymaları için ihtiyaç duydukları destekleri almaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Borders, Barnett ve Bauner (2010), araştırmalarında hafif ve orta derecede işitme kaybı (25-55 dB) olan 5 öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinde sınıfa olan katılımlarını gözlem yoluyla incelemiştir. Gözlemlerde işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerle sınıftaki diğer öğrenciler arasında sınıf içi uygulamaların ve yönlendirmelerin sunulmasındaki farklılıklara, sınıf içi rutinlerin takibi için kullanılan yönergelerde işitme güçlüğü çeken öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında farklılıklara, işitme güçlüğü çeken öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasında sınıf içi katılım düzeyi arasında bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Çoklu durum çalışması olarak desenlenen araştırmada öğrenci davranışları hem anlık zaman örnekleme hem de tarama örnekleme şeklinde kodlanmıştır. Toplamda 31 gözlem gerçekleştirilmiş gözlemler sonucunda hafif ve orta derecedeki 4 işitme kayıplı öğrencinin katılımlarının akranlarıyla benzer oranlara sahip olduğunu fakat akranlarına göre derslerde daha çok ipucu desteğine ihtiyaç duyarak sözel yönlendirmeleri takip etme konusunda daha başarısız olduklarını göstermiştir. Diğer bir sonuç da öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını arttırmaya yönelik müdahalelerinde diğer öğretmenlerle istişare içinde bulunmaları gerektiğidir.

Nimante ve Ekša (2020), işitme kayıplı bir öğrencinin genel eğitim okuluna kabul edilmesi ile ilgili araştırmalarında tek bir durumu analiz ederek vaka çalışması yöntemini kullanmışlardır. Araştırmada işitme kayıplı öğrencinin okulunun özellikleri, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenci ve sınıfındaki ihtiyaçları ile nasıl ilgilendikleri, öğrencinin öğrenimi ve derslere katılımı için sağlanan akademik ve sosyal destekleri araştırmışlardır. Araştırmaya işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin babası ve işitme kayıplı öğrenciye eğitim veren beş öğretmeni katılmıştır. Dili edindikten sonra işitme engelli olan öğrenciye 8. sınıfta işitme kaybı tanısı konmuş ve genel eğitim sınıfında eğitimine devam edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler tümevarımsal-içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu; öğretmenler ve okul tarafından sağlanan destekler, sosyal katılım ve kaynaştırmanın/bütünleştirmenin önündeki engeller olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır.

Öğretmen ve okul tarafından sağlanan destekler: aile ile iş birliği çalışmaları ve okul destek ekibi (psikolog, konuşma terapisti, hemşire, sosyal pedagog) tarafından sağlanan destekler olarak iki başlıkta toplanmıştır. Okul destek ekibinin yönlendirmesi ile öğrencinin ön sıraya oturtulması, öğretmenlerin ders anlatımları sırasında işitme engelli öğrenciye arkalarını dönmemeleri, kısa talimatlarla konuşma ve bireysel ders planlarının hazırlanması sağlanmıştır. Aile kendi imkanları ile kulak arkası cihaz ve uyumlu FM telsiz sistemi sağlamıştır.

Öğrencinin okuldaki ve sınıftaki sosyal katılımının hem görünen hem de görünmeyen yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenci ve babası sınıfın öğrenciye karşı tutumunun olumlu olduğunu ve akran zorbalığı yaşamadıklarını belirtmiştir. Görünmeyen yönler ise öğrencinin cihazının görünmesinden rahatsız olarak saçlarını uzatması, kalabalık ortamlara girmek istememesi ve okulda arkadaşı olmaması olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenci, okul dışında gittiği spor faaliyetinde arkadaşları olduğunu ve onlardan utanmadığını belirtmiştir. Kaynaştırmanın/bütünleştirmenin önündeki engeller olarak öğretmenler sınıflarındaki öğrenci sayısının çokluğu sebebiyle işitme kayıplı öğrenciye gerekli desteğin verilmesinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciye gerekli desteği verebilmesi için okulda öğretmene profesyonel bir destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. İşitme kayıplı çocukların sosyal ve akademik olarak katılım konusunda çeşitli engellerle karşılaşabileceği sonucuna varılan araştırmada; fiziksel düzenlemelerin yapılması, yardımcı teknolojilerin kullanımı, akademik uyarlamalar yapılması, özel eğitim danışmanlığı ve akran desteği sağlanması, okul müfredatının uyarlanması ile engellerin ortadan kaldırılabilmesi ifade edilmiştir. İşiten akranların çocuğun işitme kaybı konusundaki farkındalığı ve öğretmenlerin uygun eğitimi vermesi ile işitme kayıplı çocukların genel eğitim okullarına başarıyla dahil edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Mapepa ve Magano (2018), işitme engelli öğrencilerin öğrenme engelleri ile başa çıkmak için ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerine ilişkin eğitimcilerin görüş ve düşüncelerini aldıkları çalışmalarını nitel olarak desenlemişlerdir. Araştırmaya işitme engellilere yönelik eğitim alan 11 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, analiz sonucu dört temaya ulaşılmıştır. Bunlar; müfredat uyarlamasının önemli bir destek olduğu, uygun öğrenme ve öğretme süreçlerindeki malzeme ve destek eksikliği, okulların aşırı kalabalık oluşu ve çoğu okulda profesyonellerin sınırlı

desteğidir. Öğretmenler müfredatın işitme kayıplı bireylerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığını, sınavlarında da uyarlamalar yapılmadığını, okullarda görsel materyal desteğinin sağlanmasının önemini, işitme kayıplı bireylerin akademik becerilerinin geliştirilmesi için gerekli materyal desteğinin sağlanmadığını, okulların çok kalabalık oluşunun işitme kayıplı bireylerin öğrenme alanlarını sınırlandırdığını ve disiplinlerarası desteğin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin uygun eğitimleri alması, özel malzemeleri kullanması, kırsal okullarda yeterli öğrenme alanları oluşturulması, tüm okullarda disiplinler arası ekiplerin oluşturulması tavsiye edilmiştir.

Gezici uzman öğretmenlerce sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik ulaşılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların konularının; sağlanan destek hizmetleri değerlendirme (Hadjikakou, Petridou ve Stylianou; 2005), gezici öğretmenlerin gerçekleştirdikleri okul ve ev ziyaretleri/çalışmaları ile işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ve sosyal gelişimlerine yönelik sağladıkları destek hizmetler konusunda görüşler (Checker, Remine ve Brown; 2009), gezerek özel eğitim desteği veren uzman öğretmenlerin sağladıkları destek türleri (Foster ve Cue; 2009), bu öğretmenlerin eğitim düzeylerine, işlerindeki zor ve kolay işleyen süreçlere, hizmet verdikleri öğrencilerin özelliklerine ve öğrencilere sağlanan hizmetler (Luckner ve Ayantoye; 2013) gezici öğretmenlere sağlanan eğitimleri belirlemek, bu öğretmenler tarafından genel eğitim ortamlarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan hizmet türlerini tanımlamak, işitme kayıplı öğrencilerin akademik performansları ile sunulan öğretim desteği arasındaki ilişkiyi incelemek (Antia ve Rivera; 2016), gezici öğretmen destek hizmetine ilişkin ebeveynlerin algıları (Pedersen, Askvig, Spooner ve Halvorson; 2023) olarak belirlenmiştir.

Hadjikakou, Petridou ve Stylianou (2005), orta okula devam eden işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek hizmetlerin değerlendirildiği araştırmada 69 işitme kayıplı öğrenci, 61 ebeveyn, 367 öğretmen ve 34 yöneticiye anket uygulamıştır. İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan sekiz temel destek türü belirlemişlerdir. Bunlar: birebir veya grup dersi desteği sağlanması, öğretmenlere yönelik yılda üç gün süren hizmet içi eğitim ve yıl boyunca devam eden ek seminerler verilmesi, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde eğitimin ve müfredatın farklılaştırılması, işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak iki haftada bir ile haftada dört veya beş kez gerçekleşebilen gezici öğretmen desteği, ebeveynler ve işitme kayıplı çocuklara sunulan psikolojik destek ve danışmanlık desteği, sınıfların işitme

kayıplı öğrencilerin özelliklerine uygun hale getirilmesi çalışmaları (% 88,4), okul yöneticilerinin işitme kayıplı öğrencilerin sınav ve testlerine yönelik bir düzenleme yapması ve teknoloji ve cihazlarda sağlanan desteklerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenci, ebeveyn ve öğretmenler; bireysel ve grup derslerinin yararlı olduğunu, deneyimli öğretmenler tarafından mikro öğretim şeklinde yapılan hizmet içi eğitimlerin etkili olduğunu, öğretmenlerin işitme kaybına dair farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, çoğu öğretmenin işitme kayıplı öğrenciler için farkındalık sahibi olmasına rağmen öğrencilerin ihtiyacını karşılayan herhangi değişiklik yapmadıklarını belirlenmiştir. Ebeveynler ayrıca, daha az ödev verilmesi, ders kitaplarının dilinin farklılaştırılması, görsellerle desteklenmesini, işitme kayıplı çocuklara yönelik geliştirilen bir müfredatın genel eğitim ortamlarında kullanılmasını talep etmişlerdir. Ebeveynler, okullarda görevli psikolojik danışmanların öğrencilerin kaynaştırılması konusunda hiç destek sağlamadıklarını belirtirken bu konu ile ilgili olarak öğretmenler okul psikolojik danışmanlarının çok yoğun iş yükleri nedeni ile öğrencileri dahil etmede yetersiz kaldıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Uzmanlar, uzman olsalar da çok yoğun olduklarını ve öğrencileri dahil etme konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedir.

Checker, Remine ve Brown'ın (2009), araştırmalarında işitme kayıplı öğrencilerin ailelerinden, gezici öğretmenlerin okul ve ev ziyaretleri sırasında eğitim ve sosyal gelişimlerine yönelik sağladıkları destek hizmetler konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırmaya işitme kayıplı çocuğu olan, iki haftada bir veya daha sık destek hizmet alan 34 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlere çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, destek veren öğretmenlerin aile ve okul ile iş birliği kurarak ailenin katılımını sağladığı, resmi politikalar ile uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu, bu uygulamanın desteklenmesi için resmi politikalara ihtiyaç olduğu, ebeveynlerin destek öğretmen hizmetinden memnun oldukları ancak bu uygulamanın sıklığı ve süresinin arttırılmasını istedikleri görülmektedir. Bu hizmetin sunumuna ilişkin net bir politikanın geliştirilerek rollerin netleşmesine ve ebeveyn uzman ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Foster ve Cue (2009), araştırmalarında işitme kaybı olan öğrencilere gezerek özel eğitim desteği veren uzman öğretmenlerin sağladıkları destek türleri incelenmiştir. Bu öğretmenlerin; işitme kayıplı öğrencilerle destek dersler yapma, derslere hazırlanmalarına yardımcı olma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren sınıf öğretmenlerine danışmanlık

yapma, planlama ve değerlendirme kayıtlarının tutulması, öğrencilere yönelik hizmetlerin koordinasyonunu sağlama, programları izleme, departmanlar arası işbirliği çalışmaları gerçekleştirme, ebeveynlere işitme kayıplı öğrencilerin kullandıkları teknolojiler (işitme cihazı, FM sistemleri gibi) ile ilgili destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırma, destek sağlayan öğretmenin teknolojiyi takip etmesi, ikincil engeller konusunda bilgi sahibi olması, dil ediniminin okuryazarlık üzerindeki etkilerini bilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Luckner ve Ayantoye (2013), araştırmalarında işitme kayıplı öğrencilere danışmanlık sağlayan gezici öğretmenlerin eğitim düzeylerine, işlerinde yaşadıkları zorluklar ve kolay işleyen süreçlere, gezici öğretmenlik ile ilgili algılarına, hazırlık önerilerine, hizmet verdikleri öğrencilerin özelliklerine, öğrencilere sağlanan özel hizmetlere, belirledikleri bir öğrenci için gezici öğretmenlik hizmet modeline ilişkin algılarının neler olduğuna yönelik betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 365 gezici öğretmen katılmıştır. Araştırmada gezici öğretmenler; işitme kayıplı bireyler için bilgi beceri ve deneyime ihtiyaç duyduklarını, hazırlık programının yeterli olmadığını, lisans ve yüksek lisans programlarının kendilerini gezici öğretmen olmaya yeterince hazırlamadığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin akranları seviyesinden 2 yıl ya da daha fazla geride olduğunu ifade etmişlerdir

Antia ve Rivera (2016), araştırmalarında gezici öğretmenlere sağlanan eğitimleri belirlemek, bu öğretmenler tarafından genel eğitim ortamlarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan hizmet türlerini tanımlamayı, işitme kayıplı öğrencilerin akademik performansları ile sunulan öğretim desteği arasındaki ilişkiyi, sunulan hizmetlerin gezici öğretmenler tarafından nasıl alındığını incelemişlerdir. Vaka incelemesi olarak tasarlanan araştırmada veriler öğretmen anketlerinden, standart başarı testlerinden ve görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmaya işitme kaybı olan, destek eğitim hizmeti alan ve devlet okullarındaki genel eğitim sınıfında günde en az iki ders alan 25 öğrenci ve işitme kayıplı öğrencilere eğitim vermede en az iki yıl deneyimli olan 23 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları gezici öğretmenlerin öğrencilerinin %60'ına doğrudan akademik eğitim sağladığını ve öğrencilerin çoğunluğunun okuma ve yazma eğitimi aldığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin yaşları arttıkça doğrudan öğretimi azalttıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %80'inde akademik olmayan alanlarda eğitim verdiklerini ve öğrencilerin

çoğunluğunun kişisel savunma konusunda eğitim aldıklarını ortaya koymuştur. Gezici öğretmenlerden akademik eğitim alma olasılığı en yüksek olan öğrencilerin düşük başarılı öğrenciler olduğu hizmet sürecine ilişkin kararların alınırken öğrencinin ihtiyaçları, performansı, yaşı ve ebeveynin isteğinden etkilendiği görülmüştür.

Pedersen, Askvig, Spooner ve Halvorson (2023), ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilere sağlanan gezici öğretmen destek hizmetine ilişkin ebeveynlerin algılarını inceledikleri çalışmalarına 131 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlere 12 demografik bilginin yer aldığı destek hizmetlere ilişkin 21 likert tipi ve 2 açık uçlu sorudan oluşan 35 soru sorulmuştur. Ebeveynlerin büyük bir kısmı gezici öğretmen hizmetinden memnun olduklarını, bu hizmetin sunulmasında daha etkili iletişim ve iş birliği çalışmalarının yapılması gerektiğini, gezici öğretmen hizmetinde öğretmenin rol ve sorumlulukları konusunda pek çok ebeveynin bilgilenmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir.

Uluslararası alan yazına bakıldığında işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ile İKÖ'lerin fayda gördükleri belirtilse de sunulan hizmetlerde iş birliği çalışmalarının yapılmaması uygun eğitimlerin sağlanması noktasında sıkıntılara yol açmaktadır. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencileri için materyal desteğinin yanı sıra danışmanlık desteğine olan ihtiyaçları ile yeterli yasal dayanakların eksikliği nedeniyle gezici uzman öğretmenlik hizmetinin de istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği sonuçlarını ortaya koymaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim hizmetleri süreçlerinde öncelikle ülkelerin yasal dayanaklarının oluşturularak bu hizmetlerin kimler tarafından nasıl ve hangi şartlarda sunulacağının ayrıntılandırılması, destek eğitim hizmetlerinde ihtiyaç duyulan gerekli fiziki koşulların ve danışmanlıkların sağlanması ile destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılıp amacına tam olarak hizmet etmesi önem taşımaktadır.

1.4.2. Ulusal araştırmalar

İşitme kayıplı bir öğrenciye okul içi ve dışında sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesini amaçlayan araştırma kapsamında alan yazın incelendiğinde, farklı engel türlerine sahip özel eğitim gereksinimli öğrenciler için destek eğitim hizmetlerine yönelik çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu bölümde öncelikle doğrudan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri ile ilgili olan araştırmalara yer verilmiş daha

sonra alan yazındaki işitme kayıplı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine yönelik araştırmalar incelenerek destek eğitim hizmetlerine genel bakış açısı ile katkı sağlayan araştırmalar aktarılmıştır.

Yurdumuzda işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri kapsamında yapılmış araştırma konuları; okul içi DEH modellerinden İş Birliği ile Öğretim yaklaşımı sürecini (Gürgür, 2008), anasınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi sürecini (Koç, 2021), işitme kayıplı öğrencilerin aldıkları destek eğitim odası hizmetlerinde yaşadıkları sorunları ve çözüm gayretlerini (Akay, Uzuner ve Girgin; 2014), destek eğitim odasında uygulanan eğitimlerin özelliklerini (Akay, 2015; Akay, 2018; Tozak, Karasu ve Girgin; 2014), DEH sağlayan milli eğitim okulları ve ÖERM öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini (Akay, 2023; Aktürel ve Gürgür, 2020; Aslan ve Çıkılı, 2021; Atmaca ve Uzuner, 2020; Deliveli; 2019; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016), kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim destek hizmetlerinin belirlenmesini (Akdemir Okta, 2008), ÖERM’de sağlanan destek hizmet uygulamalarını, aile katılımı çalışmalarına yönelik kurum görüşlerini (Tutuk, 2018), Özel Eğitim Danışmanlığı sürecinin incelenmesi (Batu ve Topsakal, 2003), kaynaştırma/bütünleştirme ortamında işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti veren eğitimciye sağlanan danışmanlık hizmetlerini (Akay ve Gürgür, 2018) ve BEP geliştirme sürecini (Kol, 2016) inceleyen araştırmalardır.

Gürgür’ün (2008), kaynaştırma/bütünleştirme ortamında aynı anda sınıfta iki öğretmenin eğitim vermesi temeline dayalı, sınıf içi yardım olarak tanımlayabileceğimiz İş Birliği ile Öğretim Yaklaşımı’nı incelediği araştırma, eylem araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmanın katılımcıları; ikinci sınıfa devam eden 33 öğrenci, bu sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrenci, bu sınıfta risk grubunda olan öğrenci, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma süreci uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olarak aşamalandırılmıştır. Uygulama öncesi sınıf öğretmenine araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı anlatılmış, ardından iş birliği ile öğretim yaklaşımı ile ilgili hazırlanan kitapçık ve ilgili belgeler verilmiş, bilgiler aktırılmıştır. Uygulama süreci 12 hafta sürmüş 25 uygulama dersi yapılmıştır.

Uygulamalar sonrası öğretmen; sınıfta aynı anda iki öğretmen oluşunu olumsuz görmediğini, kendini rahatsız hissetmediğini, uygulanabilirlik boyutunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen sağlamasının zor olduğunu, sınıftaki diğer öğrenciler için olmasa da özel gereksinimleri olan öğrenciler için sınıf içi yardım hizmetini gerekli gördüğünü, araç gereçlerin farklılaştırılması ve sınıfta iki öğretmen oluşunun faydalı olduğunu belirtmiş, ekip öğretimi modellerinin zaten kullandığını fakat alternatif öğrenme modellerinin pek verimli olmadığını ifade etmiştir. Planlamanın dersi etkili hale getirdiğini, araç gereçlerin çocuklar tarafından sevildiğini ve faydalı olduğunu, kullanılan öğretim yöntemlerinde küme çalışmalarını kendilerinin de kullandığını bu durumun öğrencilerin süreçte araştırarak öğrenmelerini sağladığını, iş birliği öğretimiyle özel gereksinimli öğrencinin katılımının arttığını, risk altındaki öğrencinin grup içinde çalıştığını, okuldaki diğer öğretmenlerin böyle bir uygulamayı kabul etmeyeceklerini ifade ettikleri aktarılmıştır. Ailelere yapılan bilgilendirme toplantıları ile dersler ile ilgili belirsizliklerin giderildiğini, süreçte kısa zamanda günlük plan hazırlama ve kamera karşısında ders anlatmanın zor olduğunu, çalışmanın daha uzun sürede yapılması ve daha sık toplantılar olması gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulama sonunda sınıftaki öğrenciler; derse katılmak istediklerini, özel gereksinimli arkadaşını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci, dersleri daha iyi hatırladığını arkadaşları ile daha iyi iletişim kurduğunu belirtmiştir. Risk altındaki öğrenci ise derslerde arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirdiğini belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile yapılan görüşmede akademik başarısının ve derse katılımın arttığını, ödevlerini kendi isteği ile yaptığını ifade etmişlerdir. Risk altındaki öğrencinin velisi ise çocuğunun okulu sevmeye başladığını ve artık kendisinin okula gelmek istediğini söylediğini, problem davranışlarının da azaldığını söylemiştir. Uygulamada ara ara sorunlar yaşansa da hem öğretmen hem de öğrenciler açısından İşbirliği ile Öğretim'in kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıfa katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının önemli özelliklerinden olan eğitim sürecinde yer alan paydaşların iş birliği içinde çalışırken destek hizmetler alması gerektiğini; gerekli ortamın, materyalin ve personelin sağlanarak öğretmenlerin planlama ve yansıtma toplantılarına zaman ayırmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Anasınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelendiği araştırma Koç (2021) tarafından eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya biri işitme kayıplı biri de koruma statüsünde olmak üzere toplamda 20 anasınıfı öğrencisi, okul öncesi öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri katılmıştır. Araştırmada katılımcı bilgi formlarına, videolara, görüşmelere, gözlemlere, ses kayıtlarına, araştırmacı günlüğü ve belgelere yer verilmiştir. Araştırma hazırlık aşamasının ardından uygulama ve genel değerlendirme aşamaları ile son bulmuştur. Hazırlık aşamasında yapılan görüşmelerde okul yöneticileri arasında bireysel farklılıklar hakkındaki görüş ayrılığı olduğu, destek eğitim hizmetlerine yönelik tüm katılımcıların olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Uygulama aşamasında aynı sınıfta iki öğretmen olmayı gerektiren iş birliği ile öğretim modelinde uyum sorunları yaşanmadan süreç tamamlanmıştır. Değerlendirmeler sonrası iş birliği ile öğretim modeli uygulanan sınıfta problem davranışların ortadan kalkarak sınıftaki iklim ve iletişimin olumlu yönde etkilendiği belirtilmiş, tüm katılımcılar ve aileler ise süreçten memnun olduklarını ifade etmiştir.

İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan DEOH’inde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm gayretlerinin incelendiği araştırma Akay, Uzuner ve Girgin (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmaya dördüncü sınıftaki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı 3 öğrenci, sınıf öğretmenleri, destek eğitim odasında öğretmen olarak destek eğitim hizmeti sunacak araştırmacı, tez danışmanı ve işitme engelliler alan uzmanı katılmıştır. Araştırmanın hazırlık ve uygulama sürecinde farklı sorunlarla karşılaşmıştır. Araştırma sonunda uygulamaya yönelik belirlenen sorunlar ve çözümleri şunlardır; araştırmaya katılan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin ders programlarının farklı olması, destek eğitim süresinin 60 dakika olması nedeniyle derste işlenen konuların yetişmemesi, öğrencilerin aynı sınıf kademesinde okusalar da aynı sınıfta okumamalarından dolayı farklı konularda olmaları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinde konuların yıllık plandaki haliyle uygulanmaması, derslerde yer alan metinlerin zorlanma düzeyinde olması, öğrencilerin matematikte problemi anlama karar verme çözmede zorlanması ve bu derste bireysel farklılıklarının grup derslerini engellemesi, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında destek hizmet sağlayan öğretmen ile iş birliği yapmaması olarak belirlenmiştir. Çözüm olarak; problemi anlama ve çözmede zorlanan

öğrencilerin sırayla ve adım adım ilerleyerek problemleri çözmeleri sağlanmış, öğrencilerin düzeylerinin farklı olmasından dolayı öğrenciye uygun materyaller, bireysel öğretim planları sağlanmıştır. Destek eğitim hizmetlerinden, sınıf içi yardım ve destek eğitim odası hizmetinin yasal olduğu görülse de uygulama boyutlarının olmadığı ve bu hizmetlerin öğretmenler tarafından benimsenmediği belirlenmiştir. Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının, Akay'ın 2015 ve 2018 tarihli yayınlar ile paylaşılan DEO'da gerçekleştirilen eğitsel uygulamaları inceleyen çalışmalarına temel oluşturduğu görülmektedir.

Akay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, destek eğitim odasında gerçekleştirilen Türkçe derslerinde uygulanan okuma yazma etkinliklerini incelemiştir. Bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmaya kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden 4. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenciler ve öğretmenleri ile destek eğitim odası öğretmeni olarak araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri katılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı ve sınıf öğretmeni iletişim ve iş birliği halinde kalarak genel eğitimde işlenen konular ile destek eğitim odasında işlenecek konuların tutarlı olması sağlanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan derslerde; metin okuma ve okuduğunu anlatmaya yönelik etkinlikler, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmeye yönelik etkinlikler, soru cevap stratejisini kullanmaya yönelik etkinlikler, öykü haritası oluşturma etkinliği ve boşluk doldurma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir ve strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, uygulanan etkinlikler ve stratejilerle ilgili becerilerinin geliştiği belirlenmiş, bu becerilerin geliştirilmesi amacı ile destek eğitim odası derslerinde strateji öğretimi yapılmasına yönelik çalışmalar önerilmiştir. Her iki araştırmada işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerine uygun olarak planlanan destek eğitim hizmetlerinden yarar sağladıklarını göstermektedir. Akay (2018) tarafından gerçekleştirilen diğer araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi stratejilerini kullanabilmeleri için destek eğitim hizmetleri uygulamalarının nasıl yürütüldüğü incelenmiştir. Bütüncül tek durum deseni kullanılan araştırmada işitme kayıplı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunları çözmeye yönelik uygulamalara odaklanılmıştır. Çalışmaya kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan iki işitme kayıplı ilkokul 4. sınıf öğrencisi, destek eğitim öğretmeni olarak araştırmacı ve sınıf öğretmenleri katılmıştır.

Araştırma sonucunda ders kapsamında öğrencilere sağlanan sosyal bilgiler destek eğitim hizmetleri kapsamında; konu tekrarları, soru-yanıt, önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirme amaçlı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kullanılan stratejilerde öğrenciler tarafından yapılan hatalar belirlenmiş ve hataları düzeltme amaçlı çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çeşitli stratejiler kullanılmasına ihtiyaç duyduklarını, bu stratejilerin kullanımında fayda sağladıklarını ve öğrencilerde anlamlı öğrenmeler gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca strateji kullanımının sağlanabilmesi için destek eğitim sürelerinin arttırılması, destek eğitim müdahaleleri ile çocuğun gelişiminin sistematik olarak değerlendirilmesi önerilmiştir.

DEO’da gerçekleştirilen eğitsel uygulamaları inceleyen bir diğer araştırma ise Tozak, Karasu ve Girgin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı birinci sınıf öğrencisinin ilk okuma becerilerini desteklemeye yönelik destek eğitim sürecini inceledikleri araştırmalarını eylem araştırması olarak desenlemişlerdir. Araştırmaya işitme kayıplı birinci sınıf öğrencisi, ailesi, sınıf öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri katılmıştır. Araştırmada ilk okuma sürecinin nasıl gerçekleştiği, hangi sorunlarla karşılaşıldığı ve ne tür çözümler üretildiği sorularının yanıtları aranmıştır. Araştırma hazırlık süreci ve uygulama süreci olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık sürecinde öğrenci alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kavramları tanıma açılarından değerlendirilmiştir. Anne, sınıf öğretmeni ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmeni ile öğrencinin durumu hakkında üç görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde etkinlikler öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, evinde ve sınıfında yapılmış, kavram gelişimine dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler; kız erkek isimleri ile zaman kavramlarının ayırt edilmesine yönelik sorunlar yaşarken bu kavramları açıklamada zorluklar yaşamışlardır. Dinlemeye anlamaya ilişkin sorunlar incelendiğinde, öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerden kaynaklı dinlediğini anlatmada sorunlar yaşadığı, dinleme ile seslerin yerini bulamadığı, sözcüklerin anlamlarını bulmada görsel desteklere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Sorunların çözümüne yönelik olarak anlamı bilinmeyen kelimeler olması halinde etkinliklerin görsel resimler ile desteklenmiş, kız erkek kavramının kazanılması için kız-erkek isim tablosu oluşturulmuş, zaman kavramlarının kazanımı için takvim çalışması

yapılmıştır. Dinleme anlamaya ilişkin sorunların çözümü için öğrencinin seviyesine uygun hikâye okuma etkinlikleri, sıralı resim etkinlikleri, sözcük bankası etkinlikleri gibi farklı etkinlikler uygulanmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin ilk okuma yazma becerileri çalışılırken Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaplara görseller eklenmesi, etkinliklerin çeşitlendirilerek tekrarlanması önerilmiştir.

Alanyazında DEH'lerden yararlanan öğrenciler, bu hizmetlerin sağlanması sürecinde görev alan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı ve nasıl sorusuna yanıt aranan araştırmaların sayısının diğer araştırma konularına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar DEH sağlayan milli eğitim okulları ve ÖERM'lerinde gerçekleştirilmiştir. Aktürel ve Gürgür (2020), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin meslek lisesindeki fizik dersinin nasıl yürütüldüğünü incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dair görüşlerini, uygulamada yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde Fizik öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrenciler için gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik görüşlerini almışlardır. Araştırmaya katılanlar iki rehber öğretmen, üç fizik öğretmeni, okul yöneticisi, üç işitme yetersizliği olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, üç işiten sınıf arkadaşı ve ebeveynlerdir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, öğretmenler tarafından kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dair katılımcıların tamamının olumlu tutumlar içinde olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenciler için BEP toplantılarının yapıldığını, kaynaştırma/bütünleştirme ekibinde yer alan paydaşların iş birliği içinde çalıştıkları ve bilgi alışverişinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırmada, işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerini bilmemeleri, uygulamalar sırasında her ders için BEP geliştirilmediği, BEP'lerin rehber öğretmenler tarafından hazırlandığı ve bu programların uygulanmasında yetersiz oldukları belirtilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlerin bireysel eğitim planları hakkında eğitim almalarını, devletin de farklı alanlarda özel eğitim uzmanlarını okullarda görevlendirmesini ve mutlaka destek özel eğitim hizmeti sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Fizik dersinin işlenişine yönelik öğretmenlerin işitme yetersizliği olan öğrencileri göz ardı ederek sadece yıllık plan kullanarak derslerini işledikleri, farklı stratejiler kullansalar da işitme kayıplı bireylere özel bir strateji kullanmadıkları belirlenmiştir. Değerlendirme boyutunda ise geçme notunun

düşük tutulması, sınavlarda fazla sayıda soru sorup içinden belirtilen sayıda bildiği soruyu yanıtlamasının istenmesi gibi uygulamalara yer verildiği, yeterli notu alamamaları durumunda sınav tekrarı yaptıklarını yazılı sınava ek sözlü sınav defter kontrolü gibi değerlendirmelere de yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Aslan ve Çıkılı (2021), tarama modeli kullanarak işitme yetersizliği olan öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırmaya farklı branşlarda çalışan ve destek eğitim veren 35 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere ilk bölümünde demografik bilgilerin, ikinci bölümünde ise destek eğitime ilişkin görüşlerin yer aldığı iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenler destek eğitim odalarının boyutlarının fiziki olarak yetersiz olduğunu ve bu durumun derslerin verimini olumsuz etkilediğini, destek eğitim odası uygulamasındaki ders saatlerini yetersiz bulduklarını, ders saatinin yetersiz oluşunu ders programlarının yoğun olması, öğretmen yetersizliği, fiziki koşulların yeterli olmayışı gibi nedenlerden kaynaklandığını, destek eğitim hizmetleri hakkında kurs ve seminerlerle bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini, işitme kayıplı öğrenciler için gerekli materyalin eksikliğini, mevzuatta destek eğitim hizmetlerine yönelik maddeler bulunsa da uygulama boyutunda sorunlar yaşadıklarını, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için hazırladıkları bireysel eğitim planlarını destek eğitim odasında da kullandıklarını ayrıca bir BEP hazırlamadıklarını, öğrencinin etkinlik, ödev, ölçme ve değerlendirmesini bireysel özelliklerine uygun yaptıklarını ancak işitme kayıplı öğrencilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, mevzuatı incelediklerini ve destek eğitim hizmetlerini mevzuatta açıklayıcı bulduklarını ancak destek eğitim odası hizmetinin kılavuzda yeterli bilgiyi ve açıklamayı vermediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin cihazlarının kontrolünde öğrencilere destek sağlamadıkları, destek eğitim odalarının yalıtımının olmadığı, veliler ile sürekli iletişim halinde oldukları ve ailelerin destek eğitim hizmetleri hakkında gerekli bilgiye sahip oldukları, paydaşların (öğretmen, aile, sınıf öğretmeni, rehberlik araştırma merkezi, okul müdürü ve rehber öğretmen) iş birliği içinde çalıştıkları tespit edilmiştir.

Deliveli (2019) yaptığı araştırmada, sınıfında işitme kayıplı öğrencisi bulunan ilkokulda görevli öğretmenlerin, bu öğrencilerin eğitimini nasıl gerçekleştirdikleri, yaşadıkları sorunları ve aldıkları destekleri belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yöneme göre desenlenen araştırmada 10 öğretmenin

görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere görüşme formunda bulunan 11 açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin tamamı işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bildiğini, derslerde öğrenci ile birebir ilgilendiğini, öğrencinin motivasyonunu önemseydiğini ve öğrencilerinin derslerde okuma etkinliklerinden yaralandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise öğrenci ile olan iletişime önem verdiğini, derslerinde görsel destekler kullandıklarını, derslerindeki materyalleri kendilerinin yaptığını ve çalışma kağıtları kullandıklarını dile getirmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğu sorun olarak velilerden kaynaklanan sorunlarının olduğunu, işitme kayıplı öğrencinin akademik sorunlar yaşadığını ve materyal yetersizliğinin derslerde sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ve veliler, okul yönetiminden destek aldıklarından fakat bu destekleri yetersiz bulduklarından bahsetmiştir. İşitme kayıplı öğrencilere verilen eğitimin niteliğini arttırmak için öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendilerine materyal desteği sağlaması, okullardaki fiziki koşulların iyileştirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Akay'ın (2023), işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim almaları ve DEOH'a yönelik sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışma olgubilim olarak desenlenmiştir. Araştırmaya işitme kayıplı öğrencisi bulunan 6 sınıf öğretmeni ve işitme kayıplı öğrencileri bulunan ortaokul Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanından iki branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcılar ile katılımcı bilgi formu doldurularak odak grup görüşmesi yapılmış, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada fiziksel ortam ve öğrenci sayısına yönelik görüşlere, destek eğitim hizmetinin bileşenlerine yönelik görüşlere ve işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki performanslarına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Fiziksel ortama yönelik tüm katılımcılar sınıfların kalabalık oluşunu, fiziki imkanlar sebebiyle klasik oturma düzeninin etkileşimi azalttığını, işitme kayıplı bireyler için sadece ön sıraya oturtma şeklinde bir fiziksel düzenleme yapabildiklerini, sınıf yalıtımlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Destek eğitimin bileşenlerine yönelik görüşlere bakıldığında, derslerinin 40 dakika olmasının uygun olduğunu, bazı öğretmenler serbest etkinlik saatinde öğrencilerin destek eğitim odası dersine gitmek istemediğini, bir öğretmende ders programını buna göre düzenlediklerini belirtmiştir. Destek eğitim planında işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme

yaptıklarını burada BEP planını taslak olarak kullandıklarını belirtmiştir. İki öğretmen DEO öğretmeni ile yüz yüze iletişim halinde olduğunu, bir öğretmen DEO öğretmeni ile yazılı iletişim kurduğunu, bir öğretmen telefon ile DEO öğretmeni ile iletişim kurduğunu, dört öğretmen ise iletişimlerinin kopuk olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin tamamı DEO uygulamasının işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması gerektiğini, öğrencilere büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Bir öğretmen de bu desteğin işiten çocuklara da katkı sağlayacağını dile getirmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki performanslarına bakıldığında öğrencilerin sosyal uyum açısından ilkökul öğretmenleri olumlu görüşlerini bildirirler de ortaokul öğretmenleri ergenlik ile birlikte sosyal uyum problemleri yaşandığını ifade etmişlerdir. Sözlü iletişimlerine bakıldığında öğretmenlerin sözlü iletişim boyutlarını yeterli gördükleri ancak bazı öğrencilerin kelime dağarcıklarında sınırlılık olduğuna vurgu yapılmıştır. Akademik gelişimlerine bakıldığında tüm öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki yaşatları uyum sağlayacak seviyede akademik becerilere sahip olduklarını, Türkçe dersinde okuma takibi yapmada, okuma anlamayı sağlamada sorunlar yaşadığını, sosyal bilgiler dersinde soyut kavramları anlamada zorlandığını, matematik dersinde problemleri anlamada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temelini paydaşlar (sınıf branş öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve aile) arası iş birliğinin önemli olduğu, erken tanılama ve cihazlandırma ile hemen destek eğitim hizmetlerinin sistematik olarak sağlanması ve bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerekli destekler sağlanarak eğitim almaları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde sağlanan eğitim hizmetlerine yönelik üç araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan ilki, Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmada, ÖERM'de çalışan ve işitme engelliler öğretmenliği mezunu olan 6 öğretmen ile ÖERM'nin işitme kayıplı bireylere sunduğu destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ÖERM'de destek hizmet sunulmaya başlamadan önce yapılanlar, sunulan hizmetlerin planlama ve uygulanması, hizmet sürecinde yaşadıkları sorunlar ve nedenleri ile sunulan hizmetlerin niteliğinin artırılmasına yönelik on iki soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler, genel eğitim ortamlarında destek sunulmadığını ÖERM'lerin temel işlevlerinin

işitme kayıplı öğrencilere bireysel dersler vererek destek sunmak olduğunu, işitme kayıplı öğrencilerin kaydının alınmasının ardından yaşlarına göre değerlendirme süreçlerinin değiştiğini, içerik planlarken rehberlik araştırma merkezlerinden gelen içerikleri dikkate alarak planlama yaptıklarını, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurdıklarını, planlara bağlı olsalar da anlık gelişmeler ile derslerini şekillendirdiklerini, materyal seçimini de öğrencinin yaşı ve gereksinimine göre yaptıklarını, değerlendirmede ise kayıt tablosu tutma veli ile iletişim kurma izleme defteri oluşturma gibi farklı yollar tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. ÖERM’de alan öğretmenlerinin çalışmasının, işitme kayıplı çocukların sosyal ve akademik becerilerine katkı sağladığını, bu katkının sebebinin ise kurumlarda öğrencinin birebir eğitim alması ve ailenin alan uzmanı öğretmenleri dikkate alması olarak açıklamışlardır. Yaşanan sorunlara bakıldığında ise alan dışından kişilerin eğitimin niteliğinden ziyade kar amacı ile kurum açmaları, derslerin sayı ve sürelerinin yeterli olmaması, lisans eğitiminde kurumların işleyişine yönelik bir eğitim almamaları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın kurumları denetleme ve aileleri bilgilendirmede yetersiz olması, Rehberlik Araştırma Merkezi’nden gelen raporların işlevinin olmaması aynı zamanda RAM ve okullar ile iş birliği sağlayamamaları, aileler ile de güven ve iletişim sorunları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik ÖERM sahiplerinin alan mezunu olmasını, lisans eğitimleri sırasında işaret dili eğitimi alınması ve ÖERM’lerin ziyaret edilmesini, Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin iş birliği çalışmalarını arttırarak öğrencilerin değerlendirmelerini daha özenli yapmalarını önermişlerdir.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nde sağlanan eğitim hizmetleri ile ilgili diğer araştırmada, Atmaca ve Uzuner (2020) ÖERM’nde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verdiği destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya ÖERM’nde çalışan ve işitme kayıplı öğrencilere destek veren yedi öğretmen katılmıştır. Fenomenolojik araştırma olarak desenlenen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve doküman incelemesi şeklinde toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda; ÖERM’de çalışan öğretmenlerin kurumun yapısı, fiziki özellikleri ve işleyişine, işitme kayıplı öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine, aileler ile olan iş birliğine yönelik deneyim ve görüşleri sunulmuştur. Ayrıca, ÖERM öğretmenlerinin destek eğitim sürecinde yer alan paydaşlardan beklentileri ve sürece yönelik önerilerine yer verilmiştir. Kurumdaki fiziki yapı için öğretmenler binanın uygun olmadığını, bina içindeki

fiziksel alanın yetersiz olduğunu, binadaki ve sınıflardaki bazı yerlerin öğrenciler için tehlike içerdiğini, sınıfların iç yapısında düzenlemelerin yapılması gerektiğini ve materyalin bulunmasının önemini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kurumda eğitim alan öğrencilerin farklı yetersizliklere sahip olduklarını ve bu durumun sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Kurumda çalışanların özel eğitim alanındaki farklı bölümlerden mezun olduğu, sertifikası olmayan okul öncesi ya da sertifikası olan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu, kurum müdürlerinin de özel eğitim alanındaki bölümlerden mezun oluşu ve öğretmen oluşunun mesleki deneyim anlamında kendilerine katkı, destek ve kolaylıklar sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışma koşullarına yönelik bazı öğretmenler günlük ders saatlerinin çok olduğundan, ücretlerinin düşüklüğünden, veli şikayetlerinden ve materyal eksikliğinden dolayı sorun ve sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler denetlemelerin alan dışından gelen denetmenler tarafından yapılmasından dolayı öğretmenlerin kriterlere uygun denetleme geçirmediklerini belirtmiştir. Eğitim öğretim sürecinde; bireysel eğitim planlarında amaç belirlemek için Rehberlik Araştırma Merkezi'nden gelen değerlendirmelerin çok yüzeysel, yetersiz ve eksik olduğunu, gelen değerlendirmelerin eksikliğinden dolayı öğretmenler öğrencilerinin performanslarını kendilerinin değerlendirdiğini söylemiştir. Amaçlarını belirlemelerinin ardından derslerinin içeriğini oluşturmak için modüllerin yeterli olduğunu, değerlendirme aşamasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak yaptıklarını söylemişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin ÖERM'den destek aldıklarını, iş birliği ile işitme kayıplı öğrencinin ve ailesinin kurumdan fayda gördüklerini, işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerindeki açıkların ÖERM'de verilen eğitimler ile tamamlandığını dile getirmişlerdir.

Tutuk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ÖERM'de uygulanan okul öncesi dönem destek hizmet süreçleri ve aile katılımı ile çalışmaların nasıl yürütüldüğü incelenmiş ve kurumun bu süreçte aile katılımına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın katılımcıları üç yaşındaki işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin birincil bakıcısı olan dede ve babaannesi, bireysel destek eğitim sunan işitme engelliler öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi eğitim koordinatörüdür. Araştırma verileri; katılımcı olmayan gözlem, görüşme, belge inceleme ve araştırmacı günlüğünden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; üç ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; ÖERM'de yürütülen

destek eğitim hizmeti süreci, destek eğitim hizmeti sürecine ailenin katılımı ve aile katılımı çalışmaları olarak ‘ders sonu veli bilgilendirme’ görüşmeleridir.

ÖERM’de yürütülen destek eğitim hizmeti süreci incelendiğinde, ilk olarak öğrencinin kaydının ve destek eğitim öğretmeni veya farklı bir öğretmen tarafından formel olmayan yöntemler ile değerlendirmesinin yapıldığı belirlenmiştir. Ardından derslerin planlanması ve işleniş sürecinde öğrencinin aylık performans takip çizelgelerinin hazırlandığı, BEP kapsamında üç aylık eğitsel amaçların belirlendiği ve öğrenci performans bilgilerine yer verildiği belirtilmiştir. Derslerin planlanmasında kurum önceliğinin öğrencinin düzeyine uygun ve ilgisini çeken materyal hazırlamak olduğu, planlamalarda öncelikli olarak dil gelişimi amaçlarına yer verildiği, uygulamalar sırasında kavram öğretiminin planlarda yer almasa da öğretmen tarafından farkındalık oluşturmak amacı ile kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencinin her ders sonunda sınıf içi değerlendirmesi yapılarak aile ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, fakat kurumda değerlendirmeye dair bir kayıt sistemi olmamasından dolayı değerlendirmeler kayıt altına alınmamıştır. Velinin ÖERM’deki hizmet sürecine yönelik beklentisine bakıldığında çocuğunun dil gelişimi ve akademik gelişim olarak desteklenmesi olduğu, öğretmenin veliden beklentisinin ise evde öğrencinin akademik becerilerini desteklemesi olduğu görülmüştür. Destek hizmet sürecinde eğitim koordinatörü ve öğretmen tarafından ortak sorun olarak iletilen bir diğer durum ise veli beklentisinin öğrenci performansı ile uyuşmamasıdır.

Destek hizmet sürecine yönelik, destek eğitim öğretmeni aile eğitimleri verildiğini, ders sonlarında velinin bilgilendirildiğini ve veli iletişim defteri tutulduğunu; eğitim koordinatörü ise veli ile üç aylık değerlendirme toplantıları yapıldığını belirtmiştir. Kurum yöneticisi ise, aile katılımının eğitim sürecinin planlaması aşamasında değil, eğitim süreci ve değerlendirme aşamasında yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Kurum yöneticileri aile katılımını geliştirmek için gerekli öğretmen yeterliliklerini öğretmenlerin iyi iletişim kurabilmeleri, yetkinlik ve yeterliliğinin farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ailelere psikolojik destek sağlamasını önermiştir. Ders sonu veli bilgilendirme toplantıları görüşmeleri incelendiğinde içeriğin; derste yapılan etkinlikler, öğrenci performansı, evde yapılacak çalışmalar ve bu çalışmaların nasıl yapılacağını içeren görüşmeler olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bilgi paylaşımlarının amacının, özellikle evde yapılan çalışmalar ile işitme kayıplı öğrencinin dil gelişimini destekleme amacını

taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca, ders sonu bilgilendirmelerin yeterli olduğu ancak süre sıkıntısı ile aceleyle gelen görüşmeler olabildiği ve yetersiz kalabildiği ifade edilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim destek hizmetlerinin belirlenmesi amaçlayan bir diğer araştırma Akdemir Okta (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 17 okuldan veri toplanmıştır. Katılımcıları 24 işitme kayıplı öğrenci ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren 17 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğrenci bilgi formu ve belgeleri, öğretmen ve aile görüşme formları kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda; RAM'ların işitme kayıplı öğrenciler için eğitim planı hazırlamadığı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yalnızca 18 öğrenci için kurul raporu hazırlandığı belirlenmiştir. Okullar tarafından sağlanan destek hizmetler incelendiğinde ise okulların tamamında bireysel gelişim raporu hazırlamadığı, okullardan sadece dördünde BEP Geliştirme Birimi bulunduğu, BEP hazırlayan dört okuldan sadece birinin destek aldığını belirtmiştir. Öğretmenlere yönelik veriler incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ünün eğitim enstitüsü/meslek eğitim fakültesi/eğitim fakültesi mezunu olduğu diğer 11 öğretmenin ise Açık öğretim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun oldukları belirlenmiştir. Alan uzmanı olmayan öğretmenlere herhangi bir hizmet içi eğitim sağlanıp sağlanmadığına incelendiğinde öğretmenlerden sadece birinin işitme kayıplı çocukların eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitim aldığını belirlemişlerdir. Eğitim sürecinde yalnızca bir öğretmene okul rehberlik/psikolojik danışma servisi aracılığıyla destek hizmet sunulduğu belirlenmiştir. 20 öğretmen işitme kayıplı öğrencilerin eğitimleri sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Son olarak öğrencilere sağlanan destek hizmetler incelendiğinde; öğrencilerin hiçbirine okul tarafından destek hizmet sağlanmadığı, sadece ÖERM'den destek eğitim hizmeti aldıkları belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirilirken araştırmanın gerçekleştirildiği tarih göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Batu ve Topsakal (2003) tarafından gerçekleştirilen Özel Eğitim Danışmanlığı sürecinin incelendiği araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ve öğretmenine gerekli destek hizmetlerin sağlanmasıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği böylelikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini kabulde artışlar meydana gelebileceği sonucuna

ulaşılmıştır. Araştırmanın önem taşıyan diğer sonucu ise kaynaştırma/bütünleştirme okullarına gezici özel eğitim öğretmeni sağlanması ve özel eğitim öğretmenin ihtiyacı duyması halinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmene ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenciye destek hizmet sağlamanın önerilmesidir. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarih göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarının günümüzde de geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir.

Akay ve Gürgür (2018), kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti veren eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik danışmanlık sürecini inceledikleri çalışmalarını eylem araştırması olarak gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla danışmanlık sürecinin aşamalarının neler olduğunu, katılımcıların rol ve sorumluluklarını, yaşanan sorun ve çözüm uygulamalarının neler olduğunu ve katılımcılara katkılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 4. sınıfa devam eden işitme kayıplı iki öğrenci, sınıf öğretmenleri, eğitici olarak işitme engelliler öğretmeni ve ona danışmanlık sunan araştırmacı ile geçerlik komitesi üyeleri katılmıştır. Eğitici öğretmen, danışmandan edindikleri bilgiler ile kendisini planlama konusunda geliştirdiğini, bilgilendirme toplantıları aracılığıyla edindiği bilgileri uygulama fırsatları olmasının kendisine önemli katkılar sunduğunu, son haftalarda çalışmada materyal hazırlama ve uyarlamaları uygulamalı olarak yapması sebebiyle ilerleyen süreçte bağımsız olarak derslerinde gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda destek özel eğitim hizmetleri programına ve bu programlarda planlamalar yapmaya yönelik deneyim kazandığını söylemiştir. Danışman da çalışmanın akademisyen olarak deneyimlerini paylaşma ve etkili iletişim kurma becerilerine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Eğitici öğretmen yaşadığı zorlukların ise planlama, materyal hazırlama için yeterli zamanın olmaması, iş yükünün çok olması olarak ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerine bakıldığında işitme kayıplı öğrenciye sunulan bu desteğin faydalarını, aynı hizmetin işiten akranlara da sağlanmasının fayda sağlayacağını, bu hizmetin genel eğitimde yer verilmesiyle paydaşlar arası iş birliğinin artacağını dile getirmiştir. Öğrencilerin strateji kullanma becerileri desteklenmesiyle öğrencilerin motivasyonlarında artış yaşandığı görülmüştür.

Kol (2016) araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenci için BEP geliştirme sürecini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 4.sınıf

işitme kayıplı öğrenci, veli, sınıf öğretmeni, iki destek eğitim odası öğretmeni, okul rehber öğretmeni, ÖERM öğretmeni, okul yöneticisi ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış ve birebir görüşmeler, saha notları, derslerin video çekimleri, belgeler (BEP dosyası, eğitsel performans belirleme formu, BEP toplantı tutanakları, geçerlik komitesi tutanakları, destek eğitim ders planı, kazanım kontrol listesi) ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan BEP'in internetten indirildiği, toplantı tarihleri ile BEP'te yer alan tarihler arasında tutarsızlıklar olduğu, BEP geliştirme ekibinin oluşturulmadığı, uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların doğru yerlerde yer almadığı, öğrencinin destek eğitim odası ve ÖERM'den destek almasına rağmen BEP'te bu bilgilerin yer almadığı ve bunların temel sebebinin de bilgi eksikliğinden kaynaklandığı ortaya konmuştur. Öğrencinin aldığı destek eğitim odası hizmetine bakıldığında destek eğitim odası öğretmenin BEP ekibinde yer almaması sebebiyle öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile paralel bir eğitim sağlamadığı görülmüştür. Araştırmacının yaptığı BEP ve DEO bilgilendirme toplantılarının ardından gerekli ortam düzenlemesi yapılarak ailenin öğrenciye FM sistem alması sağlanmış ardından BEP hazırlama sürecine geçilmiştir. Oluşturulan BEP ekibinde ilgili müdür yardımcısı dışında sürece tüm ekip üyeleri katılmış, süreç; performans belirleme, uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme, sağlanacak destekleri belirleme, amaçlar doğrultusunda çalışma ve gelişimi değerlendirme olarak gerçekleştirilmiştir. BEP'in uygulanması sürecinde, DEO destek eğitim ders planları kullanılmış ve bu durum BEP amaçlarının DEO'da uygulanmasına katkı sunmuştur. Süreçle ilgili yaşanan sorunlar: genel eğitim öğretmeni ile DEO öğretmenin iletişim kurmak istememesi, DEO öğretmenin izleme sürecinde isteksiz olması, DEO görev alan fakat odak öğrenciyle çalışmayan farklı bir öğretmenin diğer öğrencilere olan sert tutumundan dolayı odak öğrencinin DEO derslerine devam etmek istememesidir. Öğrencinin DEO derslerine devam etmemesi sebebiyle araştırmaya ÖERM'de devam edilmiştir. DEO öğretmenin İşletme lisans, Yönetim Organizasyon yüksek lisans mezunu olmasının ve alanda mesleki yeterliliğinin olmamasının, izleme sürecinde isteksiz olmasına neden olduğu düşünülmüştür. ÖERM öğretmenin destek eğitim ders planlarını, Türkçe metin uyarlamalarını sistematik şekilde uyguladığı öğrencinin performansında da derse olan ilgisinin arttığı ve alınan becerilerde gelişim yaşandığını ortaya koymuştur. BEP'in değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesine yönelik öğretmenler öğrencinin devamsızlığını ve

ders sırasında uyku halinde oluşunu dile getirerek BEP'in bir sonraki yıl dönem başında tekrar düzenlenmesini önermişlerdir. Bu süreç öğrencinin Türkçe dersinde akademik başarısını arttırmıştır. Sınıf öğretmenlerine özel eğitim öğretmenleri tarafından danışmanlık hizmeti verilmesi ile her okulda danışmanlık hizmeti veren bir özel eğitim öğretmenin olması kaynaştırma/bütünleştirme eğitime katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin bir ekip çalışması olduğu bu süreçte iş birliği çalışmalarının ve öğretmen yeterliliklerinin önemine değinilmiştir.

Alanyazının bu bölümünden itibaren, işitme kayıplı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine yönelik araştırmalara yer verilerek kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin destek eğitim hizmetlerine genel bakışı ile gerçekleştirilmiş olan araştırmalar aktarılmıştır. Bu araştırmaların konuları; işime kayıplı bireylerin ebeveynlerinin sorunları ve gereksinimlerinin belirlendiği (İçyüz, 2016), ilköğretim düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından yönlendirmeleri ve yerleştirilme süreçlerini (Yanık; 2016), kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yönelik fiziki düzenlemeler, aile ve öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye bakış açıları (Bolat ve Ata, 2017; Ünay, Erçiçek ve Günal, 2021), öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim uygulamaları (Kale vd., 2016; Özaydın ve Çolak, 2011; Sadioğlu, 2011), kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde yer alan paydaşların etkili iletişim ve işbirliği çalışmaları (Can ve Kara, 2017; Değirmenci, Kurt ve Tombul, 2020; Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021) olarak belirlenmiştir.

İçyüz (2016), işitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya/bütünleştirmeye devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında, ilkokul ve ortaokula devam eden işitme kayıplı çocukların aileleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Ebeveynler en çok öğretmenlerle iletişim kurmada, destek eğitim hizmeti sağlanmamasında sıkıntılar yaşadıklarını ancak, kaynaştırmaya/bütünleştirmeye olumlu baktıkları ve çocuklarının sosyalleşmesi için kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin buna katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Yanık'ın (2016) araştırmasında işitme yetersizliği olan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına RAM tarafından yönlendirmeleri ve yerleştirilme süreçlerini incelemiştir. Araştırmada 14 RAM uzmanı ve altı işitme kayıplı öğrenci ailesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, RAM uzmanları

kaynaştırmanın/bütünleştirmenin işitme kayıplı öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu etkilediğini, sosyalleşme ve akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kaynaştırmanın/bütünleştirmenin ön koşullara sahip olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı bazı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye karşı olumsuz tutum içerisinde olduklarını bu durumun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Uzmanlar kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmasının önemini vurgulamışlardır. Yönlendirmede yaşanan sıkıntılar; ailelerin çocuk hakkında doğru bilgi vermemesi, öğretmenlerin eksik evrak doldurmaları, yasal olarak sistematik görünen sistemin işleyişinde sıkıntılar olarak belirtilmiştir.

Bolat, Yılmaz ve Ata (2017) ve Erçiçek ve Günel (2021) tarafından okul yöneticileriyle gerçekleştirilen araştırmalarında başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik görüşlerini almışlardır. Bolat, Yılmaz ve Ata (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda okul yöneticileri kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için okulların fiziksel ve donanımsal eksiklerinin giderilmesi, ön hazırlık ve yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin uygulanması, hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilerek öğretmenlerin desteklenmesini önermişlerdir. Erçiçek ve Günel'in (2021) tarafından yapılan gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda okul yöneticileri; okulların fiziksel ve donanımsal yetersizlikler, öğretmen, aileler ve öğrencilerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye olan olumsuz bakış açılarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimin olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ana okulunda görev yapan okul yöneticileri; materyal desteğinin, ortam uyarlamalarının, öğrencilere psikolojik destek sunulmasının, toplumun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi açısından bilinçlendirilmesinin, okul yöneticilerinin sorunlara erken müdahalesinin ve öğretmenlere gerekli desteklerin sunulmasının önemine vurgu yapmaktadırlar.

Özaydın ve Çolak (2011), ise araştırmalarında, okul öncesi eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hizmet içi eğitim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların çözümü için özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım ve kaynak oda desteğine

ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016), tarafından gerçekleştirilen özel gereksinimli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçları Özaydın ve Çolak'ın (2011) araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Bu öğretmenler fiziki ortamların yetersiz olduğunu, BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda gerekli eğitim ortamının sağlanarak ihtiyaçlara göre düzenlenmesine ve öğretmenlere destek hizmet verilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını belirten farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Kılınç, Kurtulmuş, Kaynak ve Bektaş, 2021; Sadioğlu, 2011).

Fiziki yetersizliklerin yanı sıra, öğretmenlere sağlanan destek hizmetlerin, paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmalarının yetersizliğine vurgu yapılan araştırmalar öğretimin her kademesinde gerçekleştirilmiş çalışmalarla vurgulanmaktadır. Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021) ortaöğretim kurumunda beden eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında fiziki yetersizliklerin yanı sıra gerekli materyal desteğinin sağlanmadığı ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında okul yönetimi ve rehberlik/psikolojik danışma servisinden yeterli desteği alamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Okul yönetimi aile ve öğretmenler arasındaki iş birliği çalışmalarının süreklilik içermesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Değirmenci, Kurt ve Tombul (2020) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşlerini incelendikleri araştırmalarında, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşlarla iş birliği yapmada yetersiz kaldığı, rehberlik/psikolojik danışma servisinden gerekli desteklerin alınamadığı, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında hizmet içi eğitimlerin ve uzman desteğinin sağlanmadığı verilerine ulaşılmıştır. Can ve Kara (2017) araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşların iş birliği içinde çalışması gerekliliğine vurgu yaparak okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının uygun düzeyde olması ve paydaşların desteği ile sınıf öğretmenlerindeki moral ve motivasyonu arttırarak kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik tutumların olumlu yönde etkileneceğini belirtmişlerdir.

İşitme kayıplı bireylere sağlanan destek eğitim hizmetlerinde ulusal alan yazına yönelik yaklaşık son yirmi yılda gerçekleştirilmiş ulusal araştırmalar incelenmiştir. Bu

araştırmaların sonuçlarında destek eğitim hizmetlerinin sağlanması sürecinde destek sağlayıcı paydaşların farkındalıklarının ve olumlu tutumlarının arttığı ancak uygulamaya yönelik sorunların sürdüğü görölmektedir.

1.5. Problem Durumu

İşitme kayıplı öğrencilerin akademik, iletişimsel, duygusal ve sosyal becerilerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılmaları ve bu süreçte etkili destek eğitim hizmetleri almaları büyük önem taşımaktadır. Konu ile ilgili son yirmi yılda yapılan ulusal araştırmaların bulguları incelendiğinde, süreç içinde olumlu gelişmeler olmakla birlikte destek eğitim hizmetlerinin sağlanması sürecinde sorunların sürdüğü belirlenmiştir. Devam etmekte olan sorunların, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı orta okul öğrencisinin eğitim sürecinde yer alan paydaşlar tarafından betimlenmesi ve bu betimlemelerden yola çıkılarak destek eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik önerilerin yer aldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma betimleyici durum çalışması olarak gerçekteştirilmiştir. Orta okulda sağlanan destek eğitim hizmetlerini detaylı bir şekilde betimlemesi, bu programların daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirilmesine katkıda bulunurken, öğrenciye özgü yaklaşımlar geliştirilmesini sağlayabilmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve bu süreçte daha etkin rol oynamalarına yardımcı olacağı düşünölmektedir. Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim hizmetleri hakkında görüş ve önerilere yer verilirken orta okulda kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini ayrıntılı inceleyip betimleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı bireylerin, ilkokulda destek eğitim süreçlerinden daha yoğun yararlandığı ancak orta okulda sağlanan desteklerin azalması ile başarılarındaki düşüşlerin lise ve üniversiteye katılma oranlarında da azalmalara neden olduğu görölmektedir (Bowe, 2003). Yapılan bu çalışmanın kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden orta okul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetlerinin mevcut durumunu ortaya koyarak çözüm önerileri geliştirmesi,

orta okulda sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasını sağlayarak işitme kayıplı bireylerin lise ve üniversiteye katılma oranlarını arttıracakı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı bir öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi, eğitim ortamlarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde işitme kayıplı ortaokul 6. sınıf öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetleri nelerdir?
- 2) Sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik:
 - a) İşitme kayıplı öğrencinin görüşleri nelerdir?
 - b) Anne ve babanın görüşleri nelerdir?
 - c) Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?
- 3) DEH'den Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım hizmetine yönelik görüşler nelerdir?
- 4) Destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan paydaşlar arasında iş birliği çalışmaları nasıl sağlanmaktadır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Dünyada gün geçtikçe kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı çocuk sayısındaki artış, ülkemiz için kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (WHO, 2024). Başarılı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ön koşulu olan destek eğitim hizmetlerini betimleme amacını taşıyan bu araştırmanın, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye sunulan destek eğitim hizmetlerinin mevcut durumunu ayrıntılı bir şekilde ortaya koyarak destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı nedeni ile önem taşımaktadır.

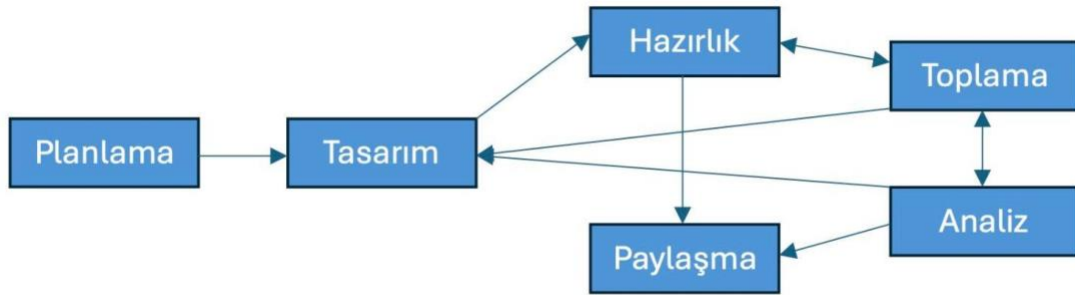
Bu araştırma ile orta okulda kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin ve eğitiminden sorumlu paydaşların, destek eğitim hizmetlerine yönelik güncel durumları betimlenirken yaşanan sorunlara yönelik yanıtlar aranmıştır. Araştırma

bulgularının işitme kayıplı öğrencilere, ebeveynlere, eğitim sürecinde yer alan tüm öğretmen ve yöneticilere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması için bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen araştırma ile orta okulda işitme kayıplı bireye sağlanan destek eğitim hizmetlerinde devam eden sorunların nedenlerinin belirlenerek bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlaması, çözüm önerileri ile orta okulda sunulacak destek eğitimlerin niteliğinin artırılmasına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. İşitme kayıplı bireylere orta okulda sağlanan desteklerin niteliğinin artırılmasının işitme kayıplı bireylerin lise ve üniversiteye katılma oranlarına katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Deseni

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı orta okul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden Betimleyici Durum Çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, güncel bir olgu, olay, durum ve gruplar üzerine odaklanan, derinlemesine gerçekleştirilen incelemelerdir (Yin, 1994, s.1). Alan yazında ‘Vaka İncelemesi’ ve ‘Örnek Olay’ isimleri ile de bilinen durum çalışmaları, odak noktası ve bu odağın etrafında sınırları belirlenmiş çalışmalardır. Durum çalışmaları, sınırlandırılmış konularıyla ilgili sistematik ve zengin veri toplamayı gerektirir (Miles ve Huberman, 1994, s. 25). “Ne?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularının yanıtladığı, araştırmacıların durumlarda çok az veya hiç kontrolünün olmadığı, olayın doğal ortamında çalışıldığı, olay ile gerçekte yaşanan durumun ilişkisinin açık olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994, s.4-5). Yin’e (2018, s.1) göre, durum çalışmalarının süreci Şekil 2.1.’de verilen adımlarda özetlenmiştir.

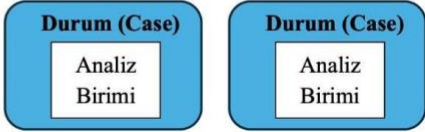
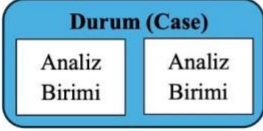
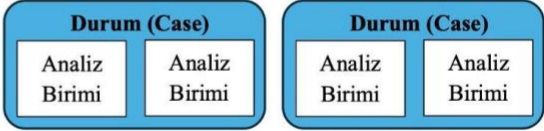


Şekil 2.1. Durum çalışması süreci

Planlama adımı, ilk adım olmakla birlikte durum çalışmasında seçilecek durumun gerekçesinin belirlenerek kararlaştırıldığı ve araştırma sorularının belirlendiği adımdır. Bu adımın ardından tasarım adımı gelmektedir. Tasarım adımı ise belirlenen durum çalışmasının türüne karar verildiği adımdır. Hazırlık adımında gerekli ise eğitimlerin alınması, protokolün oluşturulması, gerekli izinlerin alınması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi söz konusudur. Toplama adımında, araştırmacı oluşturulan protokolü uygulamaya koymakta ve

çeşitli kaynaklardan çeşitli yöntemlerle zengin veri toplayarak veri setini oluşturmaktadır. Analiz adımıda toplanan zengin veri seti objektif olarak analiz edilmekte ve bulgular sunulmaktadır. Paylaşma adımıda sonuçların sunulacağı hedef kitle belirlenerek metinlerin ve görsel materyallerin oluşturulması, bulgulara okuyucuların kendi çıkarımlarını yapabilmesi için yeterli düzeyde kanıtların sunulması gerekmektedir.

Yin (2014, s.49-50) durum çalışmalarını, tek ve çoklu durum çalışması olmasının yanında analiz birimlerinin farklılaşmasına göre de incelemekte ve dört tür durum çalışmasından söz etmektedir. Yin'in (2014, s.50) belirttiği analiz birimleri aşağıda yer almaktadır.

	Tekli Durum Çalışması	Çoklu Durum Çalışması
Bütüncül Durum Çalışması	Bütüncül Tek Durum Deseni 	Bütüncül Çoklu Durum Deseni 
İç-İçe Geçmiş Durum Çalışması	İç-İçe Geçmiş Tek Durum Deseni 	İç-İçe Geçmiş Bütüncül Çoklu Durum Deseni 

Şekil 2.2. Durum çalışması sınıflandırması

Bütüncül Tek Durum deseninde tek bir durum belirlenerek bu durum, tek bir analiz birimi ile ortaya konmaktadır. *İç- İç Geçmiş Tek Durum Deseni*'nde ise durum tektir ancak bu durumun içinde incelenen birden fazla alt analiz birimi yer almaktadır. Birden çok duruma tek bir analiz birimi ile odaklanan çalışmalar *Bütüncül Çoklu Durum Çalışmaları* iken bu çalışmalarda her bir duruma kendi içinde bir bütün olarak bakılsa da durumlar daha sonra birbiriyle karşılaştırılır ve bu sebeple bu desene Karşılaştırmalı Durum Analizi de denmektedir. *İç-İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni* ise birden fazla durumu birden fazla analiz birimi ile ele alarak incelemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.313,314). Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetleri tek bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada öğrenci, anne-baba ve

destek eğitim hizmetlerinin sağlanması sürecinde yer alan öğretmenler ve yöneticiler analiz birimleri olarak ele alınmış ve araştırma İç-İçe Geçmiş Tek Durum Deseni olarak desenlenmiştir.

Durum çalışmalarının eğitim ortamlarında yaşanan sorunların, duyulan ihtiyaçların aynı zamanda eğitim ortamlarına etki eden değişkenlerin ortaya çıkarılmasında kullanılan etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Leymun, Odabaşı, Yurdakul, 2017, s.370). Derinlemesine veri toplanması sebebiyle durum çalışmalarının eğitim araştırmalarında kullanılması fayda sağlamaktadır (Aytaçlı, 2012, s.8). Durum çalışmaları karmaşık durumların doğal çevresinde ayrıntılı tanımlanmasını sağlamaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s.425).

Araştırmaların amaçlarına göre Yin (2014, s.215-217) durum çalışmalarını; betimleyici, keşfedici ve açıklayıcı durum çalışmaları olarak üçe ayırmıştır. Betimleyici durum çalışmaları, söz konusu verilerde ortaya çıkan olguların gerçek bağlamına ilişkin bir anlam ve görüş oluşturma olanağı verir. Türüne göre Betimsel Durum Çalışması olan bu araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrenciye sağlanan okul içi ve okul dışı destek eğitim hizmetleri sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle mevcut durum ve ilişkilerin kavramlar aracılığı ile ifade edilebilecek şekilde anlamlı bir çerçeveye oturtulabileceği düşünülmektedir. Destek eğitim sürecinde yer alan; öğrenci, veli, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmenler, okul rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, destek eğitim odası öğretmenleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri ve yöneticilerinin sağladıkları destek eğitimler ve bu destek eğitim hizmetlerine yönelik görüş ve önerileri yer almaktadır. Bu çalışmanın, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin neler olduğunu ve bu destek eğitim hizmetlerinin hangi koşullarda ve nasıl sağlandığını ilişkilendirerek durumu anlamaya yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2 Katılımcılar

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Araştırmada katılımcılar Amaçlı Örneklem Yöntemleri'nden biri olan Ölçüt Örneklem Yöntemi'yle belirlenmiştir. Ölçüt Örneklem Yöntemi'nde önceden belirlenen

koşulların araştırmaya dahil edilecek katılımcılar tarafından sağlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.120). Araştırmaya dahil edilen katılımcıların taşıması gereken ölçütler şunlardır:

- İşitme kayıplı öğrencinin ek yetersizliğinin olmaması,
- İşitme kayıplı öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alıyor olması,
- İşitme kayıplı öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanması,
- Aile, öğretmen ve yöneticilerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecinde yer almaları
- Araştırmaya gönüllü katılmaları.

Öğrenci, anne ve babanın ölçütleri sağlaması ve gönüllü katılım sağlayacaklarını belirtmelerinin ardından, veli izin formu alınmış ve öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yer alan 10 öğretmenine, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası süreçlerinde yer alan iki rehber öğretmene, öğrenciye destek eğitim odasında destek eğitim hizmeti veren iki öğretmene, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası süreçlerinde yer alan iki okul yöneticisine, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim hizmeti sunan üç öğretmene ve iki yöneticiye olmak üzere toplamda 24 kişiye ulaşılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmenler arasından araştırmaya katılmak istemeyen iki öğretmen, ÖERM’nde öğrencinin mevcut destek eğitim sürecinde yer almayarak ölçütü karşılamayan bir öğretmen ve bir yönetici araştırmaya dahil edilmemiştir. Sürecin sonunda, araştırmacı uygun özellikler taşıyan 20 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir.

2.2.2. Katılımcıların özellikleri

2.2.2.1. Öğrenci

Araştırmacı kodu 1 ve Ahmet olan öğrenci, 2012 yılının mayıs ayında doğmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte 12 yaşında olan öğrenci, ailenin dünyaya gelen ilk çocuğudur. Kendinden dört yaş küçük olan bir erkek kardeşi bulunmaktadır. Annesi, babası ve kardeşi ile aynı evde yaşamaktadır. Anne ve babası akraba olan öğrenci sezeryan ile

dünyaya gelmiştir. Yeni doğan işitme taramasına doğduktan iki gün sonra giren öğrenci taramadan geçememiş, on gün sonra ikinci taramaya alınmıştır (EK-1). Bu taramadan da geçemediği için hastane aileyi ABR testine yönlendirmiştir. Bu test sonucunda, öğrencinin tıbbi tanısı 6 aylık iken konmuştur (EK-2).

Bilateral işitme kaybı olan öğrencinin sağ kulağında 65 dB (orta ileri), sol kulağında ise 75 dB (ileri) kayıp derecesi bulunmaktadır (EK-3). Raporundaki engel oranı %39 olan öğrencinin ek yetersizliği bulunmamaktadır. Öğrenci sağ ve sol kulağında, kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. Tanı konur konmaz altıncı aydan itibaren cihazlanan ve cihazını takma süresi tüm gün olan öğrenci konuşarak iletişim kurmaktadır. Öğrencinin ÖERM ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamında aldığı eğitim ve destek eğitim odası hizmetlerine yönelik süreci Tablo 2.1.'de aktarılmaktadır.

Tablo 2.1. Öğrencinin aldığı eğitim türleri ve tarihleri

Okul Tarihler	Yaş	ÖERM	MEB Genel Eğitim Sınıfı	MEB DEO
Okul öncesi dönem (2013-2015)	1,5-3,5	*Doğal İşitsel Sözel Yöntem *İşitme Engelliler Öğretmeni	-	-
Anaokulu (2015-2018)	4-6	*Yöntem bilinmiyor. *Farklı Alan Uzmanı (2015-2017)	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	*Doğal İşitsel Sözel Yöntem *İşitme engelliler Öğretmeni (2017-2018)
İlk okul (2018-2022)	6-10	*Yöntem bilinmiyor. *Farklı Alan Uzmanı (2018-2021)	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	-
Orta okul (2022-devam ediyor)	10-12	*Yöntem bilinmiyor. *Farklı Alan Uzmanı (Eylül-Aralık 2022) *Aşağıdaki tarihlerde birer gün gidilmiştir. (Eylül 2023 ve Nisan 2024)	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	*Alan öğretmenleri (2023-2024) İngilizce Sosyal Bilgiler

Öğrenci, ilk eğitimi ÖERM'de bir buçuk yaşında işitme engelliler öğretmenliği alanından mezun bir öğretmen tarafından verilmiştir. Öğretmen İşitsel Sözel Yöntem ile eğitim vermiştir. Yaptığı dinleme çalışmaları ile ilk olarak sesi dinleyip tepki vermesini sağlamıştır. İlk altı dersi anne ile birlikte yaparak aileyi de evde eğitime devam etmeye

yönlendirmiş, aile eğitimi desteği sağlamıştır. Aile, öğrenci ile evde sözel iletişim kurmuştur. ÖERM öğretmeni uyguladığı yöntemi, oyun eğitimi ve kavram kartları ile desteklemiştir. Yaklaşık iki yıl öğrenciye kesintisiz haftada beş gün, günlük iki ders saati eğitim vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s.33).

Öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi süreci, 2015 yılının Eylül ayında - ortalama üç buçuk yaşında iken- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet anaokulunda başlamıştır. Öğrenci aynı tarihlerde ÖERM'nde alanı işitme engelliler öğretmenliği olmayan bir öğretmenden haftalık iki saat destek eğitim almıştır. ÖERM'deki öğretmen ile yaklaşık iki yıl eğitime devam edilmiştir. Eş zamanlı olarak, anaokulunun beş yaş grubunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yanısıra, ilk eğitim aldığı işitme engelliler öğretmeni, ailenin talebi ile bu anaokulunda bir yıl boyunca haftada sekiz saat DEO hizmeti vermiştir.

Öğrenci, 2018 yılının Eylül ayında altı buçuk yaşında iken evlerine yakın olan bir devlet ilkokulundaki genel eğitim sınıfına kaydolmuştur. İlkokul eğitimi sürecinde ÖERM'de farklı öğretmenler ile haftalık iki saatten aylık sekiz saat bireysel eğitim dersleri almıştır. 5. sınıfın aralık ayından itibaren ÖERM'deki derslere katılmamıştır. 2022 tarihinde ilkokuldan mezun olduktan sonra okuduğu ilkokulun orta okul kademesinin bulunmaması sebebiyle farklı bir devlet okulunda orta okula gitmeye başlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı tarihte, 6. sınıfa devam eden öğrenci iki yıldır bu okulda genel eğitim sınıfında eğitimini sürdürmekte ve bu okulda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yanı sıra DEO hizmetinden faydalanmaktadır. Ayrıca ÖERM'den 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eylül 2023'te bir ders saati ve 24 Nisan 2024'te bir ders saati olmak üzere sadece iki ders destek eğitim almıştır.

Öğrencinin okuduğunu anlama ve yazma düzeyini belirleme amacı ile değerlendirmeler 25 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacı ile Karasu, Girgin ve Uzuner (2013, 2013, s.117-136) tarafından geliştirilen "Formel Olmayan Okuma Envanteri" kullanılmıştır (Tablo 2.2.). Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı okuduğunu anlatmayı 0-24 puan (okumuyor), 25-40 puan (çok az okuyor), 41-50 puan (kısmen okuyor), 51-74 puan (okuyor) ve 75-100 puan (iyi okuyor) olarak değerlendirmektedir. Altıncı sınıf öğrencisi olan katılımcı kendi sınıf düzeyinde olan metni okuma anlamada 'İyi Okuyor', bir üst düzeyde ise 'Kısmen Okuyor' olarak değerlendirilmiştir. Altıncı sınıf düzeyindeki metinde karakterler ve ana olaylardan

neredeyse tam puan alırken hikâyenin detayları ile ilgili 25 üzerinde 12,5 puan almıştır. Hikayedeki karakter ve olayları neredeyse tam olarak aktarmıştır. 7. Sınıf düzeyinde ise karakterlerden 16, ana olaylardan 25 ve detayları anlatmadan 5 puan almıştır. Toplam 46 puan ile kısmen okuyor kategorisinde değerlendirilmektedir. Öğrencinin altıncı ve yedinci sınıf seviyelerindeki hikayelerle ilgili soruları yanıtlama düzeylerinin de 60 ve 55 puan ile yine öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuduğu hikâyeyi anlatma ve ilgili soruları yanıtlamaya yönelik yapılan değerlendirmeler sonucu öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin bulunduğu sınıf düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2.2. Öğretimsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları

Sınıf düzeyi	Okuduğunu anlatma puanı	Soru cevap puanı
5	73 (Öğretimsel düzey)	100 (Bağımsız düzey)
6	79,5 (Öğretimsel düzey)	60 (Öğretimsel düzey)
7	46 (Zorlanma düzeyi)	55 (Öğretimsel düzey)

Öğrencinin yazılı anlatımının değerlendirilmesi amacı ile öğrenciye iki soru yöneltilmiştir. Birinci soruda görsel hiçbir ipucu olmadan bildiği bir hikâye veya masalı yazması istenmiştir (EK-4). İkinci soruda ise öğrenciden tek resimden oluşan görsel materyalde neler olduğunu yazılı olarak anlatması istenmiştir. Bu soruda, öğrencinin yaş ve düzeyine uygunluğuna yönelik uzman görüşü alınmış üç farklı resim öğrenciye sunulmuş ve hakkında yazacağı görseli öğrenci kendi belirlemiştir (EK-5). Yazılı anlatımların değerlendirilmesinde Erdiken (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı (YABDA) kullanılmıştır (EK-6). YABDA ile metinler; içerik 30 puan, düzenleme 20 puan, sözcük dağarcığı 20 puan, dilbilgisi 25 puan, noktalama ve yazım ise 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, danışman ve YABDA’nın kullanımı ve işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi konusunda 31 yıl deneyimi olan öğretim görevlisi tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde puanlamıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik sonuçlarında %100 ile görüş birliği sağlanmıştır. İlk yazdığı metinden 100 puan üzerinden 70 puan, ikinci metinden ise 73 puan almıştır.

Yazdığı metinlerin içerikleri incelendiğinde; konular hakkında genel bilgilere sahip olduğu, yazının yazılış amacının sınırlı geliştirildiği, konuyla ilgili genel bilgisi olduğu ancak ayrıntıdan yoksun olduğu görülmüştür. Metinlerin düzenlenmesinde; anlatımın biraz kopuk olduğu, ana düşüncenin belirtildiği ancak, konu veya bilgilerin birbiriyle bağlantısız bir şekilde aktarıldığı belirlenmiştir. Sözcük dağarcığı yeterli bulunmuştur. Dil bilgisi kuralları açısından incelendiğinde etkileyici fakat basit yapılar kullandığı, karmaşık yapılarda hatalar yaptığı belirlenmiştir. Zamanlar, özne yüklem uyumu, hâl eklerinin doğru kullanımı, söz dizimi, büyük ses uyumu gibi kuralları uygulamada hatalar yaptığı belirlenmiştir. Sözcük yazımı, noktalama, büyük-küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde sık hata yaptığı saptanmıştır. Öğrencinin okuma anlama ile yazma becerileri karşılaştırıldığında yazmada daha düşük bir performans gösterdiği belirlenmiştir.

2.2.2.2. Anne

Araştırma kodu 2 olan öğrencinin annesi 38 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir. Eğitim durumu ön lisanstır. Bir vakıfta belletmenlik görevi olan annenin çalışma saatleri esnektir ve evine zaman ayırabilmektedir. Annenin eşi aynı zamanda dayısının oğludur. Anne ilk çocuğunu 26 yaşında dünyaya getirmiştir. İlk gün öğrenci işitme taramasından geçemediğinde işitme kayıplı olduğunu hissettiğini dile getirmiştir. Bu süreçte işitme ve kulak dendiği için akıllarına sadece KBB doktorları geldiği ve işitme taramalarından geçemedikçe de farklı KBB doktorlarına başvurdıklarını dile getirmiş ve bu süreci “*Denize düşen yılana sarılır misali*” sözleri ile ifade etmiştir. Tanının konmasının ardından, tanının bulunduğu hastanenin Çocuk İşitme ve Değerlendirme Merkezi tarafından işitme kaybının özellikleri ve dinleme eğitimine yönelik bilgiler verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 25-26). Annenin çocuğunun tüm eğitim sürecinde, eğitim aldığı kurum yöneticileri ve eğitimcilerle neredeyse sürekli bir şekilde iletişim halinde olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.3. Baba

Araştırma kodu 20 olan öğrencinin babası 38 yaşında, evli ve iki çocuk babasıdır. Orta öğretim mezunudur. İlk mesleği olan uzman çavuşluk mesleğini iki yıl icra etmiş ardından itfaiyecilik mesleğine amir olarak geçiş yapmıştır. 12 yıldır itfaiyecilik mesleğine amir olarak

devam etmektedir. Vardiyalı çalışma sistemi ile çalışan babanın çalışma sistemi sabah 8.30'dan başlayarak 24 saat çalışma, 48 saat ara verme şeklindedir. Baba, halasının kızı ile evlenmiş ve 26 yaşında baba olmuştur. Doğumun cumartesi gününe denk gelmesinden dolayı hamilelik süreci boyunca anneyi takip eden doktorunun doğuma gelmediğini ve kanunlar gereği icapçı doktorun doğumu gerçekleştirdiğini söylemiştir. Baba kendi araştırmalarından yola çıkarak anneye doğum esnasında verilen oksijen sebebiyle bebeğinin koklea yapısının bozulduğunu düşünmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s.19-20). Babanın çocuğunun eğitim sürecini yakından takip eden bir baba olmakla birlikte işi nedeni ile anneye göre daha az zaman ayırabildiği anlaşılmıştır. Ancak ikinci çocuğun doğumundan sonra, işitme kayıplı çocuklarının ÖERM eğitimlerinin takibi baba tarafından sağlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.19).

2.2.2.4. Genel eğitim sınıfında eğitim veren alan öğretmenleri

Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin devam ettiği, genel eğitim sınıfında ders veren sekiz alan öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo. 2.3'te aktarılmaktadır.

Tablo 2.3. Genel eğitim sınıfında eğitim veren alan öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Hizmet yılı	İK öğrenci ile çalışma yılı	Haftalık ders saati	Öğrenci ile çalıştığı alan	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
3	43	Eğitim Fakültesi/ Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	1	4	Fen bilimleri dersi	Aldı
4	28	İlahiyat Fakültesi/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	5	1	2	Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi	Almadı
5	42	Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği	18	2	6	Türkçe dersi	Almadı
6	52	Edebiyat Fakültesi/ Tarih Bölümü	26	2	3	Sosyal bilgiler dersi	Almadı

Tablo 2.3. (Devam) Genel eğitim sınıfında eğitim veren alan öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Hizmet yılı	İK öğrenci ile çalışma yılı	Haftalık ders saati	Öğrenci ile çalıştığı alan	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
8	45	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Müzik Öğretmenliği	15	2	1	Müzik dersi	Almadı
11	46	Spor Bilimleri Fakültesi/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	21	2	2 + 2	Beden eğitimi ve spor dersi Seçmeli spor etkinlikleri dersi	Almadı
13	42	Eğitim Fakültesi/ Matematik Öğretmenliği	19	2	5	Matematik dersi	Almadı
15	39	İlahiyat Fakültesi/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	15	2	2	Seçmeli temel dini bilgiler dersi	Aldı

Katılımcı kodu 3 olan Fen Bilimleri dersi öğretmeni 43 yaşındadır. Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Beş farklı devlet okulunda çalışmıştır. 22 yıldır Fen Bilimleri öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Orta okulda çalışan öğretmen çalışma hayatı boyunca 11-14 yaş grubuna eğitim vermiştir. Şu an çalıştığı okulda altı farklı şubede ders veren Fen Bilimleri Öğretmeni, ortalama 200 öğrenciye eğitim vermektedir. Bu öğrenciler arasında dört öğrenci kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almaktadır. Bu öğrencilerden sadece biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile bir yıldır çalışmakta, haftada dört ders saati Fen Bilimleri dersi vermektedir. Özel eğitim alanında Özel Eğitim Hizmetleri ve Kapsayıcı Eğitim Yöneticilerin Eğitimi Seminerlerini almıştır. Özel eğitim alanındaki eğitimler ve seminerler ile ilgili eğitimleri faydalı bulduğunu söylemekte ancak üzerinden zaman geçtiği için bu seminerlerin güncellenmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 4 olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni 28 yaşındadır. İlahiyat Fakültesi'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. İki farklı devlet okulunda çalışmıştır. Beş yıldır Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Orta okulda çalışan öğretmen 11-14 yaş grubuna

eğitim vermektedir. 10 farklı şubeye eğitim veren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ortalama 330 öğrenciye eğitim vermektedir. Bu öğrenciler arasından üç öğrenci kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam etmektedir. Bunlardan biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile çalışma süresi bir yıldır. Haftalık ders programında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde iki ders saati eğitim vermektedir. Öğretmen özel eğitim alanında eğitim almamış bunun sebebini de hizmet içi eğitim ve kursları faydalı bulmadığını çünkü bu kursların hep aynı içerikte hazırlandığı yönünde görüş belirtmiştir.

Katılımcı kodu 5 olan Türkçe dersi öğretmeni 42 yaşındadır. Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Dört farklı devlet okulunda çalışmıştır. 18 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Orta okul kademesinde görev yapması sebebiyle 11-14 yaş grubu öğrenciler ile çalışmaktadır. Üç farklı şubeye eğitim veren Türkçe Öğretmeni, ortalama 100 öğrenciye eğitim vermektedir. Bu öğrenciler arasından kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile çalışma süresi iki yıldır. Haftada altı ders saati Türkçe dersine girmektedir. Aynı zamanda bu öğrencinin bulunduğu sınıfın, sınıf şube öğretmeni görevini de yürütmektedir. Özel eğitim alanında herhangi bir eğitim ya da seminer almadığını ifade eden Türkçe öğretmeni kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim alanlarında kurslar almak istediğini dile getirmiştir.

Katılımcı kodu 6 olan Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni 52 yaşındadır. Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nden mezun olmuştur. 26 yıldır Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak beş farklı devlet okulunda çalışmış, 11-14 yaş grubunda görev yapmıştır. Sekiz farklı şubede ders veren Sosyal Bilgiler öğretmenin, bu sınıflarda toplam iki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile çalışma süresi iki yıldır. Haftalık ders saati bu öğrencinin bulunduğu sınıfta üç ders saatidir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni özel eğitim alanında hiçbir kurs veya seminer almamış, aldığı eğitimleri yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 8 olan Müzik dersi öğretmeni 45 yaşındadır. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur. Dört farklı devlet okulunda çalışan müzik öğretmeni 15 yıldır bu göreve devam etmektedir. 24 farklı şubede ders veren Müzik öğretmenin ortalama 870 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden kaçının

kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil olduğunu bilmediğini ifade eden Müzik öğretmeni sadece bir işitme kaybı olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenci ile çalışma süresi iki yıldır ve haftada bir ders saati Müzik dersi vermektedir. Müzik öğretmeni özel eğitim alanında herhangi bir seminer ya da kurs almadığını, farklı alanlara yönelik almış olduğu eğitimleri de yeterli bulmadığını ifade etmektedir.

Katılımcı kodu 11 olan Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretmeni 46 yaşındadır. Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur. On farklı kurumda çalışan Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni 7-16 arası farklı yaş grupları ile çalışmıştır. 21 yıldır Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği görevini sürdürmektedir. Sekiz farklı şubeye ders veren Beden Eğitimi ve Spor öğretmenin ortalama 280 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasında sadece işitme kayıplı öğrencisinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığını, başka kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olmadığını bildiğini ifade etmiştir. İşitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ile çalışma süresi iki yıldır. Öğrencinin Beden Eğitimi ve Spor dersinin yanı sıra Seçmeli Spor Etkinlikleri dersine de girmektedir. Öğrencinin haftalık Beden Eğitimi ve Spor dersi için iki ders saati, seçmeli olan dersi için de yine iki ders saati olmak üzere toplamda 4 ders saati ders vermektedir. Özel eğitim alanında seminer almadığını ve aldığı diğer eğitimleri de yeterli bulmadığını belirtmektedir.

Katılımcı kodu 13 olan Matematik dersi öğretmeni 42 yaşındadır. Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur. Üç farklı devlet kurumunda görev yapan Matematik öğretmeni 11-14 yaş aralığı ile çalışmıştır. 19 yıldır Matematik Öğretmenliği görevini sürdürmektedir. Üç şubeye ders veren Matematik öğretmenin ortalama 120 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasında dördü kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan dört öğrenci arasında biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile çalışma süresi iki yıldır. Haftalık beş ders saati ders vermektedir. Özel eğitim alanında herhangi bir seminer ya da kurs almadığını ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 15 olan Seçmeli Temel Dini Bilgiler dersi öğretmeni 39 yaşındadır. İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliğinden mezun olmuştur. Dört farklı devlet okulunda çalışmıştır. 15 yıldır Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak

görev yapmaktadır. Orta okul kademesinde görev yapması sebebiyle 11-14 yaş grubu öğrenciler ile çalışmaktadır. Dokuz farklı şubede eğitim veren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, ortalama 360 öğrenciye eğitim vermektedir. Bu öğrenciler arasından kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan dört öğrenci vardır. Bunlardan biri işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu öğrenci ile çalışma süresi iki yıldır. Bu öğrencinin bulunduğu sınıfa, haftalık iki ders saati ders vermektedir. Özel eğitim alanında Özel Eğitim Semineri ve Özel Eğitim Hizmetleri Semineri aldığını ifade eden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni aldığı eğitimleri yeterli bulmadığını ve bireysel eğitim planlarını uygulama ile ilgili eğitimlerin gerekli olduğunu dile getirmiştir.

2.2.2.5. Destek eğitim hizmeti sürecinde yer alan rehber öğretmenleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası destek hizmetleri sürecinde görevli olan iki rehber öğretmeni bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.4.'de aktarılmaktadır.

Tablo 2.4. Rehber öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Hizmet yılı	Öğrenci ile çalıştığı alan	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
7	38	Fen Edebiyat Fakültesi/ Sosyoloji ve Eğitim Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	Rehberlik ve Psikolojik Danışma/ BEP kurulu üyesi	Aldı
14	28	Eğitim Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	5	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Almadı

Katılımcı kodu 7 olan Rehber Öğretmen 38 yaşındadır. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nden ve ikinci üniversite olarak Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun olmuştur. Beş farklı devlet kurumunda çalışan rehber öğretmeni 13 yıldır görevini sürdürmektedir. Geçmişten günümüze farklı kademelerde görev yapmış rehber öğretmen 11-18 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışmıştır. Şu an çalıştığı okulda 870 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden toplamda kaçının kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olduğunu net söylemek için dosyalara bakması gerektiğini belirten rehber

öğretmen, bu kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri arasından sadece birinin işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim alanında Özel Eğitim Hizmetleri Semineri ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri Semineri’ni alan rehber öğretmen, aldığı eğitimleri yeterli bulduğunu ancak okul idaresi ve diğer öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitimlere ihtiyacı olduğu düşüncesini dile getirmiştir.

Katılımcı kodu 14 olan ikinci rehber öğretmen 28 yaşındadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği zamanda üçüncü kurumu olan bu devlet okulunda görevine devam etmektedir. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden mezun olmuştur. Beşinci hizmet yılını çalışmaktadır. 11-14 yaş grupları ile çalışan öğretmenin 870 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin arasındaki 10 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini kendisinin takip ettiğini bu 10 öğrenciden sadece birinin işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci olduğunu belirtmektedir. Özel eğitim alanında herhangi bir kurs ya da seminer almadığını belirten rehber öğretmen, özel eğitim alanındaki bilgi düzeyini orta seviye olarak ifade etmiştir.

2.2.2.6. Destek eğitim hizmetlerinde yer alan okul yöneticileri

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda, araştırmaya yönelik okul müdürü ve okul müdür yardımcısı katılımcı olarak araştırmaya katkı sağlamıştır. Okul yöneticilerinin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.5.’de aktarılmaktadır.

Tablo 2.5. Okul yöneticilerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Toplam hizmet yılı	Öğretmenlik hizmet yılı	Yöneticilik hizmet yılı	Öğrenci ile çalıştığı alan	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
9	41	Eğitim Fakültesi/ Fen Bilgisi Öğretmenliği	19	8	11	Okul Müdürü/ BEP Kurulu Başkanı/ Matematik ve Bilim Uygulamaları	Aldı
10	58	Açıköğretim Fakültesi/ Türkçe Bölümü	38	20	18	Okul Müdür Yardımcısı	Aldı

Katılımcı kodu 9 olan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmetlerinde yönetici olarak yer alan okul müdürü 41 yaşındadır. Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden mezundur. 19 yıllık hizmet süresinde öğretmen olarak sekiz yıl çalışmasının ardından yönetici olarak 11 yıldır hizmet verdiğini ifade etmiştir. Beş farklı devlet kurumunda çalıştığını ve üç kurumda Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde öğretmenlik yaptığını iki kurumda ise okul müdürü olarak görev aldığını belirtmiştir. Geçmişten günümüze, kendi ifadesi ile 'bir sağır, iki işitme kayıplı' olmak üzere toplamda üç kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ile çalışmıştır. Şu anda okul müdürü olarak görev yaptığı okulda sadece bir işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencinin eğitiminde hem okul yöneticisi hem de Seçmeli Matematik ve Bilim Uygulamaları derslerini vermektedir. Özel eğitim alanında MEB Özel Eğitim Hizmetleri kursunu alan okul müdürü özel eğitim alanında aldığı eğitimleri yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 10 olan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmetinde yönetici olarak yer alan okul müdür yardımcısı 58 yaşındadır. Açıköğretim Fakültesi Türkçe Bölümü'nden mezundur. 38 yıllık hizmet sürecinde 20 yıl öğretmen, 18 yıl okul yöneticisi olarak hizmet vermiştir. Toplamda 11 farklı devlet kurumunda görev yapan müdür yardımcısı Sınıf Öğretmenliğinin ardından Türkçe öğretmenliğine geçiş yaparak altı farklı devlet okulunda görev yaptığını ifade etmiştir. Beş kurumda ise müdür ve müdür yardımcılığı görevlerini üstlendiğini söylemektedir. Meslek hayatı boyunca toplamda üç işitme kayıplı öğrenci ile çalışan müdür yardımcısının mevcut görevine devam ettiği okulda bir işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Semineri alan müdür yardımcısı, özel eğitim alanında aldığı seminerleri yeterli bulsa da teknik olarak bu eğitimlerin güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.2.2.7. Destek eğitim odası öğretmenleri

İşitme kayıplı öğrenci, destek eğitim odasında Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinden destek eğitim almaktadır. Destek eğitim odası öğretmenlerinin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.6.'da aktarılmaktadır.

Tablo 2.6. Destek eğitim odası öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Hizmet yılı	Haftalık ders saati	Haftalık destek eğitim odasında verdiği ders saati	Öğrenci ile çalıştığı alan	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
12	43	Eğitim Fakültesi/ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	16	-	2	Sosyal bilgiler dersi	Almadı
18	46	Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği/ Yan Dal İngilizce Öğretmenliği	25	3	2	İngilizce dersi	Aldı

Katılımcı kodu 12 olan DEO hizmetinde, Sosyal Bilgiler dersi için destek veren öğretmen 43 yaşındadır. Altıncı devlet kurumunda görevine devam eden DEO sosyal bilgiler öğretmeni Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden mezun olmuştur. Öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam ettiği okulda farklı sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak çalışmakta aynı zamanda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için DEO’da haftada iki ders saati görev almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmeni DEO hizmeti kapsamındaki derslerini öğrenci ile bireysel olarak gerçekleştirmektedir. Okulda toplamda çalıştığı öğrenci sayısını bilmediğini ifade eden DEO öğretmeni, tüm öğrencileri arasından sadece bir işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ile çalıştığını söylemiştir. Özel eğitim alanında herhangi bir kurs almadığını ve işitme kayıplı öğrencilerin eğitimleri ile ilgili kurs almak istediğini ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 18 olan DEO hizmetinde, İngilizce dersi için destek eğitim hizmeti veren öğretmen 46 yaşındadır. Eğitim Fakültesi’nin Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun olmuştur. Bölümünde yan dal olarak İngilizce Öğretmenliği okumuştur. Yedi devlet kurumunda çalışmış, bu kurumlarda 21 yıl öğretmenlik, dört yıl yöneticilik olmak üzere toplamda 25 yıl hizmet vermiştir. Okulda çalıştığı öğrenci sayısı ortalama 280 olan İngilizce DEO öğretmeni, çalıştığı işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısının bir olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı sınıfta haftada üç saat İngilizce dersi veren öğretmen aynı zamanda haftada iki ders saati İngilizce destek eğitim dersi vermektedir. Özel eğitim alanında Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitimi

Semineri alan öğretmen, aldığı eğitimleri yeterli bulmamakta, eğitimlerin amaca tam olarak hizmet etmediğini ifade etmiştir.

2.2.2.8. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri

İşitme kayıplı öğrenci bir buçuk yıl boyunca ÖERM’de düzenli eğitim almamıştır. Bu süreçte bu kurumda öğrenciye DEH sağlayan iki öğretmene ulaşılmıştır. ÖERM öğretmenlerinin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.7.’de aktarılmaktadır. Bu tabloda, ÖERM öğretmenlerinin eğitim süreçleri göz önünde bulundurularak özel eğitim alanında eğitim alma durumları bilgisine yer verilmemiştir.

Tablo 2.7. ÖERM öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Hizmet yılı	Haftalık ders saati	Desteklenen eğitim türü
17	30	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	5	1	Bireysel ders saati
19	68	Öğretmen Lisesi	48	1	Bireysel ders saati

Katılımcı kodu 17 olan ÖERM’de destek eğitim hizmeti veren öğretmen 30 yaşındadır. Açıköğretim Fakültesi’nin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’nden mezun olan ÖERM öğretmeni, farklı bir alandan mezun olmasına rağmen özel eğitim uzmanları tarafından yeterli görülmeyen Özel Eğitimde Uzman Öğretici kursunu alarak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde Özel Eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Beş yıllık hizmet sürecinde; birinci yılını özel eğitim sınıfında, iki yılını Özel Eğitim Uygulama Okulu olmak üzere toplamda 3 yılını devlet okullarında ders ücreti karşılığında çalıştığını belirtmiştir. İki yıldır aynı ÖERM’de özel eğitim öğretmenliği yapmaya devam etmektedir. Çalıştığı yaş grubu 15 ay ile 30 yaş aralığındadır. Toplamda ortalama 100 öğrencisi olan kurumda, ortalama 40 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunduğu ifade edilmiştir. ÖERM öğretmeni işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile iki yıldır çalışmaktadır. ÖERM öğretmeni özel eğitim alanında otizm ile ilgili eğitimlere ve kurslara katılmak istediğini ve kendini bu alanda geliştirmek istediğini ifade etmiştir.

Katılımcı kodu 19 olan ÖERM’de destek eğitim veren diğer öğretmen 68 yaşındadır. Öğretmen Okulu mezunudur. 48 yıldır öğretmenlik yaptığını belirten ÖERM öğretmeni, üç

devlet okulunda 21 yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra emekli olmuştur. 2020’den bu yana ÖERM’de çalışmaktadır. Beş yaştan 35 yaşa kadar öğrenci grubu ile çalıştığını belirten ÖERM öğretmeni ortalama 20 farklı öğrenci ile çalıştığını, haftalık programa göre çalıştığı öğrencilerin netleştiğini belirtmiştir. 2000 yılından bu yana işitme kayıplı öğrenciler ile çalıştığını belirten ÖERM öğretmeni, lise mezunu olmasına rağmen özel eğitim uzmanları tarafından yeterli görülmeyen 80 saatlik Özel Eğitim Sertifikası aldığını ve bu eğitimlerin sınıf öğretmenleri için yeterli olduğunu ancak verilen eğitimlerin daha uzun vadeli ve uygulamalı olmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

2.2.2.9. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticisi

İşitme kayıplı öğrencinin eğitim aldığı ÖERM’de merkez yöneticisi ile görüşülmüştür. ÖERM yöneticisinin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.8.’de aktarılmaktadır.

Tablo 2.8. ÖERM yöneticisinin özellikleri

Katılımcı kodu	Yaşı	Mezun olduğu fakülte / bölüm	Toplam hizmet yılı	Bu kurumdaki hizmet yılı	Özel eğitim alanında eğitim alma durumu
16	30	Eğitim Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	7	3	Aldı

Katılımcı kodu 16 olan ÖERM yöneticisi 30 yaşındadır. Eğitim Fakültesi’nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden mezundur. Dört yıl farklı bir kurumda öğretmenlik yapmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda üç yıldır yönetici olarak görev yaptığını ifade etmiştir. Kurumdaki öğrenci yaş aralığını yeni doğandan bebekten 45 yaşına kadar şeklinde belirten ÖERM yöneticisi, kurumlarında dört işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim alanında 80 saatlik Özel Eğitim Sertifikası aldığını söyleyen yönetici aldığı eğitimleri yeterli bulduğunu ifade etmektedir.

2.2.2.10. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisidir. İlk lisans eğitimini 2010 yılında Niğde Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde tamamlamış, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı sırada kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine eğitim vermiştir. İkinci lisans eğitimi olan Özel Eğitim Öğretmenliğini 2018'de tamamladıktan sonra, 2018-2022 yılları arasında Ankara ve İstanbul illerinde farklı özel eğitim sınıfı ve özel eğitim uygulama okullarında çalışmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte, İzmir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim meslek okulunda görevine devam eden araştırmacı; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, özgül öğrenme güçlüğü ve ek tanısı (görme kayıplı, işitme kayıplı) olan öğrencilerle çalışmaktadır. Araştırmacı Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı sırada kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin destek eğitim hizmeti sürecinde yaşadıkları zorluklara tanık olmuştur. Lisans üstü eğitim sürecinde, gerçekleştirdiği alan yazın taramaları sonrasında işitme kayıplı bireylerin destek eğitim hizmetleri sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik araştırma yapmayı ve bu sorunlara öneriler geliştirmeyi amaç edinmiştir.

Araştırmacı lisans üstü eğitim döneminde; Bilim Etiği, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Nitel Araştırma Yöntemleri gibi araştırma yöntemleri ile ilgili dersleri almış, araştırmaya dair veri toplama araçlarından katılımcı bilgi formları ve görüşme sorularının geliştirilmesi sürecinde alan uzmanları ile birlikte yer almıştır.

2.2.2.11. Tez danışmanı

Tez danışmanı işitme engellilerin eğitiminde 29 yıllık mesleki deneyimi bulunan öğretim üyesidir. Lisans, yüksek lisans ve doktorasını Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda 'Metin Okuma ve İnceleme, Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları ve Meslek Dili' derslerinde işitme engelli üniversite öğrencilerine ön lisans ve lisans dersleri vermektedir. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde çeşitli lisans dersleri vermiştir. Araştırmacının uygulama, veri toplama ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirdiği çalışmalar deneyimlerini geliştirmiştir. Nitel araştırma

yöntemleri ile gerçekleştirilmiş çeşitli proje ve tezlerde görev alan danışmanın çalışmaları, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş ve uluslararası alan indekslerince taranan hakemli dergilerde yayımlanmıştır.

2.3 Öğrencinin Eğitim Ortamları

Bu bölümde işitme kayıplı öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı okul, genel eğitim sınıfı, destek eğitimlerin gerçekleştirildiği ortamlar hakkında bilgi aktarılmaktadır. Destek eğitimlerin gerçekleştirildiği ortamlar; okul içi destek eğitimlerinin sağlandığı sınıflar ve okul dışı destek eğitimlerin sağlandığı ÖERM olmak üzere incelenecektir.

2.3.1. Okul ve derslik özellikleri

2011-2012 eğitim öğretim yılında faaliyet vermeye başlayan okul tam gün (08.50-16.00) çalışma şekli ile hizmet vermektedir. Okul binası fiziki şartları itibariyle geniş bir bahçenin içerisinde -1. katı da dahil olmak üzere beş kat olarak inşa edilmiştir (Görsel 2.1).



Görsel 2.1. *Okul binası*

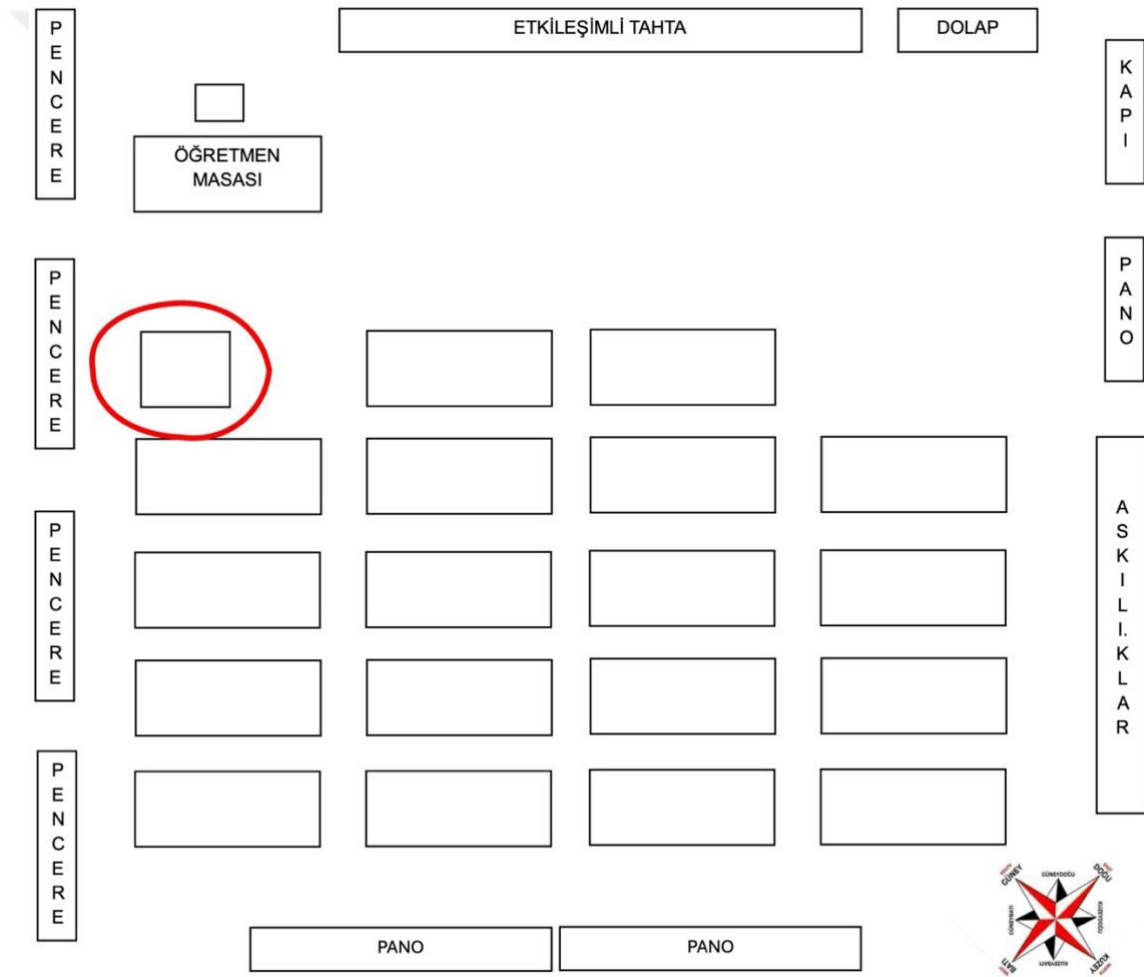
Asansörü mevcuttur. -1. katında spor odası, okul kantini, çok amaçlı salonu ve kalorifer dairesi bulunmaktadır. Zemin katta rehber öğretmenlerinin odası, müdür yardımcılarının odaları, öğrenci tuvaletleri ve bir koridordan dağılan altı derslik bulunmaktadır. Birinci katta okul müdürünün odası, memur odası, bilişim atölyesi, öğrenci tuvaletleri ve altı adet derslik vardır. Okulun ikinci katında ise öğretmenler odası, özel eğitim sınıfı, öğrenci tuvaletleri ve altı derslik bulunmaktadır. Üçüncü katta kütüphane, bir adet Teknoloji Tasarım Atölyesi ve beş adet derslik bulunmaktadır. Okulda toplamda 25 adet derslik mevcuttur.

Öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı sınıf okulun 2. katında ön bahçeye ve caddeye bakan cephede bulunmaktadır. Sınıfın kuzeybatı yönünde bulunan dört adet pencere olması sebebiyle sınıf aydınlıktır. Sınıf tavanında altı adet floresan mevcuttur. Sınıfta bir etkileşimli tahta, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, bir adet duvar askılığı, 18 adet çift kişilik masa sıra takımı ve bir adet tek kişilik masa sıra takımı bulunmaktadır (Görsel 2.2).



Görsel 2.2. Sınıfın giriş kapısı/güney yönünden görünüşü ve sınıfın kuzey yönünden görünüşü

Sıraların sınıftaki konumları Şekil 2.3.'te gösterilmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim aldığı sınıfta, sınıf tabanının sesi az yansıtan malzeme ya da halı ile kaplı olmadığı, duvarların izolasyon malzemeleri ile kaplı olmadığı görülmüştür. Ses izolasyonuna yönelik olarak pencerelerde bakımsız ve işlevini görmekten yoksun perde kullanıldığı, kuzeydoğu yönünde iki ve güneydoğu yönünde bir adet olmak üzere toplam üç duvar panosunun asıldığı belirlenmiştir. Ancak bu materyallerin ses izolasyonu sağlama amacı ile değil öğrenci çalışmalarının sergilenmesi amacı ile bulundurulduğu düşünülmektedir.



Şekil 2.3. Genel eğitim sınıfı krokisi

Sınıf mevcudu 34 kişidir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenci dersler sırasında, pencere kenarındaki en ön sırada, Şekil 2.3.'te kırmızı daire ile gösterilen tek kişilik masa sıra takımında oturtulmaktadır (Görsel. 2.4). Öğrencinin

arkasında yer alan sıra takımı ile arasında gözle görülür bir uzaklığın bulunduğu, arada bir adet kolonun yer aldığı görülmektedir. Aynı uzaklık diğer sıralar arasında mevcut değildir. Öğrenci, sınıftan izole bir şekilde tek kişilik sırada ve arkadaşlarından uzak bir şekilde oturtulduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Destek eğitimlerinin gerçekleştirildiği ortamlar

Bu başlık altında DEH'nin gerçekleştirildiği ortamlara yönelik bilgiler aktarılırken öncelikle okul içi DEO bilgilerine daha sonra ÖERM'ne yönelik ortam bilgilerine yer verilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan DEO hizmeti için okulda sabit olarak belirlenmiş bir mekân bulunmamaktadır. DEO öğretmenleri genel olarak DEO derslerini öğrencinin sınıfındaki masasında yaptıklarını bu sınıfın uygun olmaması durumunda, aynı koridorda bulunan ve müsait olan farklı bir sınıfta gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Görsel 2.3).



Görsel 2.3. Destek eğitim odası hizmetinin verildiği ortam (Öğrenci genel eğitim sınıfı) ve sınıfın bulunduğu kat koridoru

Kat koridorlarında da aynı şekilde ses izolasyonuna yönelik bir düzenleme yapılmadığı görülmektedir. DEO öğretmenleri, öğrenciye ders anlatırken öğretmen koltuğunu alarak öğrencinin sırasının yanına geçmekte, öğrenci ile karşılıklı oturmaktadır.

ÖERM’de sağlanan destek eğitim hizmetleri ortamları incelendiğinde şehir merkezinden uzakta dört katlı bir binada gerçekleştirildiği ve bu binanın tamamının kurum tarafından kullanıldığı belirlenmiştir (Görsel 2.4.). Giriş katında kamera sistemi ile giriş yapılmakta ve velilerin beklemesi için alan bulunmaktadır. Birinci katta idari oda, rehberlik/psikolojik danışma odası, mutfak ve dört sınıf bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü katlarda yedişer sınıf bulunmaktadır.



Görsel 2.4. Özel eğitim rehabilitasyon merkezinin dışarıdan görünümü ve öğrencinin destek eğitim aldığı sınıf

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin eğitim aldığı sınıfta U masada yanında iki sandalye, bir dolap, eğitim materyalleri, bir koltuk, mini masa sandalye takımı bulunmaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler için eğitim ortamlarının

düzenlenmesine yönelik özellikler göz önünde bulundurulduğunda ses izolasyonuna yönelik düzenlemelerin sağlanmadığı belirlenmiştir.

2.4 Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda bu çalışmanın verileri: araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi, katılımcı bilgi formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme ses kayıtları ve öğrenci ürünleridir.

Ayrıca öğrencinin yazma ve okuma anlama düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçları kullanılmıştır. Yazma düzeyinin belirlenmesinde Erdiken (1998) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı (YABDA), okuma anlamayı betimleme amaçlı Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılmıştır.

2.4.1. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmanın ilk aşamasından sonuna kadar süreci yansıtan, araştırmacının fikirleri ile veriler arasında bağ kurmayı sağlayan, nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir tekniktir. Araştırmacının fikirlerini derinleştirerek yazması, yazılanları tekrar tekrar okuması bağlantı kurması için çok önemlidir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020, s.385). Araştırmacı araştırma sürecinde yaşadıklarını, sürece yönelik planlamalarını, kişisel görüş ve yorumlarını, karşılaştığı durumları, uzmanlarla yaptığı geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını, tez danışmanı ile gerçekleştirdiği toplantılarını araştırmacı günlüğünde kayıt altına almıştır. Araştırmacı günlüğü A5 çizgili okul defterine elle yazılmış ve toplam 34 sayfadan oluşmaktadır. Bu veriler araştırma sürecinde tekrar tekrar okunmuş ve ses kayıtları ile veriler arasında bağlantı kurulmuştur.

2.4.2. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi nitel çalışmalarda araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan, farklı veri toplama teknikleri ile birlikte kullanıldığında veri çeşitlendirilmesini sağlayan fotoğraf, resmî belge gibi basılı materyallerin analiz edilmesidir. Dokümanlar aracılığı ile sağlanan çok boyutlu veri çeşitliliği geçerliliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021,

s.72; s.189,190). Araştırma sürecinde araştırma ortamlarını ayrıntılı betimlemek amacıyla okul, derslik ve ÖERM fotoğraflarından faydalanılmış; kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmenlerin verdikleri haftalık ders saatlerine e-okul sisteminde yer alan ve velinin sağladığı ders programından, öğrenci katılımcı bilgi formunda annenin hatırlayamadığı tanı alma süreçleri ve işitme kaybı dereceleri bilgilerine öğrencinin sağlık raporlarından, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sağladığı destek hizmet bilgilerine kurumun broşüründen ulaşılmıştır.

Etik süreçleri gözetmek, kişi ve kurumların gizliliği için hassas davranmak doküman analizinin kullanıldığı araştırmalarda dikkat edilmesi gereken unsurlardandır (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021, s.242). Bu sebeple dokümanlarda yer alan öğrenci ve öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin ve kurum isminin saklanması amacıyla ders programı, sağlık raporları ve broşürlere ekler bölümünde yer verilmemiştir.

2.4.3. Katılımcı bilgi formları

Betimleyici durum çalışması olarak desenlenen bu nitel araştırmada katılımcılara ait özelliklerin betimlenmesi, katılımcı özelliklerinin araştırmaya yansıtılması için katılımcı bilgi formları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından araştırmanın amacına uygun şekilde hazırlanarak düzenlenmiştir. Katılımcı bilgi formları; öğrenci bilgi formu (EK-7), anne-baba bilgi formu (EK-8), genel eğitim alan öğretmeni bilgi formu (EK-9), rehber öğretmen bilgi formu (EK-10), okul yöneticisi bilgi formu (EK-11), destek eğitim odası öğretmeni bilgi formu (EK-12), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmeni bilgi formu (EK-13), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yönetici bilgi formu (EK-14) olmak üzere katılımcıların destek eğitim sürecinde yer aldıkları kategorilere göre hazırlanmıştır. Öğrenci bilgi formu (EK-7) anne tarafından doldurulmuştur. Gönüllü katılım formlarının doldurulmasının ardından katılımcılara katılımcı bilgi formları verilmiştir. Katılımcılar, bilgi formlarını kendileri yazarak doldurmuştur. Araştırmanın katılımcılar kısmında katılımcıların özelliklerine yer verilirken bu formlardan faydalanılmıştır.

2.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Nitel araştırmalarda belli bir amaç çevresinde araştırmaya katılan kişilerin görüş ve düşüncelerini anlamaya dayanan veri toplama tekniğine görüşme denmektedir (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022, s.143). Görüşme tekniği giderek önem kazanan ve en sık kullanılan veri toplama tekniğidir (Karahan, Uca ve GÜDÜK, 2022, s.96). Kolay bir teknik olarak görülse de bu teknik konuşma ve dinlemenin ötesinde derinliği olan belirli bir amaç doğrultusunda karşılıklı etkileşim içeren bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.127).

Görüşmeler yapılandırma sürecine göre tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç türe ayrılmaktadır. Tam yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenmiş sorular ile gerçekleştirilen ve soru akışının dahi net olduğu, değişmediği görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açıklığa kavuşturulmak istenen konuda hazırlanan soruların, görüşme esnasında esnek olarak şekillendirilebildiği konu ile ilgili ek bilgilerin alınabilmesine imkân tanıyan görüşmelerdir. Yapılandırılmamış görüşmeler ise görüşmenin sohbet havasında gerçekleştiği ve sohbet anında soruların anlık akışa göre şekillendiği görüşmelerdir (Merriam, 2015, s.87-88). Bu araştırmada soruların katılımcıların verdiği cevaplar ile araştırma sorularının amacına yönelik şekillenebildiği ve araştırma amacının güvence altına alınıp derinleştirildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.130).

2.4.4.1.Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim hizmetlerinin betimlenmesi ve gerçekleştirilen destek eğitim hizmetleri durumunun her bir analiz biriminin ortaya konması amacı ile katılımcıların süreçteki rol ve sorumlulukları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu süreçte işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine sağlanan destek hizmetlere yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilmek üzere temel ve destekleyici sorular hazırlanmıştır. Öğrenciye yöneltilmek üzere 17 temel, 19 destekleyici soru (EK-15), aileye ise 23 temel 8 destekleyici soru (EK-16); genel eğitim alan öğretmenlerine 26 temel 2 destekleyici soru (EK-17), rehber öğretmenlere 24 temel 2 destekleyici soru (EK-18), okul yöneticilerine 24 temel 2 destekleyici soru (EK-19), destek

eğitim odası öğretmenlerine 27 temel 5 destekleyici soru (EK-20) hazırlanmıştır. ÖERM öğretmenlerine 26 temel 5 destekleyici soru (EK-21) yöneticilerine ise 25 temel 6 destekleyici soru (EK-22) hazırlanmıştır.

Görüşme sorularının geçerlik çalışmaları sürecinde, temel ve destek sorularının sayısı ve katılımcı çeşitliliği nedeni ile çeşitli alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşme sorularının tamamı için özel eğitimde ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyenden, tüm öğretmen gruplarına yönelik görüşme soruları için iki akademisyen ve beş öğretmenden görüş alınmıştır. Öğrenci, ailesi ve yöneticilere yönelik görüşme soruları için iki akademisyen ve bir özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır. Geçerlik çalışmasında görev alan beş öğretmenden ikisi kaynaştırma/bütünleştirme branş öğretmeni, biri rehber öğretmen, biri DEO öğretmeni, diğeri ise ÖERM öğretmenidir ve görevlerinde sekiz yıl ve üzeri deneyime sahiptirler. Öğretim üyesi olan akademisyenlerin tamamı özel eğitim alanında 25 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda uygun olmayan sorular çıkartılmış veya revize edilmiştir. Tablo 2.9.'da katılımcılara göre görüşme sorularında yapılan düzenleme örneklerine yer verilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı toplantılar sonucunda araştırma soruları pilot görüşmeler öncesi son halini almıştır.

Tablo 2.9. *Görüşme sorularının revize edilmiş hali*

Katılımcı	Sorunun ilk hali	Sorunun düzenlenmiş hali
Öğrenci	Derslerde yaşadığın sorunlar neler? Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsun?	Derslerde sorun yaşadığın oluyor mu? Oluyor ise; bu sorunları çözmek için neler yapıyorsun?
Aile	Çocuğunuzun aldığı destek eğitim hizmetleri sizce yeterli mi? Neler yapılmasını istersiniz?	Çocuğunuzun aldığı destek eğitim hizmetleri nasıl değerlendiriyorsunuz? -Sizce yeterli mi? -Neler yapılmasını istersiniz?
Kaynaştırma/ Bütünleştirme eğitimi veren öğretmen	Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?	Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir? -Sınıf içi Yardım hizmetinin kim tarafından sağlanmasını önerirsiniz?
ÖERM öğretmeni	Okulunuzdaki öğretmenlere ve size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?	Kurumunuzdaki öğretmenlere ve size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?

2.4.4.2.Pilot görüşmenin planlanması ve gerçekleştirilmesi

Görüşme sorularının zengin verilerle araştırmaya detaylı bilgi sağlaması, araştırmanın amacına çözüm getirerek katkı sunması beklenmektedir (Baltacı, 2019, s.371). Araştırmacı görüşme sorularının araştırmanın amacına hizmet etme derecesini belirlemek amacıyla katılımcı özelliklerine sahip olan işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine geçmişte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim dersleri vermiş ÖERM öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılım formu ve katılımcı bilgi formunun doldurulmasının ardından görüşme formunun uygulanması aşamasına geçilmiştir. Bu pilot görüşme 18 dakika 22 saniye sürmüştür. Görüşme formunda yer alan soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğine, amaca hizmet etme derecesine bakılmış görüşme sonrası araştırmacı ve tez danışmanı ile gerekli düzeltmelerin ardından görüşme formunun uygulanabileceğine karar verilmiştir.

2.4.4.3.Görüşmelerin planlanması

Öğrencinin babası ile 23.12.2022 tarihinde telefon görüşmesi yapılarak tanışılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.8). Anne ve baba ile 11.08.2023 tarihinde araştırmanın amacı hakkında konuşmak ve ön izin almak için görüşülmüştür. Aileye araştırmanın amacı, gönüllülük esasına dayanması, kişisel verilerin korunması ile ilgili gerekli bilgiler ile istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Anne ve baba araştırmaya gönüllü katılım sağlayacaklarını, çocuklarının araştırmaya katılması için gerekli veli iznini verdiklerini belirtmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, s.19).

Bu doğrultuda araştırmacı öncelikle ek yetersizliği olmayan, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan ve destek eğitim hizmetlerinden faydalanan işitme kayıplı öğrenci ve bu süreçte yer alan ailesine ulaşarak görüşmelerini planlamıştır.

Tablo 2.10. Öğrenci ve aile ile yapılan ön görüşmeler

Ulaşılan kişi	Tarih	Süre	Görüşme türü
Baba	23.12.2022	15'4''	Telefon görüşmesi
Baba	11.08.2023	2'25''	Yüz yüze / iş yeri
Anne- çocuk	11.08.2023	2'35''	Yüz yüze / ev

Görüşmelerin planlanması için 04.01.2024 Perşembe günü saat 10.20’de işitme kayıplı öğrenciye kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verildiği okulun müdürü ile okulda ön görüşme yapılmıştır. İşitme kayıplı öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası sürecinde yer alan öğretmenler ile okuldaki görüşmelerin planlanmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan, öğretmenlerin haberdar edilmesi amacıyla dijital ortam okul grubunda paylaşımda bulunmuştur. Ardından araştırmacı öğretmenler odasında öğretmenler ile tanışmış ve araştırmanın amacını paylaşarak gönüllü katılım sağlamak isteyen öğretmenler ile görüşme takvimi planlanmıştır.

İşitme kayıplı öğrencinin destek eğitim aldığı ÖERM’de yapılacak öğretmen ve yönetici görüşmeleri için planlama telefon görüşmesi aracılığıyla yapılmıştır. Merkez yöneticisi ile 05.01.2024 Cuma günü saat 12.50’de iletişime geçilmiştir. Araştırmanın amacı ve gönüllülüğün esas olduğu bilgileri verilmiştir. Öğretmenlerin gönüllü katılım sağlayıp sağlamayacakları aynı tarihli ikinci bir telefon görüşmesi ile öğrenilmiştir. ÖERM yöneticisi, öğretmenlerin gönüllü katılım sağlayacaklarını beyan ettikleri bilgisini araştırmacıya iletmiştir. Gün içinde 10.00 ile 17.00 saatleri arasında randevu oluşturularak kurumda, uygun bir odada görüşme yapabileceği bilgisi verilmiş ve görüşme planlamaları yapılmıştır.

2.4.4.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Araştırmacı, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenci, ailesi ve onun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan 20 kişiyle görüşme yapmıştır. Bu görüşmeler 27.02.2024 tarihinde başlayarak 6 gün sürmüş ve 03.03.2024 tarihinde sona ermiştir. En kısa görüşme 12 dakika 57 saniye en uzun görüşme ise 38 dakika 34 saniye sürmüştür.

Araştırmacı önce araştırmanın amacından bahsetmiş ardından araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığını ve gönüllü katılım formlarında bu durumun yer aldığını ifade etmiştir. Görüşmeye başlamadan önce; araştırmanın amacı ve önemi, uygulaması ve katılımcı hakları ve gizliliğini anlatan Gönüllü Katılım Formları’nı (EK-23) katılımcılara sesli olarak okumuş, sözel onayları ve imzalarını almıştır. Öğrenci ile yapılan görüşme, öğrencinin ailesinden ön onay alınması ve Veli İzin Formunun (EK-24) imzalanmasının ardından gerçekleştirilmiştir.

Gönüllü katılım formlarının doldurulmasının ardından katılımcılara katılımcı bilgi formları verilmiş, bu formları doldurmaları istenmiştir. Bu formdaki bilgilerin kodlar aracılığı ile araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı söylenmiştir. Katılımcılar katılımcı bilgi formlarını kendileri yazarak doldurmuştur. Öğrencinin bilgi formu annesi tarafından doldurulmuştur.

Gönüllü katılım formlarının imzalanması ve katılımcı bilgi formlarının doldurulmasının ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmede ses kaydı alacağını tekrar hatırlatmış ve bu ses kayıtlarının sadece bilimsel veri elde etme amaçlı kullanılacağı, araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacağını belirtmiştir. Herhangi bir rahatsızlık hissedilmesi durumunda istedikleri zaman görüşmenin sonlandırılacağı ve araştırmaya dahil edilmeyeceği belirtilerek katılımcılar uygun olduklarında görüşme sorularına geçileceğini söylemiştir.

2.4.4.5. Görüşme takvimi ve görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcı kodları, tarihleri, yapıldığı yer ve süreleri ile ses kayıt numaraları Tablo 2.11.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.11. Görüşme takvimi, katılımcı kodları, yer, süre ve ses kayıt no bilgileri

Katılımcı kodu	Katılımcı	Tarih	Yer	Süre	Ses kayıt no
<i>Kaynaştırma/ Bütünleştirme eğitimi öğretmen ve yöneticileri</i>					
3	Fen bilgisi	27.02.2024	Okul	23'10''	Ses kaydı 1
4	Din kültürü ve ahlak bilgisi	27.02.2024	kütüphanesi	21'01''	Ses kaydı 2
5	Türkçe	28.02.2024		16'38''	Ses kaydı 3
6	Sosyal bilgiler	28.02.2024		16'40''	Ses kaydı 4
7	Rehber 1	28.02.2024		16'48''	Ses kaydı 5
8	Müzik	28.02.2024		22' 01''	Ses kaydı 6
11	Beden eğitimi	29.02.2024		12'57''	Ses kaydı 10
13	Matematik	29.02.2024		15'19''	Ses kaydı 12
14	Rehber 2	29.02.2024		23'19''	Ses kaydı 13
15	Seçmeli temel dini bilgiler	01.03.2024		29'47''	Ses kaydı 14

Tablo 2.11. (Devam) Görüşme takvimi, katılımcı kodları, yer, süre ve ses kayıt no bilgileri

Katılımcı kodu	Katılımcı	Tarih	Yer	Süre	Ses kayıt no
<i>Kaynaştırma/ Bütünleştirme eğitimi öğretmen ve yöneticileri</i>					
9	Okul müdürü	28.02.2024		23'22''	Ses kaydı 7
10	Müdür yardımcısı	28.02.2024		24'38''	Ses kaydı 8
<i>Destek eğitim odası öğretmenleri</i>					
18	İngilizce	29.02.2024	Okul kütüphanesi	19'38''	Ses kaydı 21
12	Sosyal bilgiler	29.02.2024		21'47''	Ses kaydı 11
<i>ÖERM öğretmenleri ve yöneticisi</i>					
17	ÖERM öğretmeni 1	02.03.2024	ÖERM müdür odası	16'26''	Ses kaydı 18
19	ÖERM öğretmeni 2	02.03.2024		21'00''	Ses kaydı 22
16	ÖERM yönetici	02.03.2024		20'27''	Ses kaydı 17
1/Ahmet	Öğrenci	01.03.2024	Okul kütüphanesi	31'23''	Ses kaydı 15
2	Anne	03.03.2024	Ev	38'34''	Ses kaydı 20
20	Baba	03.03.2024	Ev	20'45''	Ses kaydı 23
20 KATILIMCI		6 GÜN	3 ORTAM	7°15'40''	

Katılımcıların rahat olması, sorulan sorulara içten ve dürüst cevap vermelerini sağlamak görüşmeyi yapan araştırmacının görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.128). Bu amaçla araştırmacı, görüşmelerin yapılacağı ortamların uygun olması için aile, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen okulun yöneticisi ve ÖERM yöneticisinden katılımcılar ile görüşme yerlerini belirlemeye yönelik bilgiler almıştır. Aile görüşmelerin evde, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmetinde yer alan yönetici okul kütüphanesinde, ÖERM yöneticisi ise kurum müdürü odasında yapılabileceği konusunda bilgi vermiştir. Bu doğrultuda görüşmeler üç farklı ortamda gerçekleştirilerek tamamlanmıştır.

Anne baba ile yapılan görüşmeler; ev ortamında, anne ve baba ile aynı gün içerisinde ayrı ayrı zamanlarda gerçekleştirilmiştir (Görsel 2.5). Önce anne ile ardından baba ile

görüşme yapılmıştır. Katılımcılar ile karşılıklı oturulmuş ve görüşme formunun bir örneği süreci rahat takip edebilmeleri amacı ile kendilerine verilmiştir. Ortamda ses ya da dikkat dağıtıcı bir unsur bulunmamakla birlikte görüşmeye uygun bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmiştir.



Görsel 2.5. Veli ile görüşmelerin yapıldığı ortam

Öğrenci, genel eğitim ortamındaki sekiz alan öğretmeni, DEO’da eğitim veren iki öğretmen, iki rehber öğretmen ve iki okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir (Görsel 2.6). Araştırmacı ve katılımcılar karşılıklı oturmuş, katılımcıların görüşme soruları rahatça takip edebilmeleri için görüşme sorularının bir örneği önlerine konmuştur. Kütüphanenin kullanım saatleri dışında görüşmelerin yapılması sebebiyle görüşmeler kesintiye uğramamıştır. Bununla birlikte, teneffüs saatlerine denk gelen görüşmelerde ortam sesleri ses kaydında duyulsa da verilerin kaybına sebep olmamıştır.



Görsel 2.6. Öğrenci, genel eğitim öğretmenleri, DEO öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmelerin yapıldığı ortam

ÖERM’nde yapılan görüşmeler kurum müdürünün odasında gerçekleştirilmiştir (Görsel 2.7). Masada kurum müdür ve öğretmenler oturmuş araştırmacı katılımcıların karşısındaki tekli koltukta oturmuştur. Görüşme formunun bir örneği masada katılımcıların önüne konmuştur.



Görsel 2.7. ÖERM öğretmenleri ve yöneticisi ile görüşmelerin yapıldığı ortam

2.5 Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi verileri derinlemesine incelemeyi temel alan bir nitel araştırma yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 273). Tümevarımcı analiz olarak da adlandırılan içerik analizi kodlamalar aracılığıyla verilerin içindeki kavramları ve bu kavramların arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Tümevarımcı analiz; *verilerin kodlanması, temalara ulaşılması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması* süreçlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.250,251).

Araştırmacı gerekli izinleri aldıktan sonra katılımcıların görüşme için hazır olduklarını beyan etmelerinin ardından görüşme formunun uygulamasına başlamıştır. Ses kayıtları Iphone 14 Pro Max cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarına hiçbir müdahalede bulunmadan Microsoft Office Word Programı'nın dikte özelliğini kullanarak

yazıya aktarılması sağlanmıştır. Araştırmacı ses kayıtlarını üç kez dinleyerek transkript ile kıyaslamıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin yazılı hali 197 sayfa 57.728 sözcükten oluşmaktadır.

Veri dökümlerinin doğrulaması çalışması, doktora aşamasındaki bir uzman tarafından yapılmıştır. Uzman, doğrulama çalışması esnasında dökümlerde 17 adet sözcükte yazım hatası saptamıştır. Araştırmacı belirtilen yazım hatalarını ses kayıtlarını tekrar dinleyerek kontrol etmiş ve düzeltmiştir.

Verilerin kodlanması, araştırmacının topladığı verilere anlamlı bütünler oluşturarak kodlar vermesidir. Verilen kodların araştırmanın amacından sapmaması için araştırma sorularını dikkate alarak kodlama yapması geçerli sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251-252). Bu araştırma kapsamında işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik; işitme kayıplı öğrencinin, anne babanın ve öğretmenlerle yöneticilerinin görüşleri alınarak ulaşılan verilerin kodlamaları yapılmıştır.

Temaların bulunması için kodlardaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak anlamlı benzerliklerden hareketle ilişki kurulması ve kategorize edilmesi gerekmektedir. Temaların oluşturulmasında iç tutarlılığı ve dış tutarlılığı sağlamak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.255-256). Bu amaçla araştırmada temaların bulunmasında tutarlılığın sağlanması, araştırmanın inandırıcılığının artması için analizde araştırmacı, tez danışmanı ve deneyimli bir özel eğitim uzmanı verilerin analizi sürecinde yer almıştır. Araştırmanın ilk amacı olan İKÖ'ye sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik ve sağlanan destek eğitim hizmetlerinde öğrenci, anne ve babanın görüşleri aktarılırken frekans alınmamış; sağlanan destek eğitim hizmetlerinde öğretmen görüşleri, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı ile iş birliği çalışmalarında frekanslar aktarılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik 6 ana tema 27 alt temaya ulaşılmıştır. Anne babanın verilerinden ulaşılan bulgular, bu temalar ve alt temalarla örtüşmektedir. DEH kapsamında Özel eğitim danışmanlığı hizmeti ve sınıf içi yardım ile ilgili 2 ana tema ve 12 alt temaya ulaşılmıştır. İş birliği çalışmaları kapsamında ise 3 ana tema 10 alt temaya ulaşılmıştır.

2.7. Verilerin geçerliği ve güvenirliği-inandırıcılığı (Trustworthy)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik gibi ölçütlerin karşılanması önem taşımaktadır (Arslan, 2022, s.397-398).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan “veri eşitilmesi” sağlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2021, s.82). Nitel araştırmalarda tek bir veri toplamak yerine çoklu veri toplama yönteminin tercih edilmesi geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığı da artırmaktadır (Işık ve Semerci, 2019, s.62). Bu amaçla araştırmada araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi (fotoğraf, sağlık raporları, ğrenci belgeleri, broşür), katılımcı bilgi formları, görüşme soruları gibi farklı veri eşitileri toplanmıştır. Görüşme sorularında elde edilen verilerde temaların bulunması, kodların oluşturulması ve düzenlenmesi aşamalarında araştırmacı, tez danışmanı ve özel eğitim ğretmeni olarak 8 yıldır aktif çalışan özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve nitel araştırmalar üzerine tez ve makale çalışmaları yapmış bir uzman ile birlikte sistematik olarak geçerlik toplantıları gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, tez danışmanı ve uzman birbirlerinden bağımsız şekilde bütün verileri analiz etmiştir. Analiz edilen verilerde önce kodlamalara ulaşılmış, ardından ana ve alt temaları bağımsız olarak oluşturmuşlardır. 12 Mart 2024 ile 29 Mayıs 2024 tarihleri arasında Zoom ve Mergen ortamlarında yedi geçerlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. 35 dakika ile 135 dakika arasında süren geçerlik toplantılarının dördü araştırmacı ve tez danışmanı arasında  araştırmacı, tez danışmanı ve alan uzmanı arasında gerçekleşmiştir. Geçerlik toplantılarında farklı fikirler üzerinden görüş geliştirilerek ortak fikirlerde uzlaşı sağlanmıştır.

Aktarılabirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı çalışmadaki katılımcıları, ortamları, koşulları bağlama uygun ve ayrıntılı olarak betimlemiştir. Araştırma sürecinde araştırmacı günlük tutmuş ve süreç içerisinde diğer veriler ile bağlam oluştururken ayrıntıları hatırlamada bu verilerden faydalanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin ham halleri yazılı basılı halde, aynı zamanda ses kayıtları dijital ortamda saklanmaktadır.

2.8. Araştırma etiği

Bu araştırmada temel etik ilkeler olan kişiye saygı, yararlık, kötü davranmama, adil olma, bütünlük ve dürüstlük ilkelerine yer verilmiştir (Ersoy, 2015, s.3-4). Araştırma,

üniversitenin Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'dan (EK- 25) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'den (EK- 26) alınan etik uygunluk kararlarının alınmasının ardından uygulanmıştır. Araştırmada kişilerin bağımsız karar verme hakkının korunması için araştırmanın amacı ayrıntılı olarak anlatıldıktan sonra etik kurul izinleri gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin araştırmadan istedikleri zaman çekilme haklarının olduğu, çekilme haklarını kullanmaları durumunda onlardan toplanan verilerin araştırmaya dahil edilmeyip imha edileceği mutlaka belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.104). Ayrıca katılımcıların kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı ve kodlamalar aracılığıyla verilerin bilimsel amaçlı kullanılacağı söylenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan fotoğraflarda kurum kuruluş isimleri de gizlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.105). Katılımcıların mahremiyet haklarının korunmasına önem verilmiştir. Araştırmada bütünlük ve dürüstlük ilkesine bağlı kalmanın önemi araştırmanın bilimsel temellerinden asla ayrılınmaması, araştırmanın araştırmadaki verilerin dikkatle toplanması, düzenli analiz edilip sonuçların değiştirilmeden paylaşılması ile sağlanmıştır (İnci 2015, s.289; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.105-106).

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı orta okul öğrencisine sağlanan destek hizmetler, sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik işitme kayıplı öğrenci, anne ve baba, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, DEH’de özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım hizmetine yönelik görüşler ve DEH sürecinde yer alan paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, araştırma sorularının sırası ile aktarılmıştır.

Tablo 3.1. *Başlıklar, temalar, alt temalar*

Sıra	Başlık
I.	İşitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetleri
II.	Sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik; Öğrencinin görüşleri, Anne babanın görüşleri, Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri kapsamında; 1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmeme a. Özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaması nedeni ile öğrenci ile sorun yaşanmadığı görüşü b. DEH kapsamında işitme kayıplı öğrencinin düzeyine ve ihtiyacına uygun ders planı ve materyal hazırlamama c. İşitme kayıplı bireylerin özelliklerini bilmeme d. İşitme kayıplı öğrencinin desteğe ihtiyacı olmadığını düşünme 2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmemesi a. Dil düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirme yapmama b. Sınavlarda sınıf genelinden farklı sorularla ve gerçek düzeylerini ölçmeme c. Akranları ile aynı sınavı yapma d. Desteğe ihtiyacı olmadığı görüşü e. Öğrenci ile iletişim kurmada zorlanma 3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler a. Okul ve sınıfların fiziki koşullarının sınırlı olması/DEO olmaması b. İKÖ için hazırlanmış materyallere ihtiyaç duyulması c. Sınıf mevcudunun fazla olması 4. DEH Uygulamaları a. Öğretmenlerin okuldaki DEH hakkında bilgilerinin olmaması b. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin DEH’ne hazırlık yapmaya vaktinin olmaması c. DE uygulamalarının öğretmenin gönüllüğüne bırakılması d. DE uygulamalarını öğrenciyi öne oturtma ve akıllı tahta ile sınırlama e. Tanı konma aşamasından ailenin tutumu f. Sürecin kararlarının aileye bırakılması g. Rehber Öğretmenlerin yoğunluğu ve yeterli bilgiye sahip olmaması 5. Destek Eğitim Odasına Yönelik Görüşler a. DEO’nın faydalı olması b. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun/verimli olması c. Çocukla birebir çalışıldığı için faydalı olması d. Okul saati dışında veya ders saatinde olması

Tablo 3.1. (Devam) Başlıklar, temalar, alt temalar

Sıra	Başlık
	e. DEO ders saatinin az olması f. DEO için farklı materyallere ihtiyaç duyulması
	6. ÖERM'ye Yönelik Görüşler a. ÖERM'nin ticari bulunması b. ÖERM'ndeki eğitimcilerin farklı alanlardan mezun olup sertifika alarak özel eğitim öğretmenliği yapması.
III.	DEH'de Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım hizmetlerine yönelik görüşler
	1. Özel Eğitim Danışmanlığına Yönelik Görüşler a. Özel eğitim danışmanlığı hizmeti hakkında bilgi sahibi olunması b. Danışmanlık hizmeti sağlanmasının öğrencinin başarı düzeyini artırması ön görüşü c. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin faydalı bulunması d. Özel eğitim danışmanlığının okullarda uygulanabilir bir hizmet olması e. Özel eğitim danışmanı ile öğrencinin sorumluluğunun paylaşılması f. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin sistematik planlamalarla uygulanması 2. Sınıf İçi Yardım Hizmetine Yönelik Görüşler a. İKÖ için sınıf içi yardım hizmetine ihtiyaç duyulmaması b. Hizmetinin öğrencinin eğitimine olumlu katkı sağlayacağı ön görüşü c. Sınıf içi yardım hizmetinin ayrıştııcı bulunması d. Hizmetin sınıfta bulunan diğer öğrenciler ile öğretmene de sağlanması e. Sınıf içi yardım hizmetinin sınıf dışında sağlanması f. Sınıf içi yardım hizmetini sağlayacak uzmanın alan dersleri yeterliklerine sahip olması
IV.	Destek eğitim Hizmeti Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arasındaki İş Birliği Çalışmaları
	1. Tam zamanlı kaynaştırma/Bütünleştirme sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları a. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi süreci ile ilgili iş birliği çalışmalarının gerçekleştirildiği b. İş birliği çalışmaları kapsamında BEP toplantılarının gerçekleştirilmediği c. İş birliği çalışmaları kapsamında BEP toplantılarının gerçekleştirildiği d. İş birliği çalışmalarının rassal şekilde yürütülmesi 2. DEO kapsamında yürütülen iş birliği çalışmaları a. DEO'nda görev alan öğretmenlerle iş birliği çalışması yapılmaması b. DEO iş birliği çalışmalarının devam- devamsızlık takibi ile sınırlandırılması c. DEO'nda planlama çalışmaları için iş birliği yapılması d. DEO'nda işlenen konular ile ilgili iş birliği yapılması 3. Okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmaları a. Okul içi ve dışı DEH'nin ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılmaması b. Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Orta Okul Öğrencisine Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı orta okul öğrencisine sağlanan destek hizmetler nelerdir?’ sorusunun yanıtı katılımcıların verdiği bilgiler temel alınarak ve doküman incelemesi sonucu elde edilen destek veriler sağlanarak sunulmuştur.

İşitme kayıplı öğrencinin okul içi ve dışında destek eğitim hizmeti aldığı belirlenmiştir. Okul içinde, tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde aldığı dersler sona erdikten sonra Sosyal

Bilgiler ve İngilizce derslerinden DEO hizmeti almaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde genel eğitim ve DEO eğitimleri farklı öğretmenler tarafından sağlanırken, İngilizce dersinde genel eğitim sınıfı ve DEO öğretmeni olarak aynı kişi ders vermektedir. DEO dersleri, günlük ders programının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Okul arkadaşlarının okuldan ayrılmasından sonra gerçekleştirilen bu dersler için sabit bir DEO bulunmadığı belirlenmiştir. Destek eğitimler; uygunluk durumlarına göre öğrencinin sınıfı veya aynı koridorda uygun olan başka bir sınıfta gerçekleştirilmektedir. Perşembe ve cuma günleri 40’ar dakika Sosyal Bilgiler Dersi’nden, salı günü ise 1 saat 20 dakika İngilizce dersinden DEH almaktadır. DEO’da gerçekleştirilen derslerin içeriğini öğrenci ‘*Bilmediğim konular*’ olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı, 15). Ayrıca öğrenci, derste işlenen konular ile DEO’da işlenen konuların birbirinden farklı olduğunu, bu eğitimlerin kendisine faydalı olduğunu ve ders notlarının yükseldiğini ifade etmiştir. DEO’da yapılan çalışmaları yeterli bulduğunu belirterek farklı bir çalışma isteğinde bulunmamıştır.

Okul dışında ise ilçede bulunan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nden, 2023-2024 eğitim öğretim yılında iki kez eğitim almıştır. 40’x2 olarak gerçekleştirilen bu dersler aile ve işitme kayıplı öğrencinin isteği üzerine sona erdirilmiştir. Bunun nedenleri aile tarafından; ÖERM öğretmenin yaşının ileri olması, verilen eğitimlerin yöntem ve içeriklerinin yetersiz bulunması ve eğitimlerde öğrenci ödevlerinin bu öğretmen tarafından yapıyor olması olarak aktarılmıştır. İşitme kayıplı öğrencinin annesinin öğretim yılı içinde iki kez gittiği ÖERM ve bu kurumlara devamı ile ilgili genel düşünceleri aşağıda aktarılmıştır (Ses Kaydı, 20).

‘Böyle yaşlı annesi var kadının (ÖERM sahibinin), oğlumun dersine onu veriyorlardı. Çocuğa eğitim versin, o da kitap okutuyordu falan. Bir tane yaşlı gene bir öğretmen var onu veriyorlardı. Onlardan memnun değildim.’

‘Şu anda gitmiyor, çok sıkıldı. Artık gitmek istemiyor, büyüdü. Ben de çok üstüne gitmek istemiyorum açıkçası. Çünkü çok bunaldı. Çocuk altı aylıktı eğitime başladığında, artık çok bunaldı yani.’

3.2. Sağlanan DEH Hizmetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın ikinci sorusu olan ‘Sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?’ sorusunun yanıtı katılımcı görüşleri temel alınarak belge inceleme ve araştırmacı günlüğünden destek veri sağlanarak sunulmuştur. Bu başlık altında sırası ile; işitme kayıplı öğrencinin, anne ve babanın, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

3.2.1. İşitme kayıplı öğrencinin sürece yönelik görüşleri

1 Mart 2024 tarihinde işitme kayıplı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin analizinden elde edilen bulguların sonucunda öğrencinin yaşadığı sorunlar; ders konularını anlamama, olumsuz sınıf iklimi ve fiziki ortam, arkadaşları ile yaşadığı iletişimsel ve davranışsal sorunlar, yazılı değerlendirme sorularını anlamada zorlanma olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında aktarılan görüşme alıntılarının tamamı öğrenciye (Ses Kaydı, 15) ait alıntılardır.

Öğrenci derslerle ilgili olarak bazen sorun yaşadığını belirtmiş olmasına rağmen hangi derslerden sorun yaşıyorsun sorusunun yanıtı olarak çok sayıda dersin ismini belirtmiştir. Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Bilişim ve Beden Eğitimi derslerini anlamakta sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumu ‘*Türkçe’den yaşıyorum. Ondan sonra e şeyden yaşıyorum Matematikten. Sonra da Sosyal Bilgiler’den yaşıyorum bi de İngilizce’den yaşadım, hocam ondan sonra şey Sosyalden ve Bilişim vardı. Beden vardı bir de.*’ cümleleri ile ifade etmiştir. Anlamadığı durumlarda ise *öğretmenlerinden tekrar anlatmalarını* istediğini belirtmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği orta okulda, öğrenci sayısının okul kapasitesinin üzerinde olması, sınıf mevcutlarının da artmasına neden olmuştur. İşitme kayıplı öğrencinin eğitim aldığı sınıfın mevcudu 34’tür. Sınıfların kalabalık olmasının yanı sıra araştırma sürecinde, öğrenci ve öğretmenleri tarafından sınıfların gürültülü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, işitme kayıplı öğrenci de fiziki olarak okulunu beğenmediğini ifade etmektedir. Öğrenci bu düşüncelerini ‘*Bizim sınıf biraz sakin değil hocam, bizim sınıf çok şey, çok konuşuyorlar.*’ ve ‘*Şey sınıfın güzel olmasını isterdim. Hocam zaten sınıfın duvarları güzel değildi. Tavanları da güzel değildi. Hocam tavanları kırıktı.*’ olarak aktarmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, araştırmacıların odağı haline gelen olumsuz fiziki koşullardan en dikkat çeken öğrencinin pencere kenarında yer alan tek kişilik sırada oturtulmuş olması olarak belirlenmiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler sıralarını iki veya üç öğrenci ile paylaşırken, işitme kayıplı öğrencinin tek başına oturuyor olması kaynaştırmanın/bütünleştirmenin amacı ile ters düşmektedir. Bu durumun öğrencinin akranları ile yaşadığı iletişimsel ve davranışsal sorunları dolaylı bir şekilde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenci pencere kenarında oturmasının dikkati dağıttığını belirtmiş, *‘Hocamız beni şeye götürse, mesela başka bir sıraya götürse dışarı bakmazdım.’* ifadesi ile sınıfın başka bir yerinde oturma isteğini belirtilmiştir. Bu durumun öğrencinin sınıf arkadaşları ile iletişim kurmasını sınırladığı ve sosyalleşme sürecinde önemli yer tutan iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Okul ve sınıf içindeki iklimin de öğrenciler arası etkileşimi olumsuz etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki sınırlılıkları, bu konudaki öğrencileri suçlayan dilleri öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerine yönelik düşüncelerine yansımıştır. Aşağıda, sınıfların gürültülü olması, öğretmenin bu konuda öğrencilere yönelik suçlayıcı dili ve öğrencinin bir sıra arkadaşı olması durumunda, arkadaşı ile yapabileceği olası konuşmaları engellemek için düşündüğü önlemler aktarılmaktadır.

‘Böyle çok konuşuyorlar bizim arkadaşlarımız. Sonra hocamız masaya vuruyor. Ondan sonra benim kulaklarım bağırmaya başlıyor. Ona kulaklarım ağrıdığında ‘Hocam yapmayın.’ diyorum. O da ama ben yapmıyorum, arkadaşların bağırmasa yapmazdım, diyor’. Bu ifade öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili sınırlılığının yanı sıra, işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmemesine yönelik bir örnek teşkil etmektedir. ‘Yanımda ama en sevdiğim arkadaşım olsa daha iyi olurdu. Ama tek başıma oturmayı neden seviyorum, en sevdiğim arkadaşım olabilir çünkü derste şakalaşabiliriz, konuşabiliriz belki. O yüzden öğretmen de bize kızabilir. O yüzden ben de bunları yapmayı sevmiyorum.’

Öğrenci ikinci yılını okuduğu okulu ile ilgili düşünce ve gözlemlerini *‘Hocam, çünkü okulu beğenmedim. Okulda biraz tuhaf, değişik çocuklar var. Tuvalete küfür yazmışlar hocam, bazıları kapılarını camlarını kırmışlar. Sekizinci sınıfların koridorunda 2 kere cam kırıldı. Bunlar da yaşıyor hocam. Ondan sonra da spor kapısı açılmıyor, bisikletlerin lastiklerini patlatıyorlar’* olarak aktarmıştır. Okulunun özelliklerinin nasıl olmasını istediği

ile ilgili soruyu ‘*Mesela yani müdürden böyle buraya özel okul olmasını isterdim ve çok güzel bir okul olmasını isterdim. Ama çocukların düzenli ve terbiyeli bir akıllı çocuk isterdim. Ondan sonra işte öğretmenlerin çok güzel bir öğretmenler olmasını isterdim. Çocuklara iyi, zevkli davranmalarını isterdim ve okul mesela futbol sahası, basketbol sahası işte öyle yapmalarını isterdim.*’ olarak yanıtlamıştır.

Öğrenci sınıfta ne tür sorunlar yaşıyorsun sorusuna yanıt olarak akranları tarafından öğretmene şikâyet edildiğini belirtmiş, şikâyet edildiği konularla ilgili olarak ne yaptığını unuttuğunu ifade etmiştir. Öğrenci sorunlarını çözmeye yönelik girişimlerini, ebeveynleri veya rehber öğretmenine gidip durumu anlatma olarak belirtmiştir.

Öğrencinin yaşadığı bir diğer sorun ise yazılı veya sözlü soruları anlamakta zorlanması olarak belirlenmiştir. ‘*Hocam ben sadece sınavlarda böyle iyi anlatabilirler, iyi sorular ve bana güzelce anlatılan soruları isterdim.*’ ve ‘*Sınavlarda, ortak sınavlarda farklı yapıyorlar ya benim. Ama arkadaşlarımın yaptıkları daha kötü oluyor.*’ ifadeleri ile soruları anlamakta zorlandığını belirtirken kendisine daha basit düzeyde sorular sorulduğu bilgisini paylaşmıştır. İşitme kayıplı öğrenciye, akranlarından farklı öğretmenleri ve yöneticiler tarafından ‘*basit düzey*’ olarak ifade edilen sınav soruları sorulduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin, kendine farklı sınav uygulandığını bildiği belirlenmiştir. Öğrenci değerlendirilmesine yönelik sınıf arkadaşlarından farklı bir sınava girmeyi olumlu bir durum olarak nitelendirmektedir. Ancak bu sınavların öğrencinin gelişimini destekleme düzeyi açısından uygunluğuna yönelik soru işaretleri bulunmaktadır.

3.2.2. Anne ve babanın görüşleri

3 Mart 2024 tarihinde öğrenci ebeveynleriyle ayrı ayrı iki oturum halinde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde ebeveynlerin, DEH’e yönelik olumlu ve yaşanan çeşitli sorunlardan kaynaklanan olumsuz görüşleri ile ilgili bulgulara erişilmiştir. Aşağıda, işitme kayıplı öğrenci ebeveynlerinin DEH ile ilgili görüşleri önce iyi işleyen yönler sonrasında ise sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları altında aktarılacaktır.

3.2.2.1. Anne ve baba görüşlerine göre DEH'nde iyi işleyen yönler

Genel Eğitim Sınıfı ve Destek Eğitim Odası: Ebeveynlerin DEO hizmetlerine yönelik olumlu görüşleri; DEO hizmetlerinin birebir eğitim imkânı sunuyor olması ve bu durumdan kaynaklı eğitim sürecini verimli kıldığı yönündeki bulgulardır. Anne ve baba, konu ile ilgili görüşlerini *'Birebir eğitimde Ahmet daha iyi anlıyor, çünkü sadece ona yönelik anlatılıyor. Mesela İngilizce öğretmeninin bize o destek eğitimini almaya başladıktan sonraki geri dönüşlerinde Ahmet artık daha iyi, özgüveni kendine geldi. Öğrenmeye başlayınca.'* (Ses Kaydı, 20) ve *'Bunun iyi işleyen yönleri en büyük hoşuma giden sevdiğim yönü yani sınıf içerisinde o gürültüde yani kalabalık ortamında alamadığı yani net olarak alamadığı bilgileri birebir işlediği zaman daha güzel anlıyor.'* (Ses Kaydı, 23) şeklinde ifade etmişlerdir. Ebeveynlerle yapılan görüşme bulguları incelendiğinde sorunların iyi işleyen yönlerden çok daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: ÖERM ile ilgili olarak ailenin olumlu görüş bildirdiği iki önemli durum belirlenmiştir. Bunlardan ilki, İşitsel Sözel Yöntem'i bilen ve gerekleri ile uygulayabilen özel eğitim mezunu işitme engelliler öğretmeninden DEH almış olması olarak belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 32). Öğrenci, bu öğretmenden okul öncesi dönemde ÖERM'de (2013-2015) ve anaokulu eğitimi sürecinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında DEO'da (2017-2018) yaklaşık üç öğretim yılı süresince eğitim almıştır. Öğretmen, öğrenciyi ve aileyi sadece eğitsel anlamda değil psikolojik olarak da desteklemiştir. Annesi iletişimlerini ve öğretmenin çocuğuna olan katkılarını *'Ahmet, 16 aylıkken ilk onu alan Fatma öğretmeni çok iyiydi.'* ve *'Anaokulundayken yine Fatma öğretmeni geliyordu. Onu çok seviyordu, Fatma ile onun iletişimi çok iyiydi. Bizi zaten hayata tutunduran Ahmet'in durumunu kabul ettiren, bizi bugüne taşıyan Fatma'nın Ahmet'e olan yaklaşımıdır. Onun hakkı çoktur yani üstümüzde. O yüzden bizde yeri başkadır. Yani o dönemlerde çok iyiydi yani.'* (Ses Kaydı, 20) olarak ifade etmiştir. Diğer durum ise devam ettiği ÖERM'den ek hizmet olarak aldıkları Dil ve Konuşma Terapisi destekleridir. Konu ile ilgili ebeveynler deneyimlerini *'Yani işte bu artikülasyon bozukluğu olan harflerin üzerinde dil terapistiyle çalıştık. Hepsi çok iyi değildi, birkaç tane dil terapisti iyiydi. Nur hanımdı galiba, o çok güzel Ahmet'in çıkaramadığı harfleri tekrar ettirip eve gönderiyordu. Ödev olarak evde yapıyorduk, yazıyordu. Şimdi bir şeyler yani*

onunla bayağı bir iyi ilerlemiştik.' (Ses Kaydı, 20) ve 'Dil terapisti yönünden aldığı eğitim iyiydi ama diğer eğitimlerden çok memnun değilim.' (Ses Kaydı 23) olarak paylaşmışlardır. Bulgularına erişilen her iki durumunda, uzmanlık alanıyla ilgili bilgilerini uygulayan ve öğrencilere destek olmak için mesleğinin gereklerini yerine getiren, çaba gösteren öğretmen ve terapistle rassal bir şekilde karşılaşmalarından kaynaklandığı, şans faktörünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynler ÖERM'den erken çocuklukta aldıkları eğitimler ile çocuklarının iletişim becerilerinin geliştiğini, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Baba konu ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir. '*Ahmet'in gelişiminde, aile içerisinde ve okul içerisinde en güzel şekilde nasıl davranması gerektiğini, iyi bir şekilde hareket etmesi gerektiğini burada öğrendi. Kardeşi olduğunda ona karşı ne şekilde davranmasını, ona neler yapıp yapmaması gerektiğini rehabilitasyonda öğrendi.*' (Ses Kaydı, 23)

3.2.2.2. Anne ve baba görüşlerine göre DEH yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözümler

Genel Eğitim Sınıfı ve Destek Eğitim Odası: Anne ve baba işitme kayıplı çocuklarına sağlanan DEH'e yönelik sorunları; öğretmenlerin DEO'da ders vermeye istekli olmaması, DEO'nun olmaması, işitme cihazı ve pil desteği, öğrencinin akranları ile yaşadığı sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Bu konu başlıklarından öğretmenlerin destek eğitim sağlamada gönüllü olmaması ve DEO'nun olmaması doğrudan DEH ile ilişkilidir. Belirtilen sorunlar arasında en fazla öne çıkan ve ailenin tekrar tekrar dile getirdiği konu öğretmenlerin DEO'nda ders vermeye istekli olmamalarıdır. Her iki ebeveyn de bu nedenle DEH'i yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak baba görüşünü '*Şimdi şöyle yetersiz diyorum, Ahmet'in mesela iyi olduğu dersler değil de iyi olmadığı derslerde biraz daha üzerine düşünülse daha iyi olacağına inanıyorum. Öğretmen talebine göre açılıyor olmasından kaynaklanıyor. İhtiyacı olan dersten DEO da eğitim alamıyor.*' olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı, 23). Anne DEO eğitimi için öğretmen sağlama gayretlerini ve sonuçlarını şu şekilde aktarmışlardır: '*Biz talepte bulunduk. Rehber öğretmenle de gittim görüştim. Onlar milli eğitime yazı gönderdiklerini, ilk önce okul içi öğretmenlere, sonra da diğer okullardaki*

öğretmenlere eğer destek eğitimi vermek istiyorsanız diye yine ek yazı göndereceklerini söylediler. Ama ne okuldan ne de diğer öğretmenlerden geri dönüş olmadığını söylediler.’ (Ses Kaydı, 20).

İşitme kaybı nedeni ile dil becerilerini geliştirmeye yönelik destek eğitime yoğun bir şekilde ihtiyaç duyduğunu belirleyen öğrenci ebeveynleri, çocuklarının öncelikle Türkçe dersinden desteklenmesini istediklerini ifade etmektedirler. *‘Ben özellikle Türkçe’den daha çok almasını, malum, konuşmasını daha çok geliştirmesini istiyorum ve anlama sıkıntısı var. Ahmet’de konuşmada falan problem çok yok da, yani bilmediği kelimeleri anlamlandıramıyor. Onları daha iyi anlayabilmesi için ben Türkçe’den eğitim almasını istiyorum.’* (Ses Kaydı, 20) Türkçe dersinin yanı sıra matematik, fen bilgisi, bilişim ve teknoloji derslerinden destek eğitim alma istekleri ile birlikte, baba bu derslerdeki kavramları edinmeye yönelik çalışmalara ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. *‘Türkçe Matematik gibi ana derslerden alması bizim için daha mantıklı. Zayıf olduğu illa ki dersler vardır bunlardan. Ondan sonra bazı bilişim, teknoloji, yazılım var. Mesela onlarda yeterli seviyede bazı kelime dağarcığı gelişmediğinden dolayı bunlar zayıf, böyle bir şey olabilir.’* (Ses Kaydı, 23). Ebeveynler konu ile ilgili olarak sorunun nedenini öğretmenlerin ders yüklerinin yoğunluğu olarak ifade etmektedirler. *‘DEO açılması sürecinde her öğretmen malum yani ders yoğunluğu fazla olduğundan dolayı herkes kabullenmek istemiyor. Yani kabul etmiyor işin açıkçası.’* (Ses Kaydı, 20). Babanın konu ile ilgili bir diğer görüşü ise, DEO eğitimlerinin dersinden sorumlu öğretmenler tarafından verilmesi yönündedir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ders verme ve DEH sağlama konularında özverili olmadıklarını ifade etmektedirler. *‘Bunun yanı sıra çocukların eğitsel yönünden daha zayıf yönleri var. Biraz da öğretmenlerin daha bilinçli olması, daha mantıklı olması lazım. Ama bunu tabi her öğretmen yeterli seviyede göstermiyor. Onlar var yani.’* (Ses Kayıt, 23). Anne kaynaştırma/bütünleştirme ve destek eğitim hizmetlerinin, bu hizmetleri sağlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye, DEH’ne bakış açısına ve kişisel özelliklerine göre şekillendiğini ifade etmektedir. *‘Ben vicdanla alakalı bir şey olduğunu düşünüyorum. Yani iyi yönetemeyen öğretmenler var Ahmet’in seviyesine inemeyen. Onlardan sıkıntı yaşadık ama çok severek hani güzel yaklaşan da öğretmenleri var. Onlar ona özel soru hazırlıyor zaten. Bu durumu arkadaşlarına hiç hissettirmeyenler var. Bazıları da sen*

raporlusun senin soruların özel diyor. Böyle arkadaşlarının tepkisini çekenler de var.’ (Ses Kaydı, 20).

Ebeveynler tarafından ifade edilen diğer sorunlar ise DEH’i dolaylı bir şekilde etkileyen işitme cihazlarını edinme, cihazların pillerinin sağlanması ve sınıfta ses izolasyonu bulunmaması olarak belirtilmiştir. Aile çocuklarının cihazlarını devlet desteği ile aldığını ama devlet desteğinin sınırlı olması nedeni ile almakta zorlanan aileler olduğunu belirtmiştir. Baba yasal düzenlemelerin yeterliliğine yönelik soruyu *‘Yetersiz niye yetersiz? Şimdi her şeyden ziyade, çocuğuna detaylı (işitme kaybına uygun) bir şekilde cihaz alımında zorlanan aileler var. Bizler en azından memur kesimleriz ama yani daha maddi durumu olmayan arkadaşlar var.’* (Ses Kayıt, 23) olarak yanıtlamıştır. Pil desteği ile ilgili olarak baba mevcut destekleri yetersiz bulduğunu, pil desteği ile ilgili gelişmeleri duyduğunu ancak ilgilenmediğini de ifade etmiştir. *‘Ne bileyim en basitinden mesela piller. Yani biz pilleri yeter seviyede alamıyoruz, ha şimdi yeni yeni çıkmaya başlamış duyduğum kadarıyla pil raporu çıkartıp o şekilde mesela pillerini alabiliyorlarmış. Ama ben ona da şu anda başvurmadım yani ne bileyim.* (Ses Kayıt, 23) Anne ise çocuğu için cihaz ve pil desteği ile ilgili ekonomik sorunların yanı sıra psikolojik sonuçlarını da ifade etmektedir. *‘Hani ben ya en azından çocuğumun işitme cihazı bozulacak diye endişe yaşamayayım. Mesela devlet bu konuda bana bir destek olsun. İnsanız yani çocuğun pil parasını bulamadığım gün bile oldu. ...Ekonomik kaygı taşı mıyım ben. Çocuğumun bu ihtiyaçları karşılsın. Kendisini insan şey yapabiliyor ama çocuklar başka yani.’* (Ses Kayıt, 20). Ailenin çocuklarının sözel dillerini geliştirmek için cihazlandırılması, dil becerilerini geliştirici destekler alması ve cihazından yararlanması için koşulların neler olduğu ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Anne, sınıfta ses izolasyonu gerekliliğini *‘Mesela Avrupa’da böyle çocuklar için ben bunu daha önce araştırmıştım. Sınıflar o çocuğun sesi duymasına yönelik düzenleniyormuş. Araştırmıştım ben.’* ifadeleriyle aktarmıştır. (K 20).

Araştırma bulguları, öğrencinin akranları tarafından farklı algılandığını ve engelli olduğuna yönelik sözlü ifadelerden kaynaklanan sorunlar yaşadığını göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak DEH kapsamında, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine, akranlarına ve okuldaki diğer personele danışmanlık hizmetinin sunulması esas alınmaktadır. Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencinin sınıf arkadaşlarının, işitme kayıplı öğrenci özellikleri

ve ona yaklaşımı konusunda bilgilendirilmemesi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne konu ile ilgili görüşlerini *‘Çünkü kaynaştırma çocuğu kaynaştırmıyorlar. Arkadaşları arasında farklı bir şeymiş gibi gözükmese sebep oluyorlar... Ahmet’e çok kez arkadaşları tarafından ‘Engelli, özür lüsün sen.’ diye söylendiğini duydum.’* ifadeleriyle ve *‘Hep arkadaşları falan ona sen engellesin dediğinde, işte ben, sen işitme engelli değilsin annecim sadece işitme cihazı takıyorsun, aynı gözlük takan gibi aynı protez diş takan gibi seninki bir protez, sen engelli değilsin. Hani biz çocuğa onu kendimiz aşılamaya çalıştık ama toplum içinde böyle olmadığı için sorun.’* olarak aktarmıştır (Ses Kaydı, 20).

Görüşme sorularının içeriğinde yer alan *iş birliği çalışmaları, BEP toplantıları ve planlamalarına* yönelik bulgular incelendiğinde, ailenin bu konuların önemine yönelik farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. İş birliği çalışmaları ile ilgili soruyu anne *‘Yani işte bir sorun olduğunda rehber öğretmenlerle, herhangi bir derslerle alakalı onunla görüşüyoruz.’* (Ses Kaydı, 20) diye yanıtlamıştır. Baba ise *‘Yakın candan duran öğretmenlerle, daha iş birliği içinde daha güzel gidiyor.’* (Ses Kaydı, 23) yanıtını vermiştir. Araştırmacı tarafından sorulan açma sorularıyla, ebeveynler bu çalışmaların yüz yüze ve denk geldiğinde veya veli toplantısı şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Babanın yanıtları incelendiğinde, DEH’nde olması gereken iş birliği çalışmaları ile yapılan iş birliği çalışmalarının örtüşmediği düşünülmektedir. Her iki ebeveyn de çocuklarının eğitimlerini takip eden bireyler olmalarına rağmen, iş birliği ile ilgili sorulara verdikleri yanıtları kısa tutmuş ve farklı konulara geçiş yapmışlardır. Bu durum ebeveynlerin konu ile bilgilerinin sınırlı olduğunun düşünülmesine neden olmuştur.

Aynı şekilde, BEP toplantısı kavramından da haberdar olmadıkları belirlenmiştir. BEP toplantısının yapıp yapılmadığı ve davet edilip edilmediği sorularına annenin yanıtı *‘BEP derken? Açılım?’* (Ses Kaydı, 20) ve babanın yanıtı *‘Yok, hiç öyle bir şey yapmadık. Yok öyle bir şey.’* (Ses Kaydı, 23) şeklinde olmuştur. Okulda yapılan veli toplantılarına katıldıkları yönünde bilgi vermişlerdir. Aile ifade edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerini; öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, çocuklarının eğitiminde işitsel sözel yöntemin kullanılmasını istedikleri, devletin cihaz ve pil desteği ile birlikte öğrenci ve aileye psikolojik destek yardımı sunması, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarının engel türü ve özellikleri hakkında bilgilendirilmesi ve toplumun işitme engeline karşı bilinçlendirici çalışmalar yapılması olarak ifade etmişlerdir.

Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi: Anne ve baba ÖERM'ye yönelik sorunlarını; birçok ÖERM'de Dil Konuşma Terapisti'nin çalışmaması, nitelikli eğitim verilmemesi ve denetlenmemesi, ticari amaçlarla yapılıyor olması, diğer özel gereksinimli bireylerle bir araya gelince işitme kayıplı çocuklarının psikolojisinin olumsuz etkilenmesi olarak belirtmişlerdir. Öğrencinin, ÖERM deneyiminin bir buçuk yaşında başladığı, daha sonra okul öncesi, ilk ve orta okul süreçlerinde de devam ettiği görülmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 33). Öğrencinin farklı kurumlarda ve ortamlarda almış olduğu tüm eğitimler, bugün sahip olduğu dil beceri düzeyi ve iletişim yönteminin oluşmasında önemli rol oynamışlardır. Bu bölümde ÖERM ile ilgili aktarılan bulgulara, öğrencinin önceki ÖERM deneyimlerinden ulaşılmıştır (ÖERM Öğrenci Defterleri).

Araştırma bulguları incelendiğinde ailenin, işitsel sözel yöntemle eğitim alan ve konuşma becerilerinin gelişimi aşamasında dil ve konuşma terapistlerinin önemini fark ettikleri görülmektedir (Ses Kaydı, 20 ve 23). Ancak, özel veya ÖERM'de erişebildikleri ek hizmet sağlayıcılar olan bu terapistlere, ÖERM'lerinde hiç veya düzenli görev verilmemesi, devletin dil terapisti desteği sağlamaması nedeni ile sorun yaşamışlardır. Anne, araştırmacının *'Dil ve Konuşma Terapisti'nden çok iyi fayda sağladığınızı söylüyorsunuz.'* şeklindeki doğrulatma sorusuna konu ile ilgili deneyim ve görüşlerini katarak şu şekilde yanıtlamıştır. *'Aynen, bizim zaten eksikliğimiz dil terapistiydi. Daha önceki rehabilitasyon merkezinde daha iyi eğitim aldık, işitme engelli öğretmeni Fatma Hanım olduğu dönemlerde. Ama onlarda dil terapisti olmadığı için biz orayı bırakmak durumunda kaldık. RAM dil terapisti ödeneği vermiyormuş, o da daha çok öğrenci çekebilmek için kendi cebinden verdi parasını. Aldığı eğitim iyiydi ama diğer eğitimlerden çok memnun değildim.'* (Ses Kaydı, 20).

Bir diğer sorun ise her iki ebeveyn tarafından da ÖERM tarafından verilen eğitimin niteliğinin düşüklüğü ve özel gereksinimli öğrencilere destek sağlamayı amaçlamak yerine tamamen ticarethane gibi hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun en önemli nedeninin denetim eksikliği olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili durumu anne, *'Yani iyi denetlenmediğini düşünüyorum. Devlet tarafından boş verilmiş. Yani engelli bireyleri toplama kazanç amaçlıyor.'* ve *'Ya işte denetlemelerin daha devlet kontrolünde olması lazım, ne bileyim yani? Bu konuda devletin denetimlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Aynı özel okullar gibi, hani ticari amaç güdüyor daha çok burası. Çocuğun hani çok da bir yere*

gelmiş gelmemiş, çok da derdinde değil açıkçası. Bir şey olmalı yani, çok denetimsiz bence denetimsizlikten şikayetçiyim ben. ' (Ses Kaydı, 20) ve baba ise *'Valla benim en büyük şeyim rehabilitasyon merkezlerinde oraları ticarethane gibi görmemeleri. Çünkü oraya gelen çocuklar hep ihtiyacı olan kişiler. Oraların yani eğitim üzerine insanlara yönelmesi daha güzel olur. Çünkü orayı bir ticarethane gibi görmeyip orada yani ihtiyacı olan çocuklara daha güzel bir şekilde yardımcı olmaları bizim için daha iyi olur.* ' olarak ifade etmiştir. (Ses Kaydı, 23)

Ebeveynler, ÖERM'de özel gereksinimli diğer bireylerle bir araya gelince çocuklarının psikolojik durumlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Durumu baba şu ifade ile aktarmaktadır. *'Ya oranın iyi işleyen yönü her şeyden ziyade orda çocuk biraz birlik beraberliği öğreniyor ama işte hepsi de bir aynı alanın içerisinde olduğundan dolayı biraz moralmen biraz sıkıntıya düşüyor ve o yüzden gitmek istemiyordu. Çünkü diğer, daha fazla engeli olan arkadaşları gördükçe ben burada sıkılıyorum falan diyerek pek gitmek istemiyordu.* ' (Ses Kaydı, 23).

Belirtilen tüm sorunların çözümüne yönelik olarak aile sorun durumunda; çocuklarının öğretmenleri, okul ve kurum yöneticileri ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir.

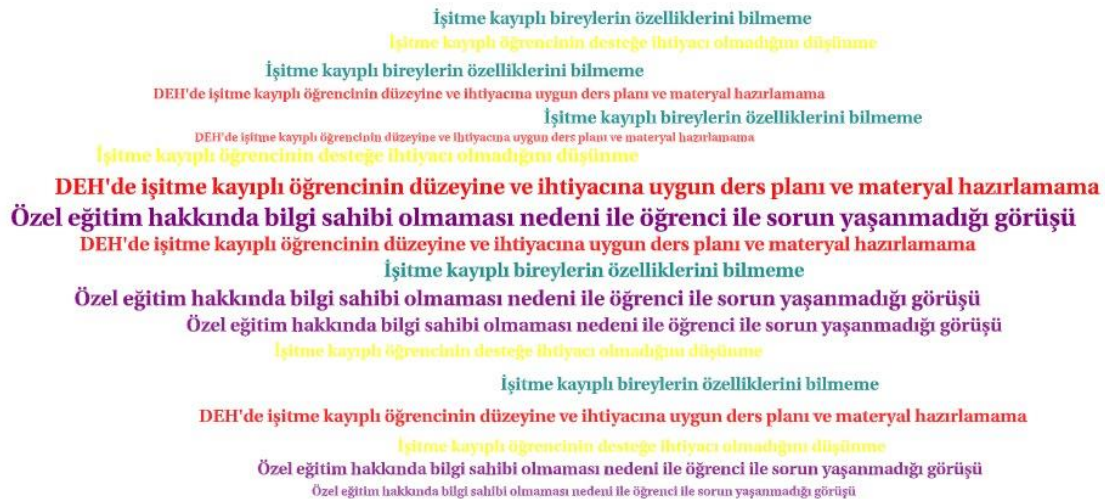
3.2.3. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı orta okul öğrencisine okul içi ve dışında sağlanan destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında görevli öğretmenler ile bu kurumların yöneticilerinin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda 6 tema ve bu temalara ilişkin 27 alt tema belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalar kelime bulutları ile aktarılmıştır.

3.2.3.1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmeme

Bu temada, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen ve yöneticilere; öğrencileri ile iletişim kurma, genel eğitim sınıfı, DEO ve ÖERM derslerini ihtiyaç ve düzeylerine uygun olarak gerçekleştirme düzeyleri ve sağladıkları desteklere yönelik sorunlar yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile sorulmuştur. Bu temadaki 17 katılımcının görüşlerine ait alt temalar Şekil 3.1.'deki kelime

İşitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecinde yer alan öğretmen ve yöneticiler arasında özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunu öğretmen bulunmamaktadır. Sınıf şube öğretmeni, alan öğretmenleri ile bir yöneticinin eğitim fakültesi, bir yöneticinin Açıköğretim Fakültesi, Rehber Öğretmenler ile bir ÖERM yöneticisinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü mezunu olduğu belirlenmiştir. Okul dışı destek hizmet sağlayıcıları olan ÖERM öğretmenlerinin, Öğretmen Lisesi ve Açıköğretim Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunu olduğu ve daha sonra MEB tarafından gerçekleştirilen eğitimlerle ‘80 Saatlik Özel Eğitim Sertifikası’ ile eğitim sistemine dahil oldukları belirlenmiştir.



İşitme kayıplı öğrencileri ile bir derslerini nasıl işledikleri, ne tür desteklere ihtiyaç duydukları, öğrencinin ihtiyacına uygun ders planları ve malzeme hazırlama konusunda nasıl bir yol izledikleri ile öğrencilerinin bireysel gelişimlerini takip etmek ve ilerlemelerini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullandıkları sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak belirlenen alt temalara ulaşılmıştır.

100

ulaşılan alt tema olmuştur. K10 işitme kayıplı bireylere yönelik olarak *‘Bir işitme kaybında çok destek gerektirmez sadece okula ilk şey ulaşmada gelip gitmede belki de destek sağlanması gerekir. Ama okul kapısından girdikten sonra desteğin çok da faydasının olacağını düşünmüyorum.’* ifadesini kullanmıştır (Ses Kaydı 8). Bu yanıtta, katılımcının öğrenciye sağlanacak destek kavramından yalnızca fiziki erişilebilirliği kastettiği anlaşılmaktadır. Diğer gelişim alanlarındaki desteklere yönelik bir görüş aktarmamıştır. K11 de *‘Bizim dersle ilgili sıkıntı yok yani spor salonu dışında. Her türlü fiziksel ortamı sağlıyoruz.’* yanıtı ile yine fiziki erişebilirliğe vurgu yapmıştır (Ses Kaydı 10). Aynı katılımcıya dersler ilgili desteğe ihtiyaç sorulduğunda ise *‘Desteğe gerek yok. Dili iyi’* yanıtını vermiştir. K5 ise araştırmacının sorunun yanıtı açma amacı ile sorduğu *‘Benim işitme kayıplı öğrencim için şuna da ihtiyaım var dediğiniz bir şey var mı?’* sorusuna yalnızca *‘Yok.’* yanıtını vererek yanıtlamıştır (Ses Kaydı 3). Benzer bir şekilde K13’n *‘Yani aslında yok. Bence ocuklar işitme kaybında özellikle, bence çocuğun isteğine bağlı diye düşünmüyorum. Yani isterlerse başarabilirler yani. İşitme kaybının aslında ben çok ders anlatırken çocukta bir zorluk yarattığını düşünmüyorum.’* (Ses Kaydı, 12) şeklindeki yanıtlı engel türünün özelliklerini bilmemekten kaynaklı, sorunların farkında olmamaya örnekler oluşturmaktadır.

DEH kapsamında işitme kayıplı öğrencinin düzeyine ve ihtiyaına uygun ders planı ve materyal hazırlamama tüm akademik yaşamı ile birlikte dolaylı bir şekilde mesleki ve günlük yaşamını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Genel eğitim sınıfında yapılan derslerde işitme kayıplı ğrenci için herhangi bir uyarılama yapılmadığı belirlenmiştir. K3, bir derslerini nasıl işlediği sorusunu *‘Sınıflarımızın gerek kalabalık olması gerek ünitelerin çok sıkışık olması noktasında öğrencimize özel herhangi bir şey yapamıyoruz. Ancak ders esnasında ona söz hakkı vererek anlayıp anlamadığını sorarak derse aktif olarak katılımını sağlayarak destek olmaya çalışıyoruz. Yoksa öğrencimizin sadece işitme noktasında eksikliği var. O da işte kulaklık kullanarak biz sesimizi yükselterek bu meseleyi aşmaya çalışıyoruz.’* olarak yanıtlamıştır (Ses Kaydı 1). Yanıt içerisinde; öğrenciye uygun materyal ve planlama çalışması yapmamayı, işitme kaybı ve işitme kayıplı öğrencinin özellikleri hakkında sahip olunan sınırlı bilgiyi açık olarak ortaya koymaktadır. Diğer öğretmenlerden derslerin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik yanıtları incelendiğinde derslerin ağırlıklı olarak; ğretmen

merkezli, uygulamaya yönelik ve öğrencilerin pasif olduğu dersler halinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Yanıtlar incelendiğinde özel eğitimin gerekleri, işitme kayıplı öğrencinin özellikleri ve eğitim verdikleri öğrencinin bireysel özelliklerine yönelik bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak K3 görüşünü *‘Hayır bizim öğrencimiz desteğe ihtiyaç duyacak bir öğrenci değil, hani işaret değil. Normal kulaklık taktığından dolayı, sesimizi biraz yükselterek öğrenciye duyuruyoruz. Aynı zamanda öğrencimizi en öne alıyoruz ve bu şekilde herhangi bir eğitimle ilgili herhangi bir kayıp yaşamasını engellemiş oluyoruz.’* şeklinde belirlemiştir (Ses Kaydı 1). Öğrencinin konuşmasının anlaşılabilirliğinin iyi olması, cihaz takıyor ve işaret dili kullanmadığı için desteğe ihtiyaç duymadığını düşünmelerine neden olmaktadır. K8 ise öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının neler olduğuna yönelik soruyu *‘Şimdi rehberlik bize soruyor ya, benim ihtiyacım var mıdır diye. Biz ‘BEP’e ihtiyacımız yok.’ dedik. Çünkü çok bir ağır işitme kaybı yok. Ben zaten o şeyden sonra şok olmuşum, yani işitme cihazıyla şeyleri verdiği göre, öyle bir sıkıntımız olmadığı ve anlama düzeyinde de bir sıkıntı olmadığı için, bir BEP plan çıkarmadık ama ihtiyaç hissetmedim zaten.’* olarak yanıtlamıştır (Ses Kaydı 6). Yanıtın içeriği; okuma anlama, konuşma, dinleme ve yazmadan oluşan dil becerilerinin bütün olduğu ve tüm becerilerin birlikte değerlendirilmesi gerekliliği, işitme kayıplı bireylerin özellikleri ve işitme cihazının katkılarını bilmemeye yönelik bilgileri aktarmaktadır. Bir diğer örnekte K4 öğrenciyi değerlendirme konusunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğine yönelik düşüncelerini *‘Çocuğun dediğim gibi hangi ne düzeyde beni duyuyor ya da duymuyor, anlıyor veya da anlamlandırıyor. Benim bunu geri dönüp alabileceğim tek ölçüt şu an sınavlar bundan daha farklı bir ölçüsü maalesef yok.’* olarak aktarmaktadır (Ses Kaydı 2).

Tema ile ilgili sorunlara yönelik olarak K 4, 12 ve 15 öğrencinin özelliklerine uygun eğitim verilmesi, K 3, 4, 5, 14 ve 19 ise öğretmenlere özellikle öğrenci düzeyine uygun ders materyalleri hazırlanmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilmesini, K6 ise okul Rehberlik/Psikolojik Danışmanlık Servisi’nin sözü edilen konulara yönelik daha yoğun çalışarak eğitimcilerin bilgilendirilmesinde daha aktif rol oynamasını önermiştir.

3.2.3.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmemesi

İşitme kayıplı öğrencilerin akademik düzeylerinin belirlenerek derslerinin planlanması, BEP hazırlanması tüm eğitim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu temada, işitme kayıplı öğrencinin derslerinden sorumlu genel eğitim sınıfı, DEO ve ÖERM öğretmenleri ile bu kurumların yöneticilerinin öğrencinin düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirmelerde yaşadıkları sorunlar yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile sorulmuştur. 17 katılımcının görüşleri Şekil 3.2.'deki kelime bulutunda yer almaktadır.



Şekil 3.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmesine ilişkin kelime bulutu

İşitme kayıplı öğrenci için öğretim yılı başında; öğretmenlerden öğrencinin BEP'e ve DEO hizmetine ihtiyacının olup olmadığını belirlemek amacı ile gözlemlmeleri rehber öğretmenlerin talebiyle istenmiş, öğrencinin akademik düzeyine yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmadığı belirlenmiştir (Ses Kaydı, 5 ve 13). K9 öğrencinin düzeyine yönelik olarak RAM'dan gelen bilgilerin de eksikliğine, ayrıntılı değerlendirmelere ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır '... öğretmenlerimizin o çocuğun ihtiyacına yönelik kazanım yazma noktasında sıkıntıları var. RAM'dan ihtiyaç duyduğu eğitimleri gösteren daha net noktasal tespitler yapılırsa güzel olur. Yani yüzeysel birkaç kelimeyle oluşan tanımlamalar geliyor. Bunlar zayıf kalıyor ve eğitim öğretime genelde eylül ayının ikinci haftasına

başlıyoruz. Öğretmenin çocuğu tanıyarak özel bir program çıkartması bir iki haftada pek mümkün olmuyor.’ Bununla birlikte öğrencinin DEO hizmetine ihtiyacı olup olmadığını belirlemeye yönelik RAM’den talepleri olduğunu belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin üzerine ayrı bir sorumluluk yüklendiğini, bu kararın öğretmenin değerlendirmesine bırakılmaması gerektiğini ifade etmektedir (Ses Kaydı, 7). Aynı durum K14 tarafından da tekrarlanmış ve öğretmenlere verilen sorumluluğu uygun bulmadığını belirtmiştir.

Öğrencinin sınavları ile ilgili olarak bir diğer sorun bazı eğitimciler tarafından avantaj diğerleri tarafından ise dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısının işitme kayıplı öğrencinin eğitiminden sorumlu olan öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve deneyim düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. K 3, 4, 5, 8, 12 ve 13 sınavlarda sınıf genelinde ‘daha basit’ olarak tanımladıkları sorular sorduklarını, soru sayısını azalttıklarını veya verilen sorulardan yanıtlayacağı soruyu öğrencinin kendisinin belirlemesini sağladıklarını aktarmışlardır. K 6 ve 15 ise işitme kayıplı öğrencinin sınavlarda akranları ile aynı sınava girdiğini belirtmişlerdir. K4 *‘Ben yapılan desteklere zannediyorum sınavlar diyeceğim. Yani arkadaşlarından farklı olmanın dezavantajını yaşamıyorlar, kendi seviyelerine uygun bir ölçek ile ölçülerek aslında gerçek performanslarını ortaya koymuş oluyorlar. Hani ayrı sınav yapıyorsun ama neye göre ayrı sınav yapıyorsun? Çoğumuz mesela basit sorular soruyoruz, o zaman o basit bilgileri ona rağmen çocuk yanlış yapıyor, neden yanlış yapıyor.’* görüşü ile sınav sorularında işitme kayıplı öğrenciye yapılan uyarılmanın bir kriteri veya ölçeği olmadığını, diğer bir ifade ile düzeyine uygun olmayan sorular hazırlandığı için öğrencinin soruları hatalı yanıtlamaya devam etmesini sorgulamaktadır (Ses Kaydı, 2). Bir çeşit farkındalık olarak nitelendirebileceğimiz bu durum, K13 tarafından BEP ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciye BEP yapılacağına karar verilmesi ve hazırlanmasından sonra öğrencinin performansının düştüğünü ifade etmektedir. *‘Geçen yıl ilk dönem mesela BEP alınmamıştı ona. Bence BEP alınmadığında performansı daha iyiydi diyebilirim. Bunu velisine de söyledim ben, artık o raporu onda bir rahatlık mı yarattı hocam. Tabii BEP’li olunca biz onlara ayrı bir yazılı hazırladığımız için öğrenci kendini saldı. Bence başarısında düşüş oldu o BEP raporu yüzünden.’* (Ses Kaydı, 12). Öğrencinin BEP’ten performansının etkilenmesi ve sınav sorularının düzeyinin, öğrencinin düzeyine uygun değiştirilmesi üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. K4 ise sınavların yanı sıra destek eğitim programı kapsamında hazırlanan yıllık

planlarda, konuları kolaylaştırma amaçlı planlamalar yaptığını belirtmiştir (Ses Kaydı, 2). K6 ise öğrencinin bireysel gelişimi için değerlendirmeyi nasıl yaptığı ile ilgili soruyu öğrenciyi zeki akıllı bulduğunu belirterek ‘ *Konuları söyleyip dikkat etmesini söylediğim zaman diğer öğrencilerden farksız, farksız aynı alabiliyor.*’ ifadesini kullanmış ve akranları ile aynı sınavı yaptığını ifade etmiştir (Ses Kaydı, 4).

Sınırlı bir şekilde yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının, işitme kayıplı öğrencinin derslerinden sorumlu öğretmenler ile paylaşılmasının sonucu etkili iletişimde sorunlar yaşanabildiği belirlenmiştir. K15 ise öğrencinin iletişim yöntemi ve düzeyine yönelik sınırlı bilgisi ile öğrencisi ile olan iletişiminin boyutunu yansıtmaktadır. İşitme kaybı tanısı altı aylıkken konan, erken cihazlandırılan ve ailesinin tutarlı bir şekilde desteklemesi ile sadece İşitsel Sözel Yöntem ile eğitim alan (Ses Kaydı, 20 ve 23) ve okuma anlama, yazma, dinleme ve konuşmanın anlaşılabilirliğinde neredeyse akranlarına yakın düzeyde performans gösteren (Tablo 2.1. ve 2.2.; Ek 4) öğrencisinin işaret dili eğitimi alması konusunda kesinlik derecesinde görüş belirtmektedir. *‘Ahmet’in yoksa bir işaret dili eğitimi kesinlikle verilmeli, bu yaşına kadar almış olması lazım, işte hani anne baba bu konuda zora koşulmalı, hayatı için önemli yani gerekirse eğer hani birebir alacaksa özel yerlerde alacaksa maliyeti de karşılanmalı, devletin yani devletin bu konuda desteği olmalı.*’ ifadesi eğitimcinin öğrencisi ile ilgili var olan bilgi eksikliğine, öğrenciye yönelik okul içi bilgilendirme ve iş birliği çalışmalarının sınırlılığına çarpıcı bir örnektir (Ses Kaydı, 14).

Eğitim ve DEH sağlayıcı tüm paydaşların BEP ifadesinden sınav sorularının basitleştirilmesi, soru sayısının azaltılması yönünde yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Ancak sınav içeriklerini basitleştirmeye yönelik çalışmalarda bir ölçüt belirlenememiş, öğrencinin düzeyine uygunluk, sistematik ve geçerli değerlendirmelere yönelik verilere ulaşamamıştır. Tema ile ilgili sorunlara yönelik olarak K 3, 4, 8, 12 ve 15 öğrencinin performans düzeyine uygun içerik ve değerlendirme bilgisine sahip olma isteklerini ifade etmişlerdir. K 9 ise RAM’den gelen değerlendirmelerin ayrıntılı bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Ses Kaydı, 7).

3.2.3.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler

Bu tema, işitme kayıplı öğrencinin eğitiminden sorumlu öğretmen ve yöneticilere öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri sorulduğunda; okulun fiziki koşullarının sınırlılığı, sabit DEO'sunun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve ders materyallerinin yetersizliği ile ilgili yanıtlarına ulaşılmıştır. 17 katılımcının görüşleri Şekil 3.3.'te kelime bulutu ile aktarılmaktadır.



Şekil 3.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizliklere ilişkin kelime bulutu

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında etkili bir şekilde eğitim alabilmesi için okul binası ve sınıfın bazı düzenlemelere sahip olması gerekmektedir. Araştırma verileri incelendiğinde öğrencinin eğitim aldığı sınıfta ses izolasyonuna yönelik olarak perdeler dışında bir düzenleme olmadığı belirlenmiştir. Sınıf oturma düzeni, öğrencinin sadece öğretmenini rahat bir şekilde görebileceği şekilde düzenlenmiştir. İşitme kayıplı öğrencinin ders sırasında arkadaşlarını görebileceği bir oturma düzeni sağlanmamıştır. Bunun nedeninin sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin oturma düzeninde ve derslerde desteklenmesinde soruna neden olmaktadır. K15 konu ile ilgili görüşünü 'Böyle öğrencinin olduğu yerde belki sınıf mevcudu daha az tutulabilir. ... Çünkü gerçekten zaman

çok önemli bu öğrenciler için ve onlara hiç zaman ayıramıyoruz biz derslerde.’ olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı, 14).

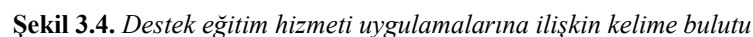
Öğrenci işitme cihazından yararlanmakta, önde oturtulmaktadır. Öğrenciye eğitim veren 12 öğretmenden dördü öğrencinin önde oturmasının avantaj olduğunu ifade etmiştir. Genel eğitim ortamındaki bu sınırlılıkların yanı sıra 17 katılımcıdan 11’i (K 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11,12, 13,14 ve 17) okulda DEO ayrılmış bir alan bulunmamasını sorun olarak dile getirmiştir. K 12 DEO olmaması nedeni ile okulun DEO’sunu *‘Boş bulduğumuz bir sınıf.’* olarak tanımlamaktadır (Ses Kaydı, 11). Yine aynı katılımcı materyal ihtiyacı ve sınıf mevcutlarının fazlalığından kaynaklanan iş yüküne yönelik olarak durumu şöyle aktarmaktadır. *‘Destek eğitimlerde, ortam biraz daha zenginleştirilebilir, materyal sağlanabilir. Nasıl bilemiyorum ama daha zenginleştirilebilir.Tabii bizim için biraz zor olanak açısından, sınıf mevcutlarımız kalabalık baya.’* K 9, okulda DEO odası olmaması, derslik ve sınıf mevcutlarına yönelik sorunları *‘Onların işitme seviyelerine uygun bir sessiz ortam yaratmamız, çocuğa daha yakından sağlıklı bir iletişim kurabileceğimiz ortamı kurmakta zorluk yaşıyoruz. Derslik ihtiyacımız var bu konuda.’* ve aynı katılımcı okul ve sınıf mevcudu ile ilgili *‘Fiziki imkân olarak o öğrencimize, işitme kaybı olduğu için şöyle sessiz sakin bir sınıf bulma sıkıntısı yaşıyoruz, boş sınıf bulma sıkıntısı yaşıyoruz. Bunlar var büyük sıkıntılarımız.’* olarak aktarmaktadır (Ses Kaydı, 7).

K5 sözü edilen konulara etkili kaynaştırma/bütünleştirme açısından bakıldığında durumu *‘... fiziki imkanlarının geliştirilmesi gerekir öncelikli olarak fiziki imkanlar, altyapı geliştirilmeli.’* ifadesi ile tanımlamıştır (Ses Kaydı, 3). K11 de, görüşünü *‘Bence bir kere okulun en baştan fiziksel şartlara uygun olması lazım, tüm dersler ve destek eğitim hizmetleri için. Onun dışında o olduktan sonra gerisini zaten öğretmen yapacaktır.’* olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı, 10).

Ders materyallerinin eksikliğine yönelik olarak K 4, 5, 7, 9, 12,17,18 ve 19, DEO ve genel eğitim sınıfı uygulamalarına yönelik işitme kayıplı öğrencinin düzeyine ve ihtiyacına uygun materyal ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. K17 görüşünü *‘Materyal konusunda biraz sıkıntımız var, hani çoğu alanlarda materyaller eksik. Eksiklik duyduğumuz şeyleri kendimiz yani, kendi maaşınızdan karşılıyoruz.’* olarak ifade ederken (Ses Kaydı, 18), K 19 *‘Materyallerin çok olması lazım, çeşitli olması lazım.’* olarak, K18 ise *‘Daha çok görsel materyallere, dersi daha iyi anlamasını kavrayacak materyallere, ihtiyacımız oluyor. Biz*

Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizliklerle ilgili olarak katılımcılardan sekizi (K 3, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 12) okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, altısı (K 5, 7, 8, 10, 15, 14) ise sınıf mevcutlarının azaltılması ve beşi (K 3, 4, 5, 14, 19) materyal hazırlama konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur.

Bu temada, işitme kayıplı öğrenciye sağlanan DEH'ye yönelik yaşanan sorunlar yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile sorulmuştur. 18 katılımcının görüşleri Şekil 3.4.'te yer almaktadır. Konu ile ilgili olarak K 20'den alınan görüşlere de yer verilmiştir.



Araştırmaya katılan ve okulda öğrencinin eğitiminden sorumlu olan 10 öğretmenden yedisi (K 3, 4, 5, 6, 8, 13 ve 15) uygulanan DEH ile ilgili bilgileri olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamının, işitme kayıplı öğrenciye ders veren öğretmenler olması nedeni ile bilgisi olmayan öğretmen sayısının fazlalığı dikkat çekicidir. DEO’da eğitim veren öğretmenlerin dışında, sadece bir öğretmen okuldaki DEH hakkında bilgi ve görüş aktarabilmiştir (Ses Kaydı, 14).

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin ders yüklerinin fazlalığı ve sınıfların kalabalık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (K 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13,15). K 8 dersi yükünü şu şekilde ifade etmektedir ‘*Yok yani iş yükümüz çok. Yani burada 25 tane sınıfa giriyorum, 25 sınıf yani.*’ (Ses Kaydı, 6). Katılımcılardan beşi ise (K 5, 7, 9, 13, 15) bu durumun genel eğitim sınıfında öğrencinin ihtiyacına ve düzeyine uygun materyal hazırlama ve planlama yapmasına engel olma konusunda olumsuz bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. K 5 konu ile ilgili olarak durumu ‘*Elbette sınıfta yani öğrenci mevcudu çok fazla, mevcut fazla olduğu için zaman zaman işitme engelli öğrenciyle ilgilenmekte zorluk çekiyorum.*’ olarak aktarmıştır (Ses Kaydı, 3). Bu alt tema ile ilişkili olarak öğretmenlerin ders programlarındaki yoğunluk nedeni ile DEO görev alma konusunda zorlanmaları, zaman bulamamaları bir diğer alt temayı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin DEO’da görev almaları gönüllüğe göre yürütülmektedir. İşitme kayıplı öğrencinin annesi (K 20) konu ile ilgili olarak çocuğunun ihtiyacı olan derslerden DEO hizmeti almak için gerçekleştirdikleri çabaları aktarmıştır. Öğretmenlerin gönüllü olmamaları nedeni ile çocuğunun sadece İngilizce ve sosyal bilgilerden DEO hizmeti aldığını, bu dersleri de yeterli bulmadığını; matematik, Türkçe, fen bilgisi ve bilişim teknolojileri konulu derslerden DEO hizmeti alamadıklarını belirtmiştir (Ses Kaydı, 20). K 13, DEO hizmetlerine öğretmen katılımının gönüllülüğünden doğan sıkıntıları ‘*Bazen öğretmen bulmak sıkıntı olabiliyor destek eğitim odalarına.*’ ve ‘*Gönüllülük esasına bağlı olduğu zaman öğretmenlerimiz katılmıyor ama zorunlu olduğu zaman öğretmenlerimiz biraz daha katılma mecburiyetinde kalıyorlar ve katıldıkları zaman da aslında bunun bir ihtiyaç olduğu da ortaya çıkıyor.*’ şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 12).

Genel eğitim sınıfı öğretmenlerine DEH kapsamında sınıf ortamında yaptığınız düzenlemeler sorusuna yanıt olarak iki durum belirlenmiştir. Bu düzenlemeler öğrencinin önde oturtulması (K 3, 4, 6) ve etkileşimli tahta kullanımıdır (K 3, 5, 6, 9, 12, 14). Yapıldığı ifade edilen düzenlemeler özel eğitim ve kaynaştırmanın/bütünleştirmenin temel

niteliklerinden uzak, yüzeysel uygulamalardır. Derslerin planlanması, düzeye uygun materyal ve değerlendirmeler yapılması önem taşımaktadır. K 5 konu ile ilgili olarak görüşünü *‘Yani herhangi bir araç gereç işte akıllı tahta var. Fiziki ortam, olduğumuz sınıf, ayrıyeten bir dersine girmiyorum. Herhangi bir araç gereç de lazım olmuyor o anlamda bu yeterli oluyor.’* olarak aktarmıştır. K 6 ise *‘Aynen onu en öne aldık en önde tek başına oturuyor, burada dikkati dağılmasın dikkati sadece bende olsun diyerekten arkadaşlarıyla iletişim kurmaması için en önünde tek başına oturuyor.’* görüşü ile hem öğrencinin önde tek başına oturmasını hem de arkadaşları ile iletişiminin kesilmiş olmasını olumlu bulduğunu ifade etmektedir (Ses Kaydı, 3).

DEH’in sağlanmasında ailelerin çocuklarına tanı konması (K 3, 5, 8) ve eğitim sürecinde DEO’nun açılmasında görüş alınması (K 7, 9) ile ilgili sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak K 9 *‘Öğrencilere tanı konma aşamasında ailenin engel oluşturması destek eğitim hizmetleri için yasal düzenlemelerde eksik olan bir nokta. Okul çocuğun DEO’da özel eğitime ihtiyacı olduğunu veliye bildirse dahi bazen veliler bunu olumsuz etiket olarak düşünüyorlar. Ailenin isteğine bağlı bırakmaksızın çocuğun zorunlu olarak destek eğitime, RAM ve okuldaki öğretmenlerin görüşüne bakılarak zorunlu destek eğitimi alması gerekiyor.’* şeklinde ifade etmiştir. Aynı katılımcı DEO’nun açılması ile ilgili olarak durumu *‘Şu anda aile izin vermezse açamıyor. Biz yönlendirme yapıyoruz aile ikna olmazsa veya istemiyorsa, ki toplum arasında bu konuda olumsuz ön yargılar çoğunlukla hala var. Bu aşılamadığı zaman çocuk mağdur olarak kalıyor.’* olarak aktarmıştır (Ses Kaydı, 7). K 4 ise *‘Bazen ailelere takılıyoruz, yani özellikle rapor raporlandırma noktasında. Çünkü raporu olmayan bir öğrenciye benim destek eğitim vermem yasal olarak mümkün değil ama çocuğun da buna ihtiyacı var. En sıkıntı yaşadığımız durum zannediyorum bu. Aileler çocuğun farklı olmasını kabullenemiyorlar. Kimse tarafından bilinsin istemiyor aslında.’* olarak deneyimlerini aktarmıştır (Ses Kaydı, 2). Hem öğretmenler hem de yöneticiler ailenin sorumluluklarına yönelik olarak yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Araştırma verilerinin analizinde, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında çok fazla sayıda rol ve sorumlulukları bulunan rehber öğretmenlerin yoğun iş yükleri olduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarına yönelik bir katılımcıdan (K 4) görüş bildirilmiştir. Bir öğretmenin görüş bildirmesine rağmen Rehber öğretmenlerin rolünün önemi nedeni ile bu görüşe bulgular kısmında yer verilmesine karar

verilmiştir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar tarafından rehberlik servislerinin daha yoğun çalışması (K 6) ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğretmenlerine bilgi vermesi, yönlendirmesi ve planlanmalarda yol göstermesine yönelik önerilerde bulunulmuştur (K 3 ve 5).

3.2.3.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşler

Bu temada, katılımcılara işitme kayıplı öğrenciye sağlanan DEO hizmetlerine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile sorulmuştur. Ulaşılan bulgularla ilgili olarak 17 öğretmen ve yönetici görüşleri Şekil 3.5.’teki kelime bulutunda yer almaktadır.



Şekil 3.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu

Katılımcılardan 11’i (K 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15) sağlanan DEO hizmetlerini işitme kayıplı öğrenciye faydalı bulurken 9 katılımcı da (K 4, 6, 7, 9,10, 13, 15, 14, 17) verilen eğitimlerin aynı zamanda öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmiş ve bu çalışmaların verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. K 15 konu ile ilgili DEO ile ilgili görüşünü ‘Daha iyi öğrenmesini sağlar, yani hem eğitim hem öğretim açısından çocuğun gelişimine çok büyük katkıda bulunur, ben onun eksiklerini gördüğüm için bunlara yönelirim hem akademik hem de bireysel olarak ihtiyaçlarına cevap vermiş

olurum.’ şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 14). DEO öğretmeni olan K18 ise ‘*Branşım İngilizce olduğu için ben ona İngilizce eğitimi veriyorum. Sınıfta çocuk dersi dinleyemiyor. Tek başına onunla uğraşamıyorum ama orada benim yanımda olduğu sürece ben ona dersi anlatıyorum, derste anlattıklarımı daha basit düzeyde ve çocuk bundan daha da faydalandı. Öğrenciye birebir dokunmayı sağlıyor. Bire bir eksiklerini görebiliyoruz.*’ görüşleri ile hem bireysel özelliklerini hem de eksik olduğu konuları belirleyerek ihtiyacına ve düzeyine uygun eğitim sağlayabildiğini belirtmektedir (Ses Kaydı, 21). K 18’in görüşünde vurgu yaptığı bir diğer konu ise öğrenci ile birebir çalışıyor olmanın önemidir. K 17 konu ile ilgili görüşünü ‘*Birebir eğitimler alındığı için hani direkt öğretmen öğrenci baş başa kalıyor. Hani kendisini daha iyi ifade edebiliyor, hani kendi becerilerini daha rahat ortaya koyuyor.*’ olarak belirtmiştir (Ses Kaydı, 18). K 19 ise gelişimine fayda sağladığını belirtilmiştir. K 15 ‘*Çok daha iyi bence, çünkü birebir hem seni görüyor hem duyuyor, daha yakın mesafedesin hiçbir kimse yok, yani bu çok güzel bir şey aslında işitme kaybı olan çocuklar için. Çünkü birebir eğitime ihtiyaçları var bu çocukların, daha fazla destek eğitim odaları hem hakkı verilerek yapılarak hani çocuğun eksiklerini daha iyi giderilmesini sağlar.*’ şeklinde görüş bildirmiştir (Ses Kaydı, 14).

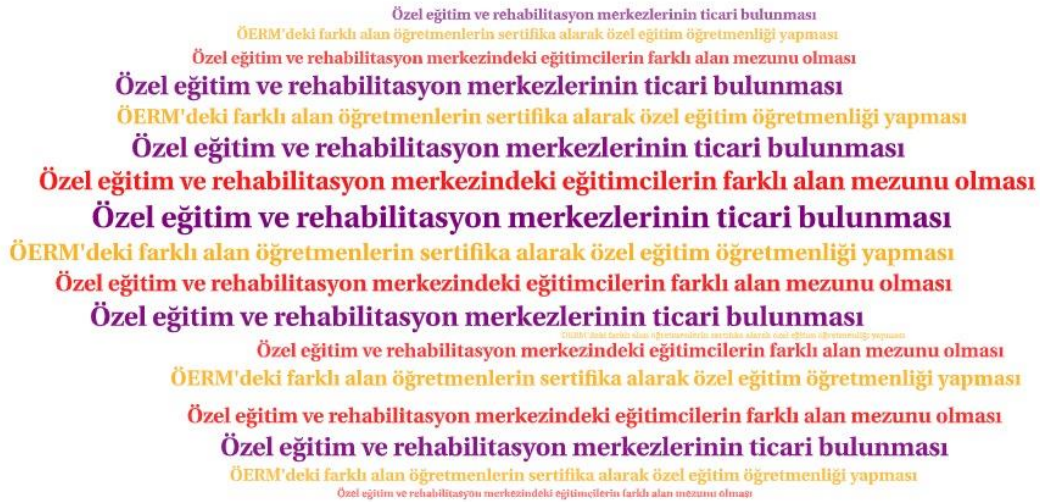
DEO hizmetleri yasal düzenlemelere göre öğrencinin haftalık ders saatleri içinde veya dışında, ihtiyaç durumunda hafta sonunda yapılmaktadır (ÖEHY, 2018). Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda ise okul ders saatinden sonra yapıldığı belirlenmiştir. Uygulamaların okul ders saatinde veya okul ders saati sonrasında yapılmasına yönelik görüşler bildirilmiştir. Okul saati içinde DEO’nda yapılan eğitimi olumsuz karşılayan katılımcılar bulunmaktadır (K 3, 7, 12, 13, 15). K 12 deneyimini ‘*Destek eğitimi okuldan sonra verdiğimiz için, çocuk zaten yedi saate girmiş oluyor, sıkılıyor. Gitmek istiyor bir an önce.*’ ve ‘*Okuldan sonra kaldığı için biraz çocuğu olumsuz etkiliyor. Çocuk ya oyun oynamak istiyor, ya bir an önce eve gitmek istiyor. Öğretmenleri denk getirsek yani sosyal bilgiler öğretmeni verecek. Ama tabii kalabalık okul olduğu için planlamak biraz zor oluyor.*’ şeklinde aktarmıştır (Ses Kaydı, 11). Katılımcı ders saatlerinde öğrenciye DEO çalışmalarının sağlanmasını önerirken bunun önünde olan engeli de, öğretmenlerin yoğun iş yükü olarak açıklamıştır. Okul saati dışında yapılmasını uygun bulan bir katılımcı (K 5) bulunmaktadır.

DEO ders saatinin az olması ile ilgili olarak iki katılımcıdan (K 3 ve 6) görüş belirtilmiştir. Bu eğitimlerin yasal süresi ve uygulama zamanı ile ilgili görüşler göz önünde bulundurularak yorumlanabilir. Konu ile ilgili olarak K 9 ise ‘*Şu an %40 oranında ... gidebiliyorlar, bence yeterli daha fazlası çocuğun sınıf ortamından arkadaşlık bağlarının kopmasına sebep olur.*’ şekline görüş bildirmiştir (Ses Kaydı, 7).

DEO uygulamaları ile ilgili olarak bir katılımcı tarafından (K 4) DEO uygulamaları için farklı materyal ihtiyacına yönelik görüş bildirilmiştir. Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda, eğitimcilerin ders materyaline yönelik ihtiyaçları hem genel eğitim sınıfında hem de DEO ihtiyaç duyduklarına yönelik bulgulara erişilmiştir.

3.2.3.6.ÖERM’ye yönelik görüşler

Bu temada, katılımcıların işitme kayıplı öğrenciye sağlanan okul dışı DEH sağlayıcısı olan ÖERM’ye yönelik görüşleri aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri Şekil 3.6.’deki kelime bulutunda yer almaktadır.



Şekil 3.6. ÖERM’ye yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu

ÖERM’ne yönelik bulgular incelendiğinde, bu kurumların kazanç sağlama amaçları daha ön planda olan özel kurumlar olarak nitelendirildiği ve yeteri kadar denetlenmediği,

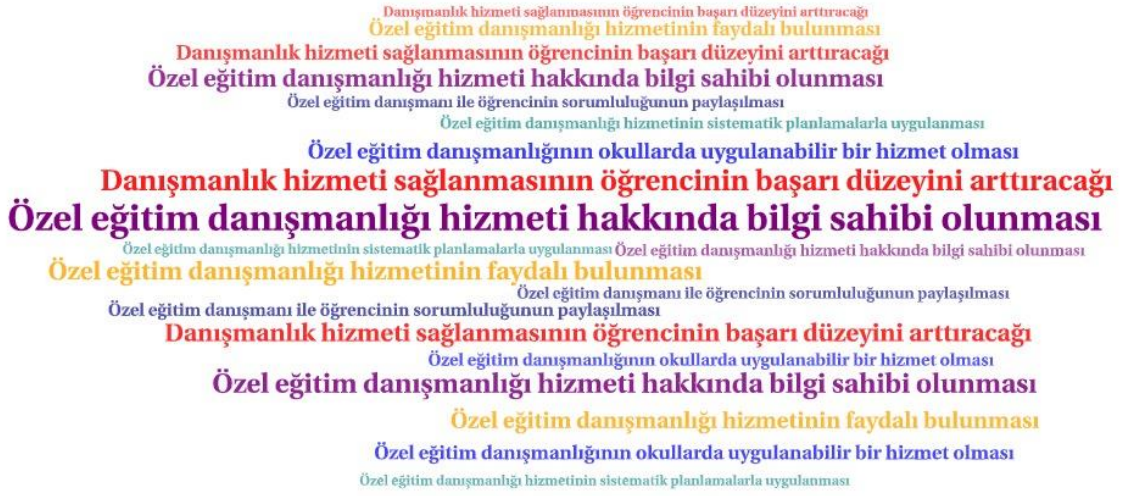
alanında uzman eğitimcilerin yer almadığına yönelik görüşler belirlenmiştir. K 14 *'Hepimiz biliyoruz ki devletten para alıyorlar her çocuk için ve bunun karşılığını vermek zorundalar. Özellikle işitme engelli öğrencilerimize hiç katkıları olmadığını düşünüyorum çünkü ben defalarca işitme engelli öğrencimiz için aradığımda rehabilitasyon merkezi, bizim dil ve konuşma terapistimiz yok dediler. Ama, öğrencilerin e kaydını alırken sürekli yardım istiyorlar ve bireysel gelişim raporu istiyor, bizi önerin diyorlar.'* şeklinde ifade ederken alan uzmanları ile ilgili deneyim görüşlerini *'Senin dil ve konuşma terapistinin yok, senin bir çocuğa ne katkı olacak, işitmeyen bir çocuğun zihinsel engeli yok ki senin orada zihinsel engelli öğretmen olsa ne olur. Çocukların çok mağdur edildiğini düşünüyorum.'* diyerek paylaşmıştır (Ses Kaydı, 13).

Özel eğitim alanında önemli bir sorun olarak gündemini hep koruyan ÖERM'deki eğitimcilerin farklı alanlardan mezun olup sertifika alarak özel eğitim öğretmenliği yapması konusunda iki olumsuz görüş bildirilmiştir (K8 ve K14). K8 görüşlerini *'Ya ben şimdi sistemi tahmin ederek hiçbir faydası olmadığı yorumunu yapabilirim. Çünkü eğitim konuşmaya başlarsak yani baştan sona hani deveye sormuşlar neren doğru diye, burada da kâğıt üstündedir. Özel eğitimciler de yarısı sınıf öğretmenliğinden geçti herhalde. Öyle bir şey yaptılar, 45 saatlik sertifika filan. Çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.'* şeklinde bildirmiştir (Ses Kaydı, 6).

3.3. Öğretmen ve Yöneticilerin DEH'de Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf içi Yardım Hizmetlerine Yönelik Görüşleri Nelerdir?

Alan yazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sunulabilecek destek eğitim hizmetleri; özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım ve destek eğitim odası uygulamaları olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın amacı kapsamında DEH ile ilgili katılımcılardan Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım hizmetlerine yönelik görüşleri alınmıştır.

Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin sunulmasına yönelik 17 katılımcıdan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ulaşılan altı tema Şekil 3.7.'de aktarılmıştır.



Şekil 3.7. Özel eğitim danışmanlığı hizmetine yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu

Özel Eğitim Danışmanlığı: Araştırmada öğretmen ve yöneticilerden oluşan 17 katılımcıdan dördü özel eğitim danışmanlığı ile ilgili bilgisi olmadığını, diğerleri ise olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgili K8 bu tür bir destek almak istemediğini, alsa bile faydası olmayacağına inandığını, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin faydasız olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 11 katılımcı özel eğitim danışmanlığı sağlanmasının öğrencinin eğitim başarısını arttırmasını sağlayacağı yönünde görüş bildirmiştir (K 3, 4, 5, 6, 13, 15, 12, 18, 17, 19, 16). K15'in özel eğitim danışmanlığının öğrencinin eğitim başarısını arttıracağı yönündeki ifadesi '*Daha iyi öğrenmesini sağlar, yani hem eğitim hem öğretim açısından çocuğun gelişimine çok büyük katkıda bulunur. Ben de onun eksiklerini gördüğüm için bunlara yönelirim. Hem akademik hem de bireysel olarak ihtiyaçlarına cevap vermiş olurum.*' şeklindedir (Ses Kaydı, 14).

Dokuz katılımcı bu tür desteğin sağlanması durumunda faydalı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir (K 3, 4, 5, 11, 13, 15, 10). K4 '*... Hani eğer böyle bir program olursa, bizim de danışabileceğimiz ya da hatalar yapmış olduğumuz noktalarda bunları fark etmiş oluruz, hem zamanlama açısından hem planlama açısından çocuğa daha verimli bir dönüt sağlama imkânınız olabilir.*' şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 2).

Özel eğitim danışmanlığının okullarda uygulanabilir bir hizmet olduğuna yönelik görüşlerini ifade eden altı katılımcı bulunmaktadır (K 3, 8, 11, 12, 16, 18). K3 *'Tabii tabii ki yapılabilir gerçekten de hani tam anlamıyla faaliyete geçerse iyi olur yani olumlu olarak düşünüyorum. Güzel hizmet olur, olursa.'* şeklinde ifade ederken (Ses Kaydı, 1), K16 *'Okullarda da uygulanabilir. Zararı olmaz, katkısı var faydası olur yani.'* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 17).

Araştırmanın dört katılımcısı özel eğitim danışmanlık hizmetinin sağlanmasıyla kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ilişkin sorumluluğun danışmanla paylaşılacağı görüşünü belirtmişlerdir (K 3, 4, 7, 14). K 3 özel eğitim danışmanlığı ile ilgili görüşlerini *'Yani böyle bir danışmanlık hizmeti olursa, bir kere öğretmen üzerindeki bir yük kalkar. Artı öğrenciye bizim bakış açımızla göremediğimiz şeyler, belki danışman öğretmenlerin gözünden kaçmaz.'* şeklinde ifade ederken (Ses Kaydı, 1), K4 *'E tabi ki hani bu bizim için iyi olurdu, 40 kişilik sınıflarda öğretmenlik yapıyoruz ve özel zaman ayırmak bazen imkânsız hale geliyor. Belli bir müfredat takip etmem lazım. Bir yandan onu yetiştirmem bir yandan diğer çocukların dersi anlamış olması lazım. Bir yandan da çocukla özel ilgilenmem lazım ve onunla iletişimim nasıl gerçekleşmeli? Danıştığım bir yer olsa daha sağlıklı iletişim kurabilirdik belki.'* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı 2).

Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin sistematik olarak ve verimli şekilde sağlanmasının katkı sağlayacağına yönelik dört katılımcı görüş belirtmiştir (K 4,7,13,15). K 15 *'Yani belli aralıklarla işte dediğimiz gibi, bu konuyla ilgili uzman bir kişinin gelip o çocuğu incelemesi, öncelikle belki ara ara bizim derslerimizde 5 dakika 10 dakika durup hani ne yapıyoruz ya da ne yapamıyoruz, gözlemlemesi bize geri dönüş yapması ya da çocukla ekstra görüşmesi varsa mesela okulla ilgili ya da işte öğrenmeyle ilgili bir problemi bunu bize iletebilir.'* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 14).

Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin iş birliği ile danışmanlık sağlanmasından ziyade öğretmenlere yönelik seminerler düzenlenerek sağlanması görüşleri üç katılımcı tarafından belirtilmiştir (K 17, 18, 19). K17 konuyla ilgili görüşünü *'Okullarda gerek veli bazında gerek öğrenciler bazında ayrı ayrı seminerler yapılabilir ya da etkinlikler düzenlenebilir bununla ilgili.'* şeklinde belirtirken (Ses Kaydı, 18), K19 *'Özel eğitim ona alo gelin bizim gelin de şu şu kadar öğrencimiz var, gelir bilgi verir misiniz? O öğrencilerimize örnek bir ders verir misiniz? Nasıl müfettişler, öğretmenlere özel ders veriyorlarsa uygulamalı bir ders verip de*

öğretmen ona bakıp da evet benim burada eksikim var diyebiliyorsa yine aynı olmalı, özel eğitimde de olmalı yani' şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 22).

Özel eğitim danışmanlığının uygulanmasının olumsuz etkiler yaratacağını düşünen bir katılımcı bulunmaktadır. K9 görüşlerini 'Bir öğretmene şunu şöyle yapma böyle yap veya yaparsan güzel olur, öğretmenler kendi sınıf ortamları başkasının müdahalesine alışamıyorlar. Bir şeyi daha güzel şöyle yapabiliriz dediğiniz zaman çok dirençle karşılaşıyorsunuz. Okulda böyle bir servis açılması insanların işlerinde kesişim yaratmaya başlayacak veya o dersi destek eğitimi alan öğretmenler o iş yoğunluğunun içerisinde, o dersten o derse girip koşarken, bu danışmanlara ise nazaran hafif iş olması, iş adaletsizliğini gün yüzüne çıkarıp arada sürtüşme yaratır.' şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 7).

Görüşler doğrultusunda özel eğitim danışmanlığı DEH'e yönelik en dikkat çekici bulguların; öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığını faydalı buldukları, özel eğitim danışmanlığı sağlanmasıyla kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan iştirme kayıplı öğrencinin sorumluluğunu paylaşabileceklerini düşünmeleri, verilen danışmanlık hizmetinin öğrencinin eğitim başarısını arttıracığı ve hizmetin sistematik sağlanması gerektiği şeklindedir.

Araştırmada sınıf içi yardım destek eğitim hizmetine yönelik 17 katılımcıdan alınan görüşler doğrultusunda altı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 3.8.'de aktarılmıştır.



Şekil 3.8. Sınıf içi yardım hizmetine yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu

Sınıf İçi Yardım: Araştırmaya katılan 17 katılımcıdan 15'i sınıf içi yardım destek eğitim hizmetine ihtiyaç duymadığını belirtirken ikisi sınıf içi yardım desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. İhtiyaç duyduğunu belirten katılımcılar arasından K 9 sınıf içi yardım hizmetinin sadece fiziksel desteğe ihtiyacı olan kişiler için ihtiyaç oluşturduğunu '*Sınıf içi yardımda, kimi öğrenciler vardı epilepsi gibi, anlık fiziksel desteği ihtiyacı oluyor, bir öğretmen bir taraftan öğrenciye a harfini öğretmeye çalışırken diğer alanın fiziksel durumunu kontrol eden. Sınıf içi yardım destek uygulamaları yani zor durumda olan öğrenciler için olmalı, bu toplumda belki % yarımlik kesim % birlik kesime anca ulaşır ama olabilir yani.*' şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 7). Konu ile ilgili K8 sınıf içi yardım hizmetine ihtiyaç duymadığını ancak sınıf mevcudu sayılarının düşürülmesine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. K18 ise '*Şu an için düşünmüyorum, yani şu an için herhangi bir sıkıntımız olmuyor. Ama tabii gelecek yıl bu öğrenci yedinci sınıf sonra sekizinci sınıf olacak daha sonra ne gibi ihtiyaçları olur bilemiyorum.*' ifadeleri ile ihtiyaç duymadığını belirtmiştir (Ses Kaydı, 21). Bunun yanında dört katılımcı sınıf içi yardım hizmetine ihtiyaç duymadıklarının yanı sıra bu hizmeti ayrıştırıcı bulduklarını ifade etmişlerdir (K 7, 14, 16, 19). K16 '*Şimdi çocuk açısından düşünürsek eğer çocuk kendinin farkındaysa belki yanında destek eğitimi almak istemeyebilir. Çünkü ayrımcılık gibi olabilir, onun farkına varırsa ama çocuk küçükse evet olabilir. Belli bir yaşa gelince kendini dışlanmış gibi hissedebilir arkadaş ortamında, sınıf içerisinde...*' ifadesiyle sınıf içi yardım hizmetinin ayrıştırıcı olduğunu düşünmektedir (Ses Kaydı, 17).

Sınıf içi yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine etkileri incelendiğinde araştırmaya katılan 17 katılımcıdan dokuzu olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir (K 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18). K13 '*Mesela süreçte daha fazla ilerleyeceğini düşünüyorum yani çocuk işitme kaybından dolayı daha geç öğreniyorsa yardımla daha hızlı öğrenebilir, yaşlılarını daha hızlı yakalayabilir diye düşünüyorum eğitiminde.*' şeklinde sınıf içi yardımına ihtiyaç duymadığını ifade etmesine rağmen öğrencinin eğitimi boyutuyla ele alındığında öğrencinin eğitimine olumlu etki edeceğini ifade etmiştir (Ses Kaydı, 12). Yedi katılımcı sınıf içi yardım hizmetinin katkı sağlamayacağını dile getirmiştir (K 3, 5, 7, 8, 9, 10, 19). Katılımcılardan biri katkı sağlayacağını ancak ayrımcılığa neden olacağını, K 4, '*Tabii ki katkısı olur çocuğa, hani konuyu anlaması daha kolay sağlanmış olur ama*

dezavantajı da çocuğa dönüt olarak arkadaşlarından farklı olduğu vurgusu ön plana çıkabilir, yani bu kabul de görmeyebilir.’ şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 2).

Sınıf içi yardım hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik önerilere bakıldığında katılımcılardan 14’ünün görüş ve öneri belirttiği, üç katılımcının (K 3, 7, 10) ise herhangi bir öneri de bulunmadığı görülmüştür. Öneride bulunan katılımcılardan beşi sınıf içi yardım hizmeti yerine sınıf dışında eğitim sağlanmasına yönelik görüş belirtmiştir (K 4, 5, 6, 8, 13). K13 *‘Sınıf içinde olmaması lazım hocam. Hani ben ders anlatırken başka bir öğretmenin orada olması olmaz yani. Hem çocuk dikkatini toplayamaz ve diğer sınıftaki çocuklar da rahatsız olur.’* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 12).

Sınıf içi yardım hizmetinin sınıftaki öğretmen ile diğer öğrencilere de sunulması gerektiği önerisinde bulunan üç katılımcıdan (K 12,14,15), K 12 *‘Sınıf öğretmeni, sınıftaki öğrenciler ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin bir şekilde yönlendirilmesi lazım, hani bilgi olarak, hani davranış olarak, ama yöntem teknik olarak bir şekilde desteklenmesi lazım bence.’* ifadesiyle belirtmiştir (Ses Kaydı, 11).

Uygun fiziki şartların oluşturularak sınıf içi yardım hizmetinin sunulması gerektiği yönündeki görüşlerini aktaran üç katılımcı bulunmaktadır (K 11, 16, 19). K11 *‘Fiziksel şartlar ve ilgili bireyle ya da ilgili eksikliklerle ilgili materyallerin tam olması süresince her türlü okulda uygulanabilir.’* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 10).

Sınıf içi yardım hizmetini sunacak öğretmenin alan yeterliklerine de sahip olması gerektiği görüşünü ifade eden iki katılımcı belirlenmiştir (K 9,18). K18 *‘Bu belki zor olabilir bir çocuk için 6 tane 8 tane branş öğretmeni olmayabiliyor ama en azından hani temel düzeyde öğrencilere faydası olabilecek bir öğretmen onu her branşta yardımcı olabilir yani matematik için. Ama İngilizce için özellikle gerekir evet alan öğretmenin olması lazım.’* şeklinde sağlanan sınıf içi yardım hizmetinde görev alacak uzmanın yeterlilikleri ve vereceği destek için alan uzmanı olmasının önemini ifade etmiştir (Ses Kaydı, 21). K 17 ise, sınıf içi yardım desteğinin iş birliği ile yardım şeklinden ziyade iş birliği ile danışmanlık hizmeti şeklinde verilmesi görüşünü belirtmiştir (Ses Kaydı, 18).

Görüşler doğrultusunda eğitimcilerin iştirme kayıplı öğrencileri için sınıf içi yardım desteğine ihtiyaç duymadıkları ancak sınıf içi yardım hizmetinin olumlu katkılar sağlayacağını düşündükleri, sınıf içi yardım desteğinin sınıftaki diğer öğrencilere sağlanması

ve sınıf içi yardım hizmetini sağlarken fiziki şartların oluşturulması gerektiği bulguları öne çıkmıştır.

3.4. Destek Eğitim Hizmetleri Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arasında İş Birliği Çalışmaları Nasıl Sağlanmaktadır?

Araştırmada DEH sürecinde yer alan katılımcılar arasındaki iş birliği çalışmalarına yönelik görüşme soruları üç başlık altında sorulmuştur. Bu başlıklar; a) tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları, b) DEO kapsamında yürütülen iş birliği çalışmaları ve c) okul içi (kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO) ve okul dışı (ÖERM) iş birliği çalışmalarının ortak paydada ilerleyebilmesi için yürütülen iş birliği çalışmalarıdır. Aşağıda katılımcılarla gerçekleştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

3.4.1. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları

Öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları ile ilgili; ebeveynler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri, DEO ve ÖERM’de eğitim veren katılımcılar olmak üzere toplam 11 katılımcıdan görüş alınmıştır. Aşağıdaki bulgular, genel eğitim alan öğretmenleri ile yapılan iş birliği çalışmaları ve BEP ile ilgili yürütülen iş birliği çalışmalarına yönelik görüşler olarak gruplanarak aktarılmıştır. Bu görüşlere ait bulgular Şekil 3.9.’da yer alan kelime bulutu ile aktarılmıştır.



Şekil 3.9. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yapılan iş birliği çalışmalarına yönelik görüşlere ilişkin kelime bulutu

Katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda ikisi katılımcı hariç (K9, 19), kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde iş birliği çalışmaları gerçekleştirildiği bilgisine ulaşılmıştır. Gelen yanıtlar incelendiğinde tam zamanlı kaynaştırma eğitimindeki iş birliği çalışmalarının plansız bir şekilde, rassal zamanlama ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Anne; rehber öğretmen, İngilizce DEO öğretmeni ve sınıf şube öğretmeniyle, baba; okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf öğretmeniyle, DEO öğretmenleri (K 12,18); sınıf öğretmenleri, rehberlik/psikolojik danışma servisi, genel eğitimden sorumlu alan öğretmenleriyle, rehber öğretmenler (K 7 ve 14); ebeveyn ve genel eğitim alan öğretmenleriyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmaları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. İş birliği çalışmalarının planlanmadığı, rassal bir şekilde olan karşılaşmalarda veya özellikle sınav zamanlarında yüz yüze yapıldığı belirlenmiştir (K 7, 10, 12, 14, 18). K12 ‘Yani rehber öğretmenleriyle konuşuyoruz, ben bunları şunları yapıyorum diye. Bir de DEO’da dersine giren diğer İngilizceci arkadaşla oluyor. Nasıl sende? Geri dönüş var mı? Anlıyor mu? gibi konuları konuşuyoruz.’ (Ses Kaydı, 11) olarak K 14 ise iş birliği çalışmaları konularını ‘Yani öğretmenlerimiz genelde, sınav dönemlerinde özellikle, çok fazla yanımıza geliyorlar. Aileleri çağırmak istiyorlar, onlara soruyorlar,

sınavlarını nasıl yapalım diye. Çünkü bazen aileler çocukların ayrı sınav olmasını istemiyor, ötekileştirildiklerini düşündükleri için. Genelde hep beraber oturuyoruz, konuşuyoruz zaten. Çağırıyoruz geliyorlar.’ şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 13). Okul yöneticilerinden K 10 ‘Sınıf diğer derslerinde öğretmenlerimizle ve rehber öğretmenlerimizle iş birliği yaparak artı aileyle iş birliği yaparak onlara yüz yüze en iyi şekilde eğitmeye çalışıyoruz, en büyük destekçilerimiz de ailelere tabii ki hocam.’ (Ses Kaydı, 8) şeklinde genel eğitim alan öğretmenleri, rehber öğretmenler ve ebeveyn ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarını yürüttüklerini ifade etmiştir. Okul yöneticisi olan K9 kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmadığını ifade etmiştir. ÖERM öğretmeni (K 19), öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili herhangi bir iş birliği çalışması yapmadıklarını belirtmiş, K17 ise veli, okul ve öğretmenlerle iş birliği çalışmalarını yürüttüklerini ‘...onlar da bir eksiklik olduğu zaman bizi arıyorlar, biz de bir eksiklik olduğunda onları arıyoruz, bu şekilde hani veli öğretmen okul üçlemesi şeklinde ilerliyoruz, telefonla görüşme sağlıyoruz, gerektiğinde toplantıda yapabiliyoruz okula gidip, onlar gelebiliyor mesela.’ şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 18).

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminin yürütülmesi sürecinde iş birliği çalışmalarından olan BEP toplantılarının gerçekleştirilmesi süreci incelendiğinde katılımcılardan alınan görüşlerin birbirleri ile tutarlı olmadığı görülmektedir. İş birliği çalışmaları kapsamında altı katılımcı BEP toplantılarının yapıldığını, beş katılımcı ise yapılmadığını belirtmiştir. Ebeveynler, BEP toplantılarının hiç yapılmadığını ifade ederken annenin konu ile ilgili yanıtı ‘Yok, hiç öyle bir şey yapmadık. Evet normal bireysel toplantı oldu geçende. Tek tek en son veli toplantısı bireysel oldu.’ şeklinde olmuştur (Ses Kaydı, 20). Ebeveynlerin yanıtlarından BEP toplantısı kavramına yönelik farkındalıklarının olmadığı, bu toplantıları veli toplantısı olarak yorumladıkları belirlenmiştir. DEO öğretmenlerinden K 12 yılda iki kez BEP toplantısı yaptıklarını, K18 idarenin belirlediği tarihlerde BEP toplantıları gerçekleştirdiklerini, okul yöneticileri (K 9,10) BEP toplantıları yapıldığını ve planlamaları uyduğunda toplantılara katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinden, K 9 okuldaki BEP çalışmalarını ‘Müsait olduklarıma katılıyorum. Planlamaya göre. Sene başında yapılıyor genelde bunlar. Öğretmenler kurulundan sonra, öğretmenlere 2 hafta-3 hafta kadar çocuğu tanınması için bir müsaade veriliyor, sonrasında BEP kurulunda

yaşanan iş birliği sürecini, nedenlerini ve önerilerini ‘Öğretmenlerin kendi aralarında iletişimlerinde kopukluk var, bu bir dezavantaj. Destek eğitimde görevli olanlar sene sonu veya dönem başı kurullarından başka bir yerde bu konuda bilgi alışverişi yapamıyorlar. Bu toplantıların da belli bir rutinin bildirilmesi yasal mevzuat da desteklenmesi faydalı olur. Şu anda o konuda bir eksiklik var.’ şeklinde belirtmiştir (Ses Kaydı, 7). K 5, ebeveynlere DEO hizmetinde iş birliği sağlama ve devamsızlıkları takip etme konusunda DEO öğretmenleri ile iş birliği yaptıklarını belirtirken (Ses Kaydı, 3), K14 ‘Özellikle devamsızlık takibinde çok yapıyoruz. Ailesini aradım. Tabii müfredatı çok bilmiyorum karışmak da istemiyorum açıkçası kimsenin işine, ama devam devamsızlık ve ilerleme konusunda sürekli iletişim halindeyiz.’ şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 13).

K7 ve K10, DEO öğretmenleri ile ders planlamalarında iş birliği sağladıklarını belirtmiştir. K10 yapılan çalışmaları ‘Zaman zaman kendileriyle görüşüyoruz, bu işin neresinde oldukları nasıl gittiği yani bunun muhabbetlerini edip gerekirse planda bir güncelleme ya da revize etmeyi gündeme getiriyoruz.’ olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı, 8). K 4 ve 6, DEO öğretmenleri ile işlenen konular ile ilgili bilgi alışverişinde bulunduklarını ifade etmiştir. K6 ‘Konuşuyoruz genelde konuyla ilgili hocam. Ben bunları aktardım ama şu konuları basit hatlarıyla çocuğa işleyelim işte gibi konu belirtiyoruz. Unutmasın bunları deyip hocamla paslaşıyoruz, o da o konularda bilgi veriyor.’ ifadesi ile süreci aktarmıştır (Ses Kaydı, 4). Bulguların DEO hizmeti sürecinde diğer paydaşlar ile sistematik sürdürülen iş birliği çalışmaları yapılmadığı, yine rassal bir şekilde bir araya gelmelerde bilgi paylaşımı düzeyinde kaldığı ve birbirleri ile bilgi ve materyal paylaşımında bulunmadıklarını ortaya koymuştur.

3.4.3. Okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmaları

Okul içindeki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmeti ile okul dışındaki ÖERM destek eğitim hizmetinin ortak paydada ilerleyebilmesi için iş birliği çalışmalarına yönelik bulgular incelendiğinde öğrenci dışındaki 19 katılımcıdan görüş alınmıştır. Bu görüşler Şekil 3.11.’de yer alan kelime bulutuyla aktarılmıştır.

Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılması

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılmaması

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılması

Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

Okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesi

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılması

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılmaması

Okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmaları yapılması

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminde ve DEO hizmetinde yer alan öğretmenler, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri; verdikleri destek eğitim hizmetleri ile ÖERM'nin sağladığı destek eğitim hizmetlerinin ortak payda da ilerleyebilmesi için iş birliği çalışmaları yapmadıklarını ifade etmiştir (K 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18). K 7 *'Yok hiç yapmadık yani onlar da bizimle iletişime geçmedi, biz de onlarla iletişime geçmedik. Sadece çocuk diyor ben bugün işte rehabilitasyona gidiyorum. Hani o gün ders koymuyoruz ona göre kendi planlamamızı yapıyoruz ama hiç onlarla bir iş birliğine girmedim.'* şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 5). Ebeveynlerin ise okul ve ÖERM ile ayrı ayrı iş birliği çalışmaları yaptığını ancak eğitimlerin ortak paydada ilerlemesi için kurumlar arası bir iş birliği çalışması yapılmadığı bulgularına ulaşılmıştır (K2, 20). ÖERM öğretmenlerinden K19 kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO sürecinin ortak paydada ilerlemesi için iş birliği sürecinde yer almadığını ifade etmiştir. K17 DEO hizmeti ile ilgili herhangi bir iş birliği süreçleri olmadığını kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarına katıldığını belirtmiştir. Katılımcılarda sadece biri, ÖERM yöneticisi K16, verilen destek eğitim hizmetlerinin ortak payda da sürdürülmesi amacıyla okuldaki öğretmenleri ile iş birliği çalışmaları yaptığını *'Okulda öğretmeniyle görüşüyoruz eğer öğretmen bizden ekstra bir şey istiyorsa, beraber ilerlemeye çalışıyoruz, ortak defter tutuyoruz çocuğun eksik olduğu*

konularda beraber hareket etmeye çalışıyoruz, hani başka da çok bir şey yapamıyoruz açıkçası. ' şeklinde ifade etmiştir (Ses Kaydı, 17).



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı orta okul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi, eğitim sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Raporun bu kısmında bulgular tekrar ele alınarak betimlenmiş, yorumlanmış ve ilgili alan yazından yararlanılarak sonuçlara, çıkarımlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetleri, destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan öğrenci, anne-baba, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım ile ilgili görüşler ve iş birliği çalışmaları olmak üzere ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler araştırma sorularının sırası ile aktarılmıştır.

4.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?

Okul içi ve dışı DEH aldığı belirlenen öğrencinin, okul içinde iki dersten DEO hizmetine erişebildiği belirlenmiştir. Bu derslerden sosyal bilgiler dersinde genel eğitim ve DEO eğitimlerinin farklı öğretmenler tarafından sağlandığı, İngilizce dersinde ise bu eğitimlerin aynı öğretmen tarafından verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin ebeveynleri, çocuklarının ihtiyaçları olan derslerden değil, DEO eğitimi vermeye istekli veya uygun olan öğretmenlerin derslerini alıyor olmalarını olumsuz karşıladıklarını, işitme kayıplı öğrencinin özellikle bazı derslerden DEO hizmeti almasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) DEO'da eğitim verecek öğretmenlerin nasıl görevlendirileceği ve ders programlarının yapılması ile ilgili açıklamalar olmasına rağmen açılacak derslerin belirlenmesine yönelik net bir açıklama bulunmadığı belirlenmiştir. Aile işitme kayıplı çocuklarının matematik, Türkçe, fen bilgisi gibi derslerden DEO hizmeti sağlanması için gerekli girişimlerde bulunmuş olmasına rağmen, çocuğunun eğitim aldığı veya diğer okullardan DEO'da ders hizmeti sağlayabilecek öğretmene erişememiştir. Bu durumun ailenin DEO derslerini okul sonrası talep etmesi ve genel eğitim sınıfı alan öğretmenlerinin iş yüklerinin yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında konu ile ilgili Çağlar (2006), destek eğitim odasında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle

gerçekleştirdiği araştırmasında okullarda öğretmenlerin yoğun ders yüklerinden ve öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan sebeplerle DEO uygulamasının mevzuatta belirtilen düzeyde yapılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları bu araştırma ile büyük oranda örtüşmektedir. Öğrencinin DEO derslerinin, günlük ders programının tamamlanmasının ardından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Aile ve öğretmenler tarafından etkili ve verimli bulunan DEO hizmetlerinin uygulanma zamanına yönelik farklı görüşler bulunmakla birlikte aile ve bazı öğretmenleri, öğrencinin okul ders saatleri içinde sınıftan alınarak DEO’da eğitim almasını; sınıfta yapılan eğitimden mahrum kalma ve sınıf arkadaşları tarafından ötekileştirmeye yol açacağı, öğrencinin psikolojisini olumsuz etkileyecek olması nedenleri ile uygun bulmamaktadır. Ailenin DEO derslerinin okuldan sonra talep etmesinin öğretmenlerinin okuldan sonra destek sağlamaya gönüllü olmayışlarına neden olduğu düşünülmektedir.

Okulda DEO hizmetlerinin gerçekleştirilmesi için sürekli kullanılabilen bir oda veya sınıf olmadığı belirlenmiştir. DEO uygulamalarında okulun DEO olmaması sorunu, boş olan dersliklerin kullanımı ile çözülmüştür. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki fiziksel yetersizliklere ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerine uygun ortamlarda destek eğitim alma ihtiyaçlarına yönelik bu sorun farklı araştırmalarda da saptanmış durumdadır. Bu durumu Bolat, Yılmaz ve Ata (2017), okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında okulların fiziksel ve donanımsal eksiklerinin giderilmesi gerekliliği, Akay (2018), Aslan ve Çıkılı (2021) ile Erçicek ve Günal (2021), öğretmenlerin destek eğitim odalarının olmaması veya boyutlarının fiziki olarak yetersiz olmasının derslerin verimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İşitme kayıplı bireylerin özelliklerine yönelik sınırlı bilgiye sahip olan DEO öğretmenlerinin öğrencileri için düzenlenmiş sabit bir DEO’nun olmamasının İKÖ için DEO derslerinde gerekli fiziki koşulların sağlamasını da zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra DEO’da öğrencinin devam devamsızlık takibini yapan rehber öğretmenlerinde okulda bu takibi daha rahat yapabilmeleri için sabit bir DEO’ya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilmektedir.

İşitme kayıplı öğrenci okul dışı destek eğitim hizmeti olarak ilçede bulunan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde, 2023-2024 eğitim öğretim yılında iki kez eğitim almış ve bu dersler aile ve işitme kayıplı öğrencinin isteği üzerine sona erdirilmiştir. Çocukları altı aylık iken tanılanmış ve bir buçuk yaşında DEH almaya başlamış olan ailenin

bu kararı almasında, ÖERM ile ilgili önceki deneyimlerinin ve bu eğitim sırasında yaptıkları ani ziyaretlerde yaşadıklarının etkili olduğu düşünülmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s.21). Ailenin alan uzmanlarından eğitim aldığı dönemdeki merkezin katkılarını vurguladıkları ancak dil terapistine duydukları ihtiyaç nedeniyle değiştirilen merkezde de nitelikli eğitimden yoksun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Aile, çocuklarının her ders sonrası defterlerini inceledikleri, eğitmeni ve verilen eğitimlerin içeriklerini etkili bulmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kurumun ticari amaçlı kurum olduğu, nitelikli eğitmenlerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. İKÖ derslerine giren iki öğretmenden birinin Açık Öğretim çocuk gelişimi bölümü diğerinin ise öğretmen lisesi mezunu olmasının özel eğitim dışı alanlardan gelip sertifika programları ile bu kurumlarda eğitim verdikleri bilgilerine ulaşılmıştır. ÖERM'ye yönelik olarak gerçekleştirilen farklı araştırmaların da aynı sonuçları aktardığı görülmektedir. Bu kurumların ticari kurumlar olduğu, alan dışı kişilerin kâr amacı ile bu kurumları açtıkları, eğitimlerin etkili olmadığı (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016), kurumda eğitim veren kişilerin özel eğitim alanındaki farklı bölümlerden mezun olduğu, sertifikası olmayan okul öncesi ya da sertifikası olan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu (Atmaca ve Uzun, 2020) aktarılmaktadır.

4.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Görüşler Nelerdir?

Raporun bu kısmında, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik işitme kayıplı öğrencinin, anne baba ile öğretmen ve yöneticilerin görüşleri bir bütün olarak ele alınıp belirlenen 6 tema ve 27 alt temaya yönelik sonuçlar alan yazın ile ilişkilendirilerek aktarılacaktır.

4.2.1. Özel eğitim ve işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini belirleme

İşitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecinde yer alan öğretmen ve yöneticiler arasında özel eğitim öğretmenliği bölümü mezunu öğretmen bulunmaması araştırma verilerine yansımıştır. Tüm engel türlerinde olduğu gibi işitme kayıplı bireylerin eğitim süreçlerinde, dil ve iletişim beceri düzeylerine, kullandığı iletişim yöntemine, sahip olduğu akademik becerilerine uygun bir eğitim verilmesi kritik önem taşımaktadır. Ancak, DEH'nin

sağlanması sürecinde RAM ve okul rehberlik servisinden etkili desteklerin alınmaması (Akdemir Okta, 2008), öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerini bilmemeleri ve rehber öğretmenler tarafından hazırlanan programların uygulanmasında yetersiz olmaları (Aktürel ve Gürgür, 2020), iş birliği çalışmalarının yetersiz kalması (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016), işitme kayıplı bireylerin ve kaynaştırmanın/bütünleştirmenin hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması (Yanık, 2016) ve okul ve ÖERM’nde MEB tarafından gerçekleştirilen eğitimlerle ‘Özel Eğitim Sertifikası’ ile eğitim sistemine dahil olan bireylerle (Kol, 2016) etkili özel eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi beklenmemelidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin özelliklerine yönelik bilgi sahibi olmamaları nedeni ile ulaşılan diğer alt temalar şunlardır; özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaması nedeni ile öğrencinin sorun yaşamadığını ve desteğe ihtiyacı olmadığını düşünme, öğrencinin ihtiyaçları ve düzeyine uygun ders planı yapmama ve materyal hazırlamama veya bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik desteğe ihtiyacı olmadığı görüşü ile RAM veya rehber öğretmenlerle iletişime geçmeme, girişimde bulunmama olarak belirlenmiştir. Bu alt temaların işitme kayıplı bireylerin eğitim yaşamlarını; nitelikli ve düzeye uygun olmayan ders programı ve materyalleriyle olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Öğrencinin konuşmasının anlaşılabilirliğinin iyi olması, cihaz takıyor ve işaret dili kullanmıyor olması herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadığı düşüncesine ve öğrenciye uygun materyal desteği sağlanmamasına neden olmuştur. Öğretmenlerin öğrenci özellikleri hakkında bilgi sahibi olmamaları her alan da yoksunluğa neden olabilmektedir. Bilgi yoksunluğu beraberinde İKÖ desteğe ihtiyacı olmadığı görüşlerini de desteklemektedir. Öğretmenlerin İKÖ desteğe ihtiyacı olmadığı görüşü beraberinde herhangi bir materyal sağlama çaba ve gayretlerinin olmayışı şeklinde yorumlanabilir. Bolat, Yılmaz ve Ata, (2017), Deliveli, (2019) Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021), Aslan ve Çıkılı (2021) da, araştırmalarında uygun materyale ulaşamadıklarını ve eğitimin olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde, işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi ve ihtiyacına uygun derslerin ve materyallerin hazırlanmasında sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. Mapepa ve Magano’da araştırmalarında (2018), derslerin işitme kayıplı bireylerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığını, sınavlarında da uyarlamalar yapılmadığını belirlemiştir. Hadjikakou, Petridou ve Stylianou’da (2005)

araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çoğu ğretmenin işitme kayıplı öğrenciler için farkındalık sahibi olmasına rağmen öğrencilerin ihtiyaını karşılayan herhangi değişiklik yapmadıklarını belirtmişlerdir. Tam tersi yönde, işitme kayıplı öğrencinin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış derslerde işitme kayıplı öğrencinin katılımının arttığı, dikkatini daha kolay topladığı, akademik becerilerinin arttığı belirlenmiştir (Reed, Antia, Arizona ve Tucson, 2008). Araştırmada tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, DEO hizmeti ve ÖERM’ de öğrencinin düzeyine uygun hiçbir ders materyali hazırlanmadığı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yapılması gereken uyarlamaların yapılmadığı grlmştir.

4.2.2. İşitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmemesi

Eğitim yaşamında kazanılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ediniminde kullanılacak yöntem, ders planları ve materyallerin hazırlanmasında; öğrencilerin akademik ve gelişim alanlarının değerlendirilmesi temel konulardan birini oluşturmaktadır. İşitme kayıplı bireylerin tüm eğitim süreçlerinde; aldıkları eğitim yöntemi, işitme kaybının derecesi ve işitme engelli olma yaşı ve diğer faktörler bir araya gelerek işitme kayıplı bireyin dil düzeyini oluşturmakta işitme kayıplı bireylerin akademik becerileri de sahip oldukları dil becerileri ile doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, işitme kayıplı öğrencinin değerlendirilmesine yönelik olarak çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencinin dil düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirme yapılmadığı, sadece akademik durumuna yönelik sene başında BEP’de kullanmak üzere ğrenci ile ilgili gözlemler yapılması istendiği belirlenmiştir. Herhangi bir kaba değerlendirme ya da ölçek kullanılmadan ve etkili değerlendirmeden uzak olan bu yöntem kabul edilebilir düzeyde bir değerlendirme olmamakla birlikte öğrencinin düzeyini bilmeme ve etkili ğretim yapmamanın doğal bir sonucu olarak sınavlarla ilgili olarak farklı uygulamaların gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencinin sınavlarda sınıf genelinden farklı sorularla değerlendirilmesine ancak işitme kayıplı öğrencinin gerçek düzeyinin lulememesine neden olmaktadır. Öğretmenler sorularla ilgili uyarlamalarını; sınıf genelinden ‘daha basit’ olarak tanımladıkları sorular sorma, az sayıda soru sorma veya verilen sorulardan yanıtlayacağı

soruları öğrencinin kendisinin belirlediği sorular sorma olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Aktürel ve Gürgür (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, araştırmayı gerçekleştirdikleri eğitim ortamında değerlendirme boyutunda geçme notunun düşük tutulması, sınavlarda fazla sayıda soru sorup içinden belirtilen sayıda bildiği soruyu yanıtlamasının istenmesi gibi uygulamalara yer verildiğini, yeterli notu alamamaları durumunda sınav tekrarı yaptıklarını, yazılı sınava ek sözlü sınav defter kontrolü gibi değerlendirmelere de yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aslan ve Çıkkılı (2021), öğrencinin etkinlik, ödev, ölçme ve değerlendirmesini bireysel özelliklerine uygun yaptıklarını ancak işitme kayıplı öğrencilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarının bu sonucu yapılan değerlendirmelerin ve değerlendirmeyi yapan kişi veya kurumlara yönelik kuşkuya neden olmaktadır. Eğitim ve DEH sağlayıcı tüm paydaşların BEP ifadesinden sınav sorularının basitleştirilmesi, soru sayısının azaltılması yönünde yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Ancak sınav içeriklerini basitleştirmeye yönelik çalışmalarda bir ölçüt belirlenememiş, sistematik ve geçerli değerlendirmelere yönelik verilere ulaşılamamıştır. Araştırmanın bu sonuçlarının, bir önceki tema olan işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmemekten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tema ile ilişkili diğer alt temalar ise değerlendirmenin etkili yapılmaması nedeni ile öğrencinin sadece konuşma ve dinleme becerilerinden yola çıkılarak desteğe ihtiyacı olmadığı görüşünün belirtilmesidir. Oysa dil becerilerinin, okuma anlama, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört bileşeni bir bütündür. Bu bileşenlerden bir veya ikisine yönelik yapılan değerlendirme yeterli olmayacaktır. Öğrencinin okuma anlama ve yazma becerilerine yönelik değerlendirilmelerin yapılması, eğitiminden sorumlu paydaşlara iletilmesi ve bu düzeye uygun dersler yapılması öğrencinin akademik, sosyal, psikolojik gelişimini olumlu olarak etkileyecektir. Bu değerlendirmelerin yapılmaması ve öğrenci ile sınırlı iletişim sonucu, öğrencinin eğitiminden sorumlu iki eğitimcinin, öğrenci ile iletişim kurmada zorlandıklarını ortaya koymuştur. İKÖ'nün düzeyini belirlemeye yönelik gerçekleştirilecek değerlendirmelerle ilgili olarak alan yazında ve araştırma sonuçları arasında RAM'a ve Rehber öğretmenlere yönelik araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticisi, RAM'dan gelen bilgilerin eksikliğine ve ayrıntıdan yoksun olmasına vurgu yapmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna benzer bir konuda Akdemir Okta'nın (2008), RAM'ların işitme kayıplı öğrenciler için eğitsel değerlendirme formu hazırlamadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun yöneticisi, DEO'nun açılıp açılmamasına yönelik RAM'a yaptıkları talebin karşılıksız kaldığını, bu görevin öğretmenlerden istendiğini ve öğretmenlere ek bir iş yükü olduğunu belirtmiştir. RAM'ın değerlendirme konusundaki sorunları ile ilgili olarak Atmaca ve Uzuner (2020) tarafından ÖERM'de gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda da benzer verilere ulaşılmıştır. Kurum öğretmenleri, RAM'dan gelen değerlendirmelerin çok yüzeysel, yetersiz ve eksik olduğunu, gelen değerlendirmelerin eksikliğinden dolayı öğrencilerinin performanslarını kendilerinin değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) ise çalışmalarında ÖERM'de yapılan değerlendirmelerin daha ayrıntılı ve özenli yapılmasını önermişlerdir. Araştırmada genel eğitim yanı sıra ÖERM öğretmenlerinin de öğrencinin akademik düzeyini belirleyerek değerlendirmedikleri bu sebeple öğrencinin düzeyine uygun etkinlik hazırlamak yerine okulda verilen ödevlerinin yapılmasını sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan çocuğun eğitim aldığı tüm alanlarda -tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, DEO ve ÖERM – akademik değerlendirmelerin yapılmadığı çıkarımı yapılabilmektedir.

4.2.3. Okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler

Araştırma sonuçları incelendiğinde; genel eğitim sınıfı ve okulun fiziki koşullarında sorunlar olduğu, okulda sürekli olarak kullanılan DEO bulunmadığı, sınıf mevcutlarının fazla olduğu, işitme kayıplı bireyler için ders materyallerinde yetersizlikler bulunduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme hizmetinin etkili olabilmesi sınıfın fiziki şartlarının öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Batu, 2000, s.37).

İşitme cihazı kullanan işitme engelli öğrenci için okul ve sınıf ortamının akustik izolasyondan yoksun olduğu ve sınıf ortamında sesin yankılanmasını önleyici uyarlamaların sınıf perdesi ve duvarlarda asılı olan üç panodan ibaret olduğu belirlenmiştir. Bu materyaller, tüm sınıflarda bulunan standart malzemeler olup işitme kayıplı öğrencinin sınıfında ses izolasyonu sağlama amaçlı kullanılmamıştır. Sınıfta yaşanan bir diğer sorun ise sınıf içerisinde tüm sıraların çift kişilik olması ve sınıf her üyesinin bir sıra arkadaşı olmasına rağmen işitme kayıplı öğrencinin ise en önde, tekli sırada tek başına oturuyor olmasıdır. Bu durumun İKÖ'nün sınıf ile olan etkileşimini sınırladığı çıkarımında bulunabilir. Klasik sınıf oturma düzeninden dolayı, işitme kayıplı öğrenci ders sırasında arkadaşlarının yüzünü

göremediği bir şekilde oturmuştur. Araştırmanın bu sonuçları Akay'ın (2023) araştırması ile birebir uyum göstermektedir. Akay'ın araştırmasında fiziksel ortama yönelik tüm katılımcılar sınıfların kalabalık oluşunu, fiziki imkanlar sebebiyle klasik oturma düzeninin etkileşimi azalttığını, işitme kayıplı bireyler için sadece ön sıraya oturtma şeklinde bir fiziksel düzenleme yapabildiklerini, sınıf yalıtımlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Can ve Kara (2017), Bolat Yılmaz ve Ata (2017), Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016) araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında fiziki koşulların iyileştirilmesine yönelik ihtiyaçları belirtirken Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021), fiziksel yetersizliklerle birlikte eğitsel materyal desteğinin de sağlanması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Konu ile ilgili Reed, Antia, Arizona ve Tuczon (2008), gerçekleştirdikleri araştırmalarında; genel eğitim veren öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına destek olmak amacıyla sınıf içi düzenlemeleri yapma konusunda istekli olduklarını, bu uyarlamaların; uygun oturma düzeni sağlama, tahtaya yazı yazma, seslendirme ekipmanlarını kullanma, sınavlar için ayrı bir alan sağlama ve ödevlerin öğrencinin seviyesine göre uyarlanması olarak belirlemişlerdir. Araştırmacıların sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Fiziksel yetersizlikle ilgili önemli bir sorun ise uygun bir oda veya sınıf olmaması nedeni ile okulda DEO'nın bulunmamasıdır. DEO hizmetlerinin uygun ise öğrencinin kendi sınıfında, değil ise uygun olan başka bir sınıfta yapıyor olması da önemli bir sorundur. Nimante ve Ekša (2020) araştırmalarında okul destek ekibinin yönlendirmesi ile öğrencinin ön sıraya oturtulması, öğretmenlerin ders anlatımları sırasında işitme engelli öğrenciye arkalarını dönmemeleri, kısa talimatlarla konuşma ve bireysel ders planlarının hazırlanması sağlanmıştır. İşitme kayıplı çocukların sosyal ve akademik olarak katılım konusunda çeşitli engellerle karşılaşabileceği sonucuna varılan araştırmada; fiziksel düzenlemelerin yapılması, akran desteği sağlanması, okul müfredatının uyarlanması ile engellerin ortadan kaldırılabileceği ifade edilmiştir. İşiten akranların çocuğun işitme kaybı konusundaki farkındalığı ve öğretmenlerin sınıfta hem uygun fiziki ortamı sağlaması hem de sınıf iklimini düzenlemesiyle işitme kayıplı çocukların genel eğitim okullarına başarıyla dahil edilebileceği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Fiziki koşullardaki sınırlılığın nedenlerinden biri okul öğrenci sayısının, kapasitenin üzerinde olması olarak belirlenmiştir. Sınıfın kalabalık olması, sınıfta U düzeninde oturuluyor olması durumunda bile, öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşlarını takip etmesini

zorlaştırmaktadır. Bu durum, dersin anlaşılabilirliğini ve öğrencinin katılımını olumsuz etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile hem öğrenciye destek sağlamakta zorlandıklarını hem de ders yoğunlukları nedeni ile DEO’da görev alamayacaklarını belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflar işitme kayıplı öğrencinin akademik performansını ve motivasyonunu düşürebilmektedir. Can ve Kara (2017) araştırmalarında okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının uygun düzeyde olması ve paydaşların desteği ile sınıf öğretmenlerindeki moral ve motivasyonu arttırarak kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik tutumların olumlu yönde etkileneceğini belirtmişlerdir. Mapepa ve Magano (2018), işitme engelli öğrencilerin öğrenme engelleri ile başa çıkmak için ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerine ilişkin eğitimcilerin görüş ve düşüncelerini aldıkları araştırmalarında öğretme süreçlerindeki malzeme ve destek eksikliğinin, okulların aşırı kalabalık oluşunun destek eğitim hizmetlerini sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, okullarda görsel materyal desteğinin sağlanmasının önemini, işitme kayıplı bireylerin akademik becerilerinin geliştirilmesi için gerekli materyal desteğinin sağlanmadığını şeklinde belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın görüşleri ile uyumludur. Genel eğitim sınıfında eğitim veren öğretmenlerin tamamı sınıfların kalabalıklığı sebebiyle işitme kayıplı öğrencilere zaman ayıramadıklarını dile getirmiştir. Sınıfların kalabalık oluşunun öğrenci için sağlanacak destekleri sınırlandırdığı düşünülmektedir.

Ders materyallerinin yetersizliği ve öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmaması işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde önemli bir sorundur. Standart ders materyalleri işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Ders materyallerinin yetersizliğine yönelik sonuçlar incelendiğinde hem genel eğitim sınıfında hem de DEO’nda kullanılacak ders materyallerine yönelik ihtiyacın yoğun sayıda katılımcı sayısı ile ifade edildiği belirlenmiştir. Ülkemizde işitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerin gelişimi için gerekli materyal desteği sağlanmasına yönelik sorunlar devam etmektedir. İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, onların akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Okul fiziki koşullarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve uygun ders materyallerinin sağlanması, bu öğrencilerin eğitimde daha başarılı olmalarını destekleyecektir. Eğitim kurumlarının gerekli düzenlemeleri yapması, işitme kayıplı öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Aslan ve Çıkılı

(2021), işitme yetersizliği olan öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğretmen yetersizliğinin fiziki koşulların yeterli olmayışı gibi nedenlerden kaynaklandığını, işitme kayıplı öğrenciler için gerekli materyalin eksik olduğunu ve eğitimi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı sonuçlar Deliveli'nin (2019) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Deliveli, araştırmasında derslerinde görsel destekler kullandıklarını, derslerindeki materyalleri kendilerinin yaptığını ve materyal yetersizliğinin derslerde sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendilerine materyal desteği sağlamasını ve konu ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri için materyal sağlamamaları özel eğitim hakkında herhangi bir eğitim almadıklarının ve işitme kayıplı bireyler hakkındaki bilgi yetersizliklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

4.2.4. DEH uygulamaları

İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin, derse katılımı arttırdığı, dikkati toplamayı kolaylaştırdığı, akademik başarılarını olumlu etkilediği farklı araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Akay 2015; Akay, Uzuner ve Girgin 2014; Reed, Antia, Arizona ve Tucson, 2008; Yanık, 2016).

Destek eğitim hizmetlerine yönelik alt temalar incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki DEH hakkında bilgilerinin olmadığı ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu nedeni ile öğretmenlerin DEH'i desteklemeye yönelik hazırlanmak için zamanlarının olmaması en çok ifade edilen alt temalar olmuştur. Bu durum, okulda DEH'e yönelik iş birliği çalışmalarının yetersiz olduğu, etkili iletişim sağlanmadığı konusunda da fikir vermektedir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıfta işitme kayıplı öğrencinin alan derslerinde sorumlu olan yedi öğretmen, öğrenciye sağlanan DEH hakkında bilgi sahibi olmamakla birlikte, öğrenciye yönelik ders planı, düzeye uygun metin hazırlama veya farklı bir ders materyali hazırlama konusunda bir çalışmalarının olmadığını sınıflarının kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu rakamın fazla olması dikkat çekici bir durumdur. Mapepa ve Magano (2018) araştırmalarında sınıfların aşırı kalabalık olması sonucu öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere sınırlı destek sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sınıf mevcudunun fazla olmasının

bir diğerk sonucu, DEO’da eğitim vermenin öğretmennin gönüllülüğüne bağılı olduğı düzenleme nedeni ile, öğretmenlerin bu yoğunluklarından kaynaklı bir şekilde DEO hizmetine katkı sağlama konusunda çekimser kalmalarıdır. Konu ile ilgili olarak ebeveynler yaşadıkları sıkıntıyı sık sık dile getirmişlerdir. Bu sonuç, farklı tema başlıkları altında katılımcılar tarafından tekrar tekrar dile getirilmiştir. Akay (2023), DEH uygulamalarında, öğretmenlerin tamamının DEO uygulamasında görev almasını, işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması gerektiğini, öğrencilere büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada, katılımcılar öğrencinize hangi tür DEH sağlıyorsunuz sorusunu ‘öğrenciyi öne oturtma’ ve ‘etkileşimli tahta kullanma’ olarak yanıtlamışlardır. Bu yanıtlar yüzeysel bilgi içeren, akademik donanım ve işitme kayıplı öğrenciyi desteklemekten uzak yanıtlardır. İşitme kayıplı öğrencinin eğitiminde yer alan öğretmenlerin işitme kaybı ile ilgili sınırlı bilgilerinin olmasının öğrencilerine sağlanabilecek destek türlerini de kısıtladığı düşünülmektedir.

DEH kapsamında tanının konması sürecinde ailenin tutumu ve süreçte verilecek kararların aileye bırakılmasında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Tanının konması aşamasında, çocuklarının etiketlenecek olmasından yola çıkarak ebeveynler çocuklarının ihtiyaçları olmasına rağmen toplumsal algı nedeni ile tanı konmasına izin vermemektedir. Bu konuda, okul yöneticileri yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirterek karar vericinin devlet olması yönünde görüş bildirmiştir. Ailenin isteğine bağılı bırakmaksızın çocuğun zorunlu olarak destek eğitime, rehberlik araştırma merkezi ve okuldaki öğretmenlerin görüşüne bakılarak zorunlu destek eğitimi alması gerektiği görüşünü ifade etmektedirler. Hem öğretmenler hem de yöneticiler ailenin sorumluluklarına yönelik olarak yasal düzenlemelere ihtiyaç bulunduğunu ifade etmektedir. Yanık (2016), ailelerle ilgili yaşanan sorunları ayrıca ailelerin çocuk hakkında doğru bilgi vermemesi, öğretmenlerin eksik evrak doldurmaları, yasal olarak sistematik görünen sistemin işleyişinde sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) ise bu sorunların yanı sıra aileler ile güven ve iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ailenin etkisine yönelik diğerk bir sonuç da Antia ve Rivera’nın (2016), gezici öğretmenler tarafından sağlanan destek eğitim hizmetlerini incelediği araştırmasında aktarılmaktadır. Öğrenciye sağlanacak hizmet sürecine ilişkin kararlar alınırken öğrencinin ihtiyaçları, performansı, yaşı ve ebeveynin isteginden etkilendiğı belirlemişlerdir. Araştırmada doğduğı andan itibaren çocuğunun

doğru tanıyı alması için çaba gösteren aile için toplumsal baskılar nedeniyle tanı konmasına izin vermeyeceği görüşü öğretmen ve yöneticiler ile aile arasındaki iletişim kopukluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kaynaştırma/Bütünleştirme ortamında çok fazla sayıda rol ve sorumlulukları bulunan rehber öğretmenlerin; kaynaştırma/bütünleştirme öğretmenlerine bilgi vermesi, yönlendirmesi ve planlanmalarda yol göstermesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Değirmenci, Kurt ve Tombul (2020); Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021) araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşlarla iş birliği yapmada yetersiz kaldığı, rehberlik servisinden gerekli desteklerin alınmadığını belirtmişlerdir. Deliveli, (2019) araştırmasında, öğretmenler ve velilerin, okul yönetiminden destek aldıklarını fakat bu destekleri yetersiz bulduklarını, rehber öğretmenlerinin de yetersiz kalabildiklerini belirtmektedir. Araştırmadaki bulgularda rehber öğretmenlerinin sadece çocuğun BEP ihtiyacı var mı sorusunun cevabını bulmak için genel eğitim öğretmenleri ile olan sınırlı ve rassal iletişimlerinin olduğu yönündedir. Öğretmenlerin ise rehber öğretmenler tarafından özel eğitim ve işitme kayıplı bireylerin özelliklerine yönelik sınırlı bilgileri nedeniyle gerçek desteklere ve bilgilendirmelere ihtiyacı oldukları görülmektedir.

4.2.5. Destek eğitim odasına yönelik görüşler

DEH'de olduğu gibi, DEO'ya yönelik de katılımcıların büyük oranda olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. DEO ile ilgili en fazla olan görüş, DEO'nun, katılımcılar tarafından faydalı bulunmasıdır. Bunu daha sonra öğrenci ihtiyaçlarına uygun/verimli olma, çocukla birebir çalışıldığı için faydalı olma görüşü izlemektedir. Katılımcılar sağlanan DEO hizmetlerini işitme kayıplı öğrenciye faydalı bulurken verilen eğitimlerin aynı zamanda öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmiş ve bu çalışmaları verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin DEO faydalı bulmalarında öğrencinin DEO derslerine daha çok devam ederek kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ayrılan zamanın azalması düşüncesinin de yer alması olumlu gibi görünen görüşlerin altında yatan olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan öğretmenlerin derslerinde işitme kayıplı öğrencileri için sınıf içinde gerekli uygun fiziki ortam, yöntem ve teknikleri sağlamaları gerekmektedir.

İşitme kayıplı öğrenciye sağlanan DEO hizmetlerine yönelik uygulamaların istenen içerik ve süreçten yoksun olduğu görülmektedir. DEO öğretmenlerinin öğrenciye yönelik bilgilere sahip olmadığı ve DEH sağlayan diğer paydaşlarla iş birliği içinde olmamasıdır. Bu durum öğrenciye etkili dersler yapılmamasını ve diğer derslerle ilgili süreçlerden haberdar olmamayı, eğitimin niteliğini azaltmaya neden olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak Kol, (2016) araştırmasında öğrencinin aldığı destek eğitim odası hizmetini incelemiş destek eğitim odası öğretmenin BEP ekibinde yer almaması sebebiyle öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile paralel bir eğitim sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akay, Uzuner ve Girgin (2014), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında destek hizmet sağlayan öğretmen ile iş birliği yapmadığını belirlemiştir. Yaşanan sorunların altında yatan nedenin destek eğitim hizmetlerini mevzuatta açıklayıcı olması ancak destek eğitim odası hizmetinin kılavuzda yeterli bilgiyi ve açıklamayı barındırmaması olarak açıklanabilmektedir (Aslan ve Çıkılı, 2021). Yaşanan bu tür sorunları çözme amacı ile ‘Nasıl’ sorularına yanıt aradığı araştırmasında Akay (2015) araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacı (DEO öğretmeni rolünde) ve sınıf öğretmeni iletişim ve iş birliği halinde kalmışlardır. Bu şekilde genel eğitimde işlenen konular ile destek eğitim odasında işlenecek konuların tutarlı olması sağlandığını belirlemişlerdir. Reed, Antia, Arizona ve Tuczon (2008) destek eğitimde yer alan profesyoneller arasında iş birliği sağlanması ile işitme kayıplı öğrencilere birebir verilen derslerin destekleyici etkilerinden bahsetmişlerdir.

DEO hizmetlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde, DEO derslerinin ders saati sırasında veya okul saatleri dışında yapılmasına yönelik farklı görüşler olduğu belirlenmiştir. Mevzuatın net olmamasından kaynaklanan bu durum incelendiğinde, çeşitli avantaj ve dezavantaj barındırması nedeni ile mevzuatta bu hali ile yer aldığı düşünülmektedir (Aslan ve Çıkılı, 2021). Karar verme aşamasında öğrencinin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı kurumun ve öğrencinin özelliklerinin belirleyici faktör olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda da her iki durumun uygunluğuna yönelik çeşitli görüşler bildirilmiş, derslerin alınacağı zaman dilimindeki kararın alınmasında aile belirleyici olmuştur. Ailenin DEO uygulamasına yönelik kararının öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı dersler anında değil de öğrencinin ders saatleri dışında alması ve DEO hizmetinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini bölen bir hizmet

olmasından ziyade sağlanan destekleyici dersler olması gerektiği görüşü yönündedir. Bu durum eğitimciler tarafından uygun zamanlarının olmaması gerekçe sunularak öğrencinin aleyhine süreçler yaşandığı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de iki katılımcının görüş bildirdiği DEO ders saatinin süresine yönelik olarak bu sürenin az olduğu yönünde görüştür. Mevzuatta yasal süre özel gereksinimli öğrencinin akranları ile ve DEO’da yapacağı ders sürelerini belirlemektedir. Bu araştırma için DEO hizmeti süresinin öğrenci özelliklerine göre değişebileceği görüşü hakimdir. Ancak, eğitim sürecinde alan uzmanları veya özel eğitim danışmanı gibi alana hâkim kişilerin destek sağlamaması nedeni, DEO saatlerindeki esneklik mevcut sorunlara yenilerin eklenmesine neden olacaktır. Mevcut uygulamalarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Aslan ve Çıkılı’nın (2014), Akay, Uzuner ve Girgin’in (2014) ve Akay’ın (2018) araştırmalarının sonuçları DEO ders saatlerinin yetersiz olduğu yönündedir ve bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akay (2018), ayrıca strateji kullanımının sağlanabilmesi için destek eğitim sürelerinin arttırılmasını, destek eğitim müdahaleleri ile çocuğun gelişiminin sistematik olarak değerlendirilmesini önermiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından belirtilen ders saati süresinin arttırılması görüşü ebeveynler açısından ise sağlanan ders sayısının azlığı olarak belirtilmiştir. Genel eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerin hem ders sürelerini yetersiz bulup hem de DEO hizmetinde görev almaya istekli olmayışları kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde azalacak süre düşüncesi ile olumlu görünen görüşün altında yatabilecek olumsuz görüşler olması hakkında soru işaretleri oluşturmaktadır.

DEH’in sağlanması sürecinde, ders materyalinin sağlanmasına yönelik talepler DEO hizmetlerinde de tekrarlanmıştır. Özellikle, özel eğitim mezunu olmayan ve herhangi bir destek almayan genel eğitim sınıfı öğretmenleri tarafından dile getirilen uygun talepler olarak nitelendirilebilir.

4.2.6. ÖERM’ye yönelik görüşler

Araştırmada genel eğitim ortamında görevli öğretmen ve yöneticilerin ÖERM ve uygulamalarına yönelik bilgilerinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan altısının ÖERM ile RAM’ı karıştırdıkları belirlenmiştir. Katılımcıların büyük kısmının bu

kurumlarla ilgili bilgisinin olmadığı, çocuklarına bir buçuk yaşından itibaren bu kurumdan destek sağlayan anne ve baba ile deneyimi olan bir öğretmenden ulaşılan temalar aktarılabilir. ÖERM ticari kaygı taşıyan ve bu şekilde uygulamalar yapan kurumlar olarak görülmekte ve bu kurumlarda eğitim veren eğitimcilerin farklı alanlardan mezun olup sertifika alarak özel eğitim öğretmenliği yaptığı belirtilmektedir. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016), ÖERM’lerin kâr amacı ile açılan kurumlar olmaları sonucu ile araştırmayı destekler niteliktedir. Kol (2016), araştırmasında ÖERM’de özel eğitim alanı mezunu eğitimcilerin görev alması konusuna vurgu yapmaktadır. Atmaca ve Uzuner (2020), tarafından ÖERM’ye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları olumlu yöndedir. İşitme kayıplı öğrencilerin ÖERM’den destek aldıklarını, iş birliği ile işitme kayıplı öğrencinin ve ailesinin kurumdan fayda gördüklerini, işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerindeki açıkların ÖERM’de verilen eğitimler ile tamamlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ÖERM’nin okul ile herhangi bir iletişim ve iş birliği çalışmasında bulunmaması dikkat çekicidir. Bu konuda yer almayan, ÖERM ile okul arası iş birliği çalışmalarına, sonuçlarda yer alan iş birliği çalışmaları başlığı altında yer verilmiştir.

4.3. DEH’den Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım Hizmetine Yönelik Görüşler Nelerdir?

Alan yazında işitme kayıplı öğrencilere sağlanabilecek destek eğitim hizmetlerinden olan özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım hizmetlerine yönelik sonuçlar iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Özel eğitim danışmanlığına yönelik görüşler

Belirlenen tema başlığı altında, altı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar; Özel eğitim danışmanlığı hizmeti hakkında bilgi sahibi olunması, danışmanlık hizmeti sağlanmasının öğrencinin başarı düzeyini artırması ön görüşü, hizmetin faydalı bulunması, okullarda uygulanabilir bir hizmet olması, öğrenci sorumluluğunun paylaşılması ve bu hizmetin sistematik planlamalarla uygulanmasına yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Ülkemizde özel eğitim danışmanlığının resmi olarak tam karşılığının bulunmadığının ancak bu hizmetler ile ilişkilendirebileceğimiz uygulamaların olduğu görülmektedir. Sözü edilen hizmet ile

ilişkilendirebileceğimiz eğitim hizmeti, il milli eğitim müdürlükleri ile RAM'ın bulunduğu ilçelerdeki Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından okullara sağlanabilmektedir. Ancak sağlanacak bu hizmetin sistematik, planlı ve profesyonel bir hizmet olmayışı özel eğitim danışmanlığından ayrılmasına neden olmaktadır. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin görüş bildiren öğretmen ve yöneticiler tarafından bilinmesi olumlu bir durum olarak kabul edilmiştir. Özel eğitim ve işitme kayıplı bireylerin özellikleri hakkında sınırlı bilgiye sahip öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim danışmanlığı hizmeti hakkındaki bilgileri şaşırtıcı olmakla birlikte okullarda bu danışmanlık hizmetine olan ihtiyaçlarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Hadjikakou, Petridou ve Stylianou (2005), orta okula devam eden işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek hizmetlerin değerlendirildiği araştırmada sekiz temel destek türü belirlemişlerdir. Bu desteklerden biri olan işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak iki haftada bir ile haftada dört veya beş kez gerçekleşebilen gezici öğretmen desteği dikkat çekmektedir ve özel eğitim danışmanlığı kavramı ile örtüşmektedir. İşitme engelli bireylerin eğitimlerine yönelik uluslararası yayınlar incelendiğinde, gezici öğretmenliğe yönelik araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, ulusal ve uluslararası alan yazın incelemeleri ve deneyimlerinden yola çıkarak bu destek türünü ülkemizde uygulanabilir ve yaşanan sorunlara çözüm getirilmesinde katkı sağlayabilir nitelikte bulunmuştur. Checker, Remine ve Brown (2009), araştırmasında işitme kayıplı öğrencilerin ailelerinden, gezici öğretmenlerin okul ve ev ziyaretleri sırasında eğitim ve sosyal gelişimlerine yönelik sağladıkları destek hizmetleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, destek veren öğretmenlerin aile ve okul ile iş birliği kurarak ailenin katılımına katkı sağladığını belirlemişlerdir. Ancak sağladığı, bu uygulamanın desteklenmesi için resmi politikalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriler ülkemizdeki uygulamalar için de geçerlidir. Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı hizmetinin uygulanabilmesi için Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), herhangi bir madde yer almamakta bu durum, bu destek eğitim hizmetinin uygulanması noktasında engel teşkil etmektedir. Pedersen, Askvig, Spooner ve Halvorson (2023), ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilere sağlanan gezici öğretmen destek hizmetine ilişkin ebeveynlerin algılarını inceledikleri çalışmalarında ebeveynlerin büyük bir kısmı gezici öğretmen hizmetinden memnun olduklarını belirlemişlerdir. Ancak, özel eğitimin her alanında olduğu gibi bu hizmetin sunulmasında daha etkili iletişim ve iş birliği çalışmalarının yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Araştırmada iş birliği çalışmaları başlığı altında ayrıntıları aktarılacak okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının özel eğitim danışmanlığı hizmetinin sunulması ile artacağı düşünülmekte, özel eğitim danışmanlarının okul, aile ve kurumlar arasında iş birliğini güçlendireceği ön görülmektedir.

Özel eğitim danışmanlığına yönelik olarak ülkemizde yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Batu ve Topsakal (2003) tarafından gerçekleştirilen Özel Eğitim Danışmanlığı sürecinin incelendiği araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ve öğretmenine gerekli destek hizmetlerin sağlanmasıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşebileceği böylelikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini kabulde artışlar meydana gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Akay ve Gürgür (2018), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti veren eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik danışmanlık sürecini incelemişlerdir. Eğitici öğretmen, danışmandan edindikleri bilgiler ile kendisini planlama konusunda geliştirdiğini, bilgilendirme toplantıları aracılığıyla edindiği bilgileri uygulama fırsatları olmasının kendisine önemli katkılar sunduğunu, işitme kayıplı öğrenciye sunulan bu desteğin faydalarını, aynı hizmetin işiten akranlara da sağlanmasının fayda sağlayacağını, bu hizmetin genel eğitimde yer verilmesiyle paydaşlar arası iş birliğinin artacağını dile getirmiştir. Araştırmada da dile getirilen bu görüş işitme kayıplı bireyler kadar işiten akranlarının da bu danışmanlık desteğine ihtiyacı olduğu yönündedir. Diğer akranlara sunulacak bu danışmanlığın bilgilendirme çalışmaları ile okulda sınıfta olumlu iklim ortamı oluşturarak işitme kayıplı bireyler kadar işiten akranları, öğretmenleri ve yöneticileri ile tüm okulda eğitim ortamını daha sağlıklı ve verimli hale getireceği, özel eğitim danışmanlığı hizmetinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aktürel ve Gürgür (2020), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin meslek lisesindeki fizik dersinin nasıl yürütüldüğünü incelediği araştırmasında; işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerini bilmemeleri, her ders için BEP hazırlanmaması, yapılan BEP'lerin rehber öğretmenler tarafından hazırlanması ve uygulanmasında yetersizlikler olduğunu belirlemişlerdir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlerin bireysel eğitim planları hakkında eğitim almalarını ve devletin de farklı alanlarda özel eğitim uzmanlarını okullarda görevlendirmesini ve mutlaka destek özel eğitim hizmeti sağlanması

gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada bazı öğretmenlerin internetten BEP edinmeleri, bazı öğretmenlerin ise rehber öğretmenlerden edinerek hazır BEP'leri dosyalarına koymalarında özel eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun özel eğitim danışmanlığı hizmeti sunularak çözüm oluşturulabileceği ön görülmektedir. Kol (2016), Kurt ve Tomul (2020) ve Özaydın ve Çolak (2011), araştırmalarında, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenci için genel eğitim sınıfı öğretmenlerine özel eğitim öğretmenleri tarafından danışmanlık hizmeti verilmesi ve/veya her okulda danışmanlık hizmeti veren bir özel eğitim öğretmenin olması kaynaştırma/bütünleştirme eğitime katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Araştırmada şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkan öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim danışmanlığı hizmeti hakkında bilgilerinin olmasının yanı sıra bu hizmetin sağlanması sürecinde sistematik bir beklenti içinde olmaları bu hizmete olan ihtiyaçlarının gerekliliği net olarak görülmektedir.

4.3.2. Sınıf içi yardım hizmetine yönelik görüşler

Bu araştırmanın incelendiği durum ve katılımcılarından elde edilen veriler doğrultusunda sınıf içi yardım hizmetlerine yönelik görüşlerin çoğunluğunun olumsuz nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu tema başlığı altında; araştırmanın katılımcı öğrencisi olan işitme kayıplı öğrencinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf içi yardım hizmetine ihtiyaç duyulmaması, hizmetin öğrencinin eğitimine olumlu katkı sağlayacağı ön görüşü, sınıf içi yardım hizmetinin ayrıştırıcı bulunması, hizmetin sınıfta bulunan diğer öğrenciler ile öğretmenlere de sağlanması, sınıf içi yardım hizmetinin sınıf dışında sağlanması, bu hizmeti sağlayacak uzmanın alan dersleri yeterliklerine sahip olması alt temalarına ulaşılmıştır. Ulaşılan olumsuz görüşlerin nedeninin öğretim süreci içinde ikinci bir öğretmenin sınıfın içinde yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Batu ve Topsakal, 2003, s.20; Kırcaali İftar,1998, s.22-23). Öğretmenler sınıf içi yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencilerinin başarı düzeyine olan katkısını ön görmelerine rağmen sınıf içi yardım desteğine ihtiyaç duymadıklarını belirtmeleri bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Ülkemizde yasal dayanağı bulunmamakla birlikte, DEH uygulamalarından biri olması nedeni ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Ebeveynlerin itirazlarının en büyük

nedeninin öğrencinin akranlarından gelecek etiketlemeye karşı bir direnç olduğu belirlenmiştir. Uygulanması sırasında, sınıf içi desteği sağlayacak personelin, öğretmen ve öğrencilerin psikolojik durumlarına dikkat etmesi ve sınıf ikliminin korunması için tüm tedbirler alınmalıdır. Doğru uygulandığı durumda, işitme kayıplı öğrenciye fayda sağladığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Gürgür (2005) araştırmasında, sınıf içi yardım hizmeti ile genel eğitim sınıfı öğretmenine, destek eğitim hizmeti desteği sağladığı süreci incelemiştir. Uygulamalar sonrası öğretmen; sınıfta aynı anda iki öğretmen oluşunu olumsuz görmediğini, kendini rahatsız hissetmediğini, uygulanabilirlik boyutunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen sağlamanın zor olduğunu, sınıftaki diğer öğrenciler için olmasa da özel gereksinimleri olan öğrenciler için sınıf içi yardım hizmetini gerekli gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencinin dersleri daha iyi hatırladığını, arkadaşları ile daha iyi iletişim kurduğunu belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile yapılan görüşmede akademik başarısının ve derse katılımın arttığını, ödevlerini kendi isteği ile yaptığını ifade etmişlerdir. Anasınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelendiği araştırmasında Koç (2021), uygulama aşamasında aynı sınıfta iki öğretmen olmayı gerektiren iş birliği ile öğretim modelinde uyum sorunları yaşanmadan süreci tamamlamıştır. Değerlendirmeler sonrası iş birliği ile öğretim modeli uygulanan sınıfta problem davranışların ortadan kalkarak sınıftaki iklim ve iletişimin olumlu yönde etkilendiği belirtilmiş, tüm katılımcılar ve aileler ise süreçten memnun olduklarını ifade etmiştir. Özaydın ve Çolak (2011), ise araştırmalarında, okul öncesi eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hizmet içi eğitim programına katılan okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak alternatif desteklerden birini sınıf içi yardım olarak belirtmiştir. Ulusal alanyazından aktarılan üç çalışmada da sınıf içi yardım hizmeti uygulamalarına yönelik olarak olumlu görüşler bildirilmiş ve uygulanabilir olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmanı sonuçları ile uyuşmamaktadır. Araştırmada iş birliği ile öğretim desteğini ebeveynler ve öğretmenlerin olumsuz ön yargıları sonucunda istemedikleri ve bazı öğretmenlerin hizmetin sınıf dışında sunulması gibi alternatif düşünceler aktardığı görülmektedir. Bu düşüncelerin temelinde de sınıfta ikinci öğretmen olması görüşünün hâkim olduğu düşünülmektedir. Bu durum yanı sıra öğretmenlerden birkaçı, orta okulda işitme kayıplı öğrenciye sunulacak bu hizmet için sadece özel eğitim alanında bilgiye sahip

olmanın yeterli olmayacağı ve orta okulda müfredatında yer alan alanlara ait bilgi ve donanımına sahip olması gerekliliğini aktarmıştır. Bu isteğin orta okulda okutulan alan derslerinin ve içeriklerinin çeşitliliği ve farklılığı düşünüldüğünde kabul edilebilir öneriler olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın iş birliği ile öğretim desteğinin yasal dayanaklandırma ve düzenlemelerinde bu durumu göz önüne alarak yapması gerekmektedir.

4.4. Destek Eğitim Hizmetleri Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arasında İş Birliği Çalışmaları Nasıl Sağlanmaktadır?

Ulusal ve uluslararası alan yazın etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında, destek sağlayan paydaşlar arasındaki etkili iletişim ve iş birliği çalışmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının değişkenlerinin çokluğu nedeniyle çeşitli ortamları ve paydaşları içine alan bu çalışmalar, farklı başlıklar altında toplanabilmektedir. Araştırmada, bu konu ile ilgili üç ana tema ve on altı temaya ulaşılmıştır. Ana temalar; Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları, DEO kapsamında yürütülen iş birliği çalışmaları ve okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmalarıdır. Aşağıda bu ana temalar alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılacaktır. Reed, Antia, Arizona ve Tuczon (2008), hizmet veren tüm profesyoneller aralarındaki iş birliği ve iletişim çalışmalarının işitme kayıplı öğrenciler için destekleyici olduğunu ve bu iletişimi genelde işitme engelliler öğretmeninin sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları iş birliği çalışmalarına vurgu yaparken süreçte hizmet içi eğitim sağlayacak bireyin işitme engelliler öğretmeni olması konusuna vurgu yapması önem taşımaktadır. Mapepa ve Magano (2018) ve Nimante ve Ekša (2020), öğretmenlerin uygun eğitimleri almasını, okullarda disiplinlerarası ekiplerin oluşturulmasını öğretmenlerin öğrenciye gerekli desteği verebilmesi için okulda öğretmene profesyonel bir destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ülkemizdeki alan yazın, öğretmenlere sağlanan destek hizmetlerin, paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmalarının yetersizliğine vurgu yapmaktadır. Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021) kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul yönetimi, aile ve öğretmenler arasındaki iş birliği çalışmalarının süreklilik içermesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

4.4.1. Tam zamanlı kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları

Araştırmada tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde yürütülen iş birliği çalışmaları ve BEP uygulamaları ile ilgili alınan görüşlerdeki tutarsızlık, araştırmacıların dikkatini çeken ilk sonuçlardan biri olmuştur. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi süreci ile ilgili iş birliği çalışmalarının gerçekleştirildiğine yönelik dokuz, BEP toplantılarının gerçekleştirilmediğine yönelik altı, BEP toplantılarının gerçekleştirildiğine yönelik beş katılımcı görüş bildirmiştir. Tutarsız veriler, kurum içinde iş birliği çalışmalarına düzenli ve sistematik bir şekilde yer verilmediği ve aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sağlayan paydaşlar arasında etkili iletişim sağlanmadığı yönünde de sonuçlara ulaşılmasına neden olmuştur. Verilen yanıtlardan yola çıkılarak iş birliği çalışmalarının eğitimciler arasında rassal karşılaşmalar sırasında yüz yüze gerçekleştirildiği, aile ile eğitimciler arasındaki görüşmelerin ise telefon ile veya yüz yüze gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu verileri Akay'ın (2023) araştırması ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Aktürel ve Gürgür (2020), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenciler için BEP toplantılarının yapıldığını, kaynaştırma/bütünleştirme ekibinde yer alan paydaşların iş birliği içinde çalıştıkları ve bilgi alışverişinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerini bilmemeleri, uygulamalar sırasında her ders için BEP geliştirilmediği, BEP'lerin rehber öğretmenler tarafından hazırlandığı ve bu programların uygulanmasında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Değirmenci, Kurt ve Tombul (2020), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşlarla iş birliği yapmada yetersiz kaldığını, İcöz (2016) işitme kayıplı çocukların ailelerinin en çok öğretmenlerle iletişim kurmada zorlandıkları, Can ve Kara (2017); Borders, Barnett ve Bauner (2010), araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşların iş birliği içinde çalışması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Orhan, Uzunçayır ve İlhan (2021), okul yönetimi, öğretmenler ve aile arasında yürütülen iş birliği çalışmalarının süreklilik içermesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Beş araştırmada da belirtilen bu durumun kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iş birliği çalışmalarına olan gereksinimi desteklediği düşünülmektedir.

Kol (2016), ise gerçekleştirilecek kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleştirilecek iş birliği çalışmalarında paydaşların kişilik özelliklerinin süreci etkileyen önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Genel eğitim öğretmeni ile DEO öğretmeninin iletişim kurmak istememesi ve DEO öğretmeninin izleme sürecinde isteksiz olması hem araştırmayı hem de işitme engelli öğrenciye sağlanan DEH'i olumsuz etkileyerek iş birliği yapılmasını engellediği görülmüştür. Araştırmada da babanın görüşünü belirttiği '*Yakın candan duran öğretmenlerle, daha iş birliği içinde daha güzel gidiyor.*' (Ses Kaydı, 23) ifadesiyle iş birliği çalışmalarında ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iş birliği çalışmalarında öğretmenlerin yaklaşım ve tutumlarının etkili olduğunu desteklediği görülmüştür.

4.4.2. DEO kapsamında yürütülen iş birliği çalışmaları

DEO'da gerçekleştirilen iş birliği çalışmalarına yönelik olarak dört alt tema belirlenmiştir. Bunlar; DEO'da görev alan öğretmenlerle iş birliği çalışması yapılmaması, DEO iş birliği çalışmalarının devam- devamsızlık takibi ile sınırlandırılması olarak belirlenen ilk iki faktör olumsuz yönde görüşlerdir. Diğer iki faktör ise DEO'da planlama çalışmaları için iş birliği yapılması ve işlenen konular ile ilgili iş birliği yapılması olarak belirlenmiştir.

Araştırmada DEO görev alan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin iş birliği çalışması yapmadıkları görülmektedir. Akay, Uzuner ve Girgin (2014), DEO yaşanan sorunlara yönelik çözüm gayretlerini inceledikleri araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin DEO'da eğitim veren öğretmen ile iş birliği yapmadıkları sonucu, araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Akay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmasında, destek eğitim odasında gerçekleştirilen Türkçe derslerinde uygulanan okuma yazma etkinliklerini incelemiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni iletişim ve iş birliği halinde kalarak genel eğitimde işlenen konular ile destek eğitim odasında işlenecek konuların tutarlı olması sağlamıştır. Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında DEO'da destek eğitim hizmeti sağlanan iki dersten sadece birinin (Sosyal Bilgiler) eğitimeileri iş birliği çalışmaları yaptıklarını belirtirken bu iş birliği çalışmalarının derslerde işlenen konular ile sınırlı kaldığı görülmekte ilgili araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akay (2023), bir

diğer çalışmasında, işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim almaları ve DEOH'a yönelik sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. İki öğretmen DEO öğretmeni ile çeşitli iletişim yöntemlerini kullanarak iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunlar; yüz yüze yazılı ve telefon ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. DEO öğretmeni dört öğretmen ise iletişimlerinin kopuk olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin tamamı DEO uygulamasının işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması gerektiğini, öğrencilere büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmanın iletişim yöntemleri ve belirli eğitimciler arasında iş birliğinin bulunmaması araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. DEO hizmetinde okuldaki rehber öğretmenlerin sadece devam-devamsızlık takibinde DEO öğretmenleri ile iş birliği yaptığı, okul yöneticilerinin ise DEO açılması ve planlanması gibi prosedürel işlemler için DEO öğretmenleri ile iş birliği yaptıkları görülmektedir. DEO hizmetinin yürütülmesindeki bu sınırlı iş birliği çalışmalarının DEO hizmetinin etkililiği ve verimliliğini etkilediği düşünülmektedir.

4.4.3. Okul içi ve okul dışı DEH için ortak yürütülen iş birliği çalışmaları

Bu tema başlığı altında iki alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar, okul içi ve dışı DEH'in ortak paydada ilerlemesi için iş birliği çalışmalarının yapılmaması ve okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının ayrı ayrı yürütülmesidir. Bu bulgulardan yola çıkarak ortak iş birliği çalışması yapılmaması olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir. Ancak araştırma bulguları arasında yer alan olumsuz durumlar göz önünde bulundurulduğunda, okul içi ve okul dışı iş birliği çalışmalarının sadece ebeveynler ile sınırlı bir şekilde de olsa ayrı ayrı yürütülüyor olması olumlu bir durum olarak kabul edilebilir.

Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) araştırmalarında, ÖERM'de destek hizmet sağlayan işitme engelliler öğretmenlerinin okullardaki öğretmenler ile iş birliği sağlayamadıkları sonucunun araştırma ile aynı sonucu aktardığı görülmektedir. Araştırmada İKÖ'nün aldığı tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO ile okul dışında sağlanan ÖERM hizmetlerinde iş birliği sağlamaması, öğretmenlerin ve yöneticilerin işitme kayıplı öğrencilerinin hangi eğitimlerden destek aldığı yönünde sınırlı bilgiye ulaşmalarına neden

olmaktadır. Bu durumun altında yatan diğerk bir olumsuz durumun öğretmen ve yöneticilerin işbirliği çalışması yapmayı görevlerinin bir parçası olarak görmemeleridir.

Araştırmanın olumlu kabul edilen durumu için Tutuk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ÖERM’de uygulanan okul öncesi dönem destek hizmet süreçlerinin aile ile işbirliği içinde yürütüldüğü belirtilmiştir. Ailenin katılımı ve aile katılımı çalışmaları olarak ‘ders sonu veli bilgilendirme’ görüşmelerinin yapılması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Atmaca ve Uzuner de (2020) araştırmalarında yine ÖERM ile aile arasında işbirliği çalışmaları gerçekleştirildiğine yönelik verilere ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında İKÖ’nün ailesinin çocuklarının eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşlar ile ayrı ayrı iletişim kurdukları görülmektedir. Ailenin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan alan öğretmenler, rehber öğretmenler ve yöneticiler ile ayrı, DEO görevli öğretmenler ile ayrı, ÖERM’deki öğretmen ve yöneticiler ile farklı zaman ve kanallardan iletişim kurdukları bu durumun İKÖ eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların işbirliği çalışmalarını ortak yönetmeleri hususunda engel oluşturduğunun bir işaretçisi olarak düşünülebilir. Sınırlı bir işbirliği çalışması olsa da ailenin İKÖ eğitim sürecinden haberdar olarak takip etmesi ve işbirliği sürecinde aktif yer alması olumlu olarak görülmüştür.

4.5. Sonuç

Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı orta okul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencinin DEO eğitimi aldığı ancak bu eğitim ile ilgili fiziksel alan, eğitimin uygulanma saati ve süresine yönelik mevcut durumla ilgili katılımcılar tarafından çeşitli avantaj ve dezavantajlar belirtilmiştir. Yasal düzenlemelerin işitme kayıplı öğrenciyi ve ailesini destekleme amaçlı bu esnekliği sağladığı düşünülmektedir. Ancak öğrenci özellikleri ve eğitim aldığı kaynaştırma/bütünleştirme ortamının özellikleri göz önünde bulundurularak DEO hizmetlerinin uygulanma yeri, zamanı ve süresine yönelik önerilerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın planlanması aşamasında, işitme kayıplı öğrenciyeye dair edinilen bilgiler ışığında öğrencinin hem okul içinde hem de okul dışında DEH aldığı belirlenmiştir. Ancak,

araştırmanın gerçekleştirildiği öğretim yılında öğrencinin ÖERM’den sadece iki kez DEH aldığı belirlenmiştir. Ancak bu durum araştırmaya herhangi bir şekilde etkilememiştir. Bir buçuk yaşından itibaren ÖERM’den destek hizmet alan öğrencinin dil becerilerinin işiten akranlarına yakın olduğu yapılan ölçme değerlendirmeler sonucunda belirlenmiştir. Türkiye koşullarında şans faktörüne bağlı bir şekilde doğru işitme engelliler öğretmeni ve doğru dil ve konuşma terapistinden eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, eğitimci ve yöneticilerin işitme kayıplı öğrenciyle sınırlı iletişim kurması ve ihtiyaç duyulan değerlendirmelerin yapılmaması sonucu öğrencinin etkili iletişim ve eğitime erişemediği belirlenmiştir. İşitme kayıplı bireylerin özelliklerinin ve değerlendirmelerinin ihtiyaç duyulan nitelikte yapılması için eğitimci ve yöneticilere danışmanlık hizmeti sağlanması sonucuna varılmıştır.

Sağlanan DEH’e yönelik görüşlerin büyük bir kısmının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Eğitimci ve yöneticilerin işitme kayıplı öğrencinin özelliklerine ve eğitim yaklaşımlarına yönelik bilgilerinin yeterli olmaması öğrencinin aldığı eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Bu durum dolaylı bir şekilde ve uzun vadede öğrencilerin akademik yaşamlarının yanı sıra, günlük, iş ve özel yaşamlarını olumsuz etkileyecek bir durum olmakla birlikte işitme kayıplı bireylerin yaşamlarının tüm alanlarında gelişim gösterebilmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri için sahip oldukları dil düzeyi ve iletişim yönteminin, iletişim eşleri tarafından biliniyor olması kritik önem taşımaktadır. İşitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmemenin yanı sıra dil ve iletişim becerileri düzeylerinin değerlendirilmemesi, uygun materyal hazırlanmaması, uygun fiziksel ortamın sağlanmaması, akademik becerilerinin uygun değerlendirilmemesi yine bir dezavantaj olarak işitme kayıplı öğrencinin hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil ve iletişim becerilerinin, akademik beceri düzeylerinin belirlenmemiş olmasının bir diğer sonucu öğrencinin sınav ve ödevlerinin planlanmasında ve değerlendirilmesinde belli bir ölçüt olmadan soruların düzeylerinin basitleştirilmesi ve puanlanmasına neden olmaktadır. Eğitim aldığı sınıfın düzeyinin gereklerini ne ölçüde karşıladığı ile ilgili belirsizlikler olduğu belirlenmiştir.

Alan yazındaki birçok araştırmada ve bu araştırmanın da sonuçları arasında geniş yer tutan okul, genel eğitim sınıfı ve DEO’nun fiziki koşullarının ses izolasyonunu sağlamamasının yanı sıra okulların aşırı kalabalık olması DEH’i olumsuz etkileyen faktörler arasında önemli yer tutmaktadır. Ses izolasyonu sağlanmamış ve kalabalık sınıflarda, öğrenci

işitme cihazı ile iletişim kuruyor ise hem cihazını etkili kullanamayacak hem de sınıf düzeninin öğretmeninin ve arkadaşının yüzünü ve tahtayı görebilecek şekilde düzenlenmesi mümkün olmayacaktır. Bu soruna yönelik olarak özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıfların mevcutlarının azaltılması önerilebilir. Sınıfların kalabalık olmasıyla birlikte, özellikle ebeveynler tarafından dile getirilen bir diğer konu, öğretmenlerin iş yükleri nedeni ile DEO’da ders vermeye gönüllü olmamalarıdır. Bu durumun en önemli sonucu, işitme kayıplı öğrencinin DEO’da gerçekten ihtiyacı olan derslerden değil sadece açılan derslerden DEO’da eğitim almalarıdır. Ailenin çocuklarının matematik, Türkçe, fen bilgisi, bilişim konulu derslerden eğitim alma talepleri karşılanamamaktadır.

Genel eğitim sınıfı ve DEO’da kullanılmak üzere, işitme kayıplı öğrencinin düzeyine uygun ve akademik gelişimini destekleyecek materyallerin eksikliği bir diğer önemli konuyu oluşturmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin özellikleri bağlamında, uygun ders materyali hazırlanmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. DEH kapsamında işitme kayıplı öğrenciye sağlanan uyarlamaların sadece sınavların basitleştirilmesi ve etkileşimli tahtanın kullanımının belirtilmesi; hiçbir eğitimci tarafından öğrenci için genel eğitim sınıfı veya DEO’da farklı ve uygun materyaller hazırlanmaması, önceki ulusal araştırmalarda belirlenen durumun devam ettiği yönünde sonuçlardır. Destek eğitim hizmetleri ile ilgili olarak; DEO’nun faydalı bulunması, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ve verimli olduğu görüşleri, araştırmanın konu ile ilgili en olumlu sonuçlarını oluşturmakla birlikte genel eğitimdeki alan öğretmenlerinin, öğrencinin DEO derslerine daha çok devam ederek kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ayrılan zamanın azalması düşüncesinin yer alması olumlu gibi görünen görüşlerin altında yatan olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan öğretmenlerin derslerinde işitme kayıplı öğrencileri için sınıf içinde gerekli uygun fiziki ortam, yöntem ve teknikleri sağlamaları, işitme kayıplı öğrencilerinin destek eğitim hizmetleri sürecinde yer almaları gerekmektedir.

Destek eğitim hizmetlerinden ülkemizde yasal dayanağı olmayan iş ile danışmanlık ve iş birliği ile öğretim çalışmalarına yönelik öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığına destek duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim danışmanlığı desteğinin yasal dayanakların oluşturularak okullarda sistematik olarak sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında büyük öneme sahip olan faktörlerden biri olan, kaynaştırmada/bütünleştirmede işitme kayıplı öğrencinin eğitiminden sorumlu olan paydaşlar arasındaki etkili iletişim ve iş birliği çalışmalarına yönelik bulguların sonucunda; okul içi veya okul dışı sağlanan DEH’de planlanmış, sistematik ve etkili iş birliği çalışmaları mevcut değildir. Gerçekleştirilen iş birliği çalışmaları, sınırlı bir şekilde ve ailenin veya sorumluluk duygusu ile hareket eden eğitimcilerin gayretleri ile sağlanmaktadır. Okul içi ve okul dışı destek eğitim hizmetlerinde yer alan paydaşların iş birliği çalışmalarını arttırmasının işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.6. Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında işitme kayıplı öğrencilere sağlanacak destek eğitim hizmetlerinde karşılaşılabilecek sorunlarla baş etmede daha etkili bir süreç gerçekleştirmeye yönelik olarak ileride yapılacak araştırmalara öneriler aşağıda aktarılmaktadır.

4.6.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminde etkili eğitim öğretim ortamı sağlamak amacı ile gerekli fiziki koşulların sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması önerilebilir.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminde bireysel farklılıklara uygun uyarlamalar yapılarak sınıflarda tam katılımın sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.
- Yasal dayanaklar oluşturularak okullara Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmetinin sağlanması önerilebilir.
- Özel Eğitim Danışmanlığı kapsamında öğretmen ve öğrencilere işitme kayıplı bireylerin özellikleri ile ilgili bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO eğitiminde yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmalarının arttırılması önerilebilir.
- Okul içi ve okul dışında sağlanan DEH’in iş birliği çalışmalarının arttırılması önerilebilir.

4.6.2. İleri araştırmalara yönelik neriler

- Daha genellenebilir sonuçlar ortaya koymak için İşitme kayıplı öğrencilerin destek eēitim hizmetlerine yönelik daha çok katılımcı ile Türkiye genelinde gerçekleştirilen çalışmalar yapılabilir.
- Destek eēitim hizmetleri sunularak sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilerin izlendiēi eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Okul içi ve dışında saēlanan DEH’de ortak yürütülen iş birliēi çalışmalarını ortaya koyan araştırmalar önerilebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilerde zel Eēitim Danıřmanlıēı sürecinin incelenmesine yönelik nitel araştırmalar önerilebilir.
- Destek eēitim hizmetlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eēitimi alan işitme kayıplı öğrencilerin akademik performanslarına olan etkisi incelenebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilere ÖERM’de saēlanan DEH’lere yönelik eylem araştırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2019). Yardımcı destek personelin nitelikleri ve sorumlulukları. Y. Ergenekon (Ed.), *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı* içinde (s.37-53). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Acar, Ç. (2022), Kaynaştırma ortamlarında seyrek rastlanan yetersizlik gruplarını tanıyalım. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 52, 54, 56, 57). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ak, G. and Akay, E. (2023). Students with hearing loss in the inclusion environment and special education support services. In *Conference Proceedings. The Future of Education 2023*.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Özel Eğitim Teknolojileri Dergisi* , 1 (1), 1-14.
- Akay, E. (2018). İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik strateji kullanımının desteklenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27 (2), 885-895. doi:10.24106/kefdergi.2946
- Akay, E. (2023). İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamına devam etmelerine ve destek eğitim odası hizmeti almalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 112-131. doi: 10.14689/enad.33.882
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6 (1), 9-36. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akay, E., Uzun, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68. [Online] <http://www.enadonline.com>, 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Akçamete, G. (2003). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1 (03).
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 141-160.
- Aktürel, İ. E. ve Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (4), 687-709. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.547702
- Alatlı, R. ve Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 27-43.

- Antia, S. D. and Rivera, M. C. (2016). Instruction and service time decisions: Itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21 (3), 293-302. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw032>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, ss. 395-407.
- Aslan, S.T. ve ıkılı, Y. (2021). İşitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8 (71), 1535-1548. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2505>
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 2 (04).
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2020). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve nerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık rneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Bolat, E. Y. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 165-185.
- Borders, C. M., Barnett, D. and Bauer, A. M. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 348-357. DOI: 10.1093/deafed/enq028
- Bowe, F. G. (2003) Transition for Deaf and Hard-of-Hearing Students: A Blueprint for Change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 8 (4):485-93.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktrlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 71-96.

- Checker, L. J., Remine, M. D. and Brown, P. M. (2009). Deaf and hearing impaired children in regional and rural areas: Parent views on educational services. *Deafness & Education International*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.1002/dei.251>
- Council for Exceptional Children. (2018). CEC knowledge and skill base for all beginning special education teachers of student who are deaf and hard of hearing. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/202007/Initial%20Specialty%20Set%20%20DHH%20%20Revalidated%202018.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2024).
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki “destek eğitim odası (deo)” uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deliveli, K. (2020). A qualitative research about the evaluation of the educational services offered to hearing-impaired students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7 (1), 26-44. DOI: 10.33710/sduijes.609666
- De Villiers, PA and Pomerantz, SB (1992). İşitme engelli öğrenciler yazılı bağlamdan yeni kelimeler öğreniyor. *Uygulamalı Psikodilbilim*, 13 (4), 409-431.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2021). Kaynaştırmaya giriş. H. İ. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 7-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Doran, J. and Anderson, A. (2003). İşitme engelli ergen okuyucuların çıkarım yapma becerileri. *Okuma araştırmaları dergisi*, 26 (3), 256-266.
- Ersoy, N. (2015). Araştırma etiğİ. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 2-8.
- Foster, S. and Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153 (5), 435-449. <https://www.jstor.org/stable/26234551>
- Gezer, S. M. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Girgin, M. C. ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliğı olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.) *İşitme ve görme yetersizliğı içinde* (s.77-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Girgin, M. C. ve Kemaloğlu, Y. (2023). İşitme yetersizliğı olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.) *İşitme ve görme yetersizliğı içinde* (s. 270-376). Hibrit Kitap. Ankara: Pegem Akademi.

- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Psychology Journal*, 29(73), 18-38.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. (2022). Kaynaştırma ortamlarında öğretmenler: Rol sorumluluklar ve yeterlilikler. Sema Batu (Ed.) *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s.95-101). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gürgür, H., Akçamete, G. ve Kış, A. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(3), 689-701.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4):1234-1253.
- Gürgür, H. ve Kurtoglu, H. (2021). İletişim yaklaşımları. İH Diken ve M. Ağar (Ed.) *İşitme yetersizliği olan bireyler aileler için rehber kitapçık* içinde (s.30-33). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102504_YYYYTME_YETERSYZL_YYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf (Erişim Tarihi: 20.05.2024)
- Gürgür, H. ve Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.
- Güven, D. (2021). Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine bir bakış. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43).
- Hadjikakou, K., Petridou, L. and Stylianou, C. (2005). Evaluation of the support services provided to deaf children attending secondary general schools in Cyprus. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 203-211. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni020>
- Hyde, M. and Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness & Education International*, 6(2), 82-99.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.

- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnci, O. (2015). Bilimsel yayın etiği, *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 282-295.
- İstel, Ç., Uzuner, Y., Girgin, Ü., Ünlüer, S., Karasu, G. ve Tanrıdiler, A. (2020). İşitme kayıplı gençlere uygulanan yapı bilgisi dersinin iyileştirme sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 193-225.
- Kale, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ. ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karahan, S., Uca, S. ve Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>.
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Karasu, G. (2023). Bütünleştirme ortamında az rastlanan özel gereksinimli öğrenciler. S. Batu D. ve Çıkılı Soylu (Ed.). *Özel eğitim ve bütünleştirme* içinde (s. 104). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, N. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1402-1414. doi:10.5897/ERR2016.2835
- Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle dengeli okuma yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B.Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme* içinde (s. 141-189).

- Kavgacı, H. (2021). Olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması. T. Çalık ve M.M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.215-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 75-90.
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B. ve Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Özel eğitim* (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1018.
- Kırman, A. ve Yıldım Sarı, H. (2011). İşitme engelli çocuk ve adölesanların sağlık durumları. *Güncel Pediatri*, 9(3), 85-92.
- Kızır, M. ve Kurt, M. (2015). İşitme ve görme yetersizliği olan bireylerde Resim-İş Sanat öğretimi. Ö.Toper Korkmaz (Ed.). *Özel eğitimde Resim İş öğretimi içinde* (s.250-251). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, T. (2021). Sınıf kuralları ve sınıfta disiplin. T. Çalık ve M.M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.36-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, A. D. ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Loeterman, M., Paul, P. V. and Donahue, S. (2002). Reading and deaf children. *Reading Online*, 5(6), n6.
- Luckner, J. L. and Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent015>
- Mapepa, P. and Magano, M. D. (2018). Support to address barriers to learning for learners who are deaf. *African Journal of Disability*, 7(1), 1-8. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-11ef0a4074>
- Manrique, M., Cervera-Paz, F. J., Huarte, A., Perez, N., Molina, M. and Garcí a-Tapia, R. (1999). Cerebral auditory plasticity and cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49, S193-S197.

- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Resmî Gazete. 26184: 31 Mayıs 2006.
- MEB (2012). *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete Sayısı: 28296: Erişim tarihi: 18 Aralık 2023
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2024)
- MEB (2017). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2016-2017 istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik> (Erişim tarihi: 10.03.2024)
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Resmi Gazete. 30471: 7 Temmuz 2018.
- MEB (2021). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2020-2021 istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik> (Erişim tarihi:10.03.2024)
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Nimante, D. and Ekša, L. (2020). Inclusion of a child with a hearing impairment in a mainstream school, single case study. *Human, Technologies and Quality of Education*, 62-77. <https://doi.org/10.22364/htqe.2020.05>
- Odluyurt, S. (2022), Kaynaştırma ve bütünleştirme nedir?. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s.8-9). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Orhan, B. E., Uzunçayır, D. ve İlhan, L. (2021). Kaynaştırma eğitimi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 2(1), 28-49.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbey, F. (2018). Türkiye’de engellilerin eğitimi (Genel-Mesleki). Arıkan, S. ve Ayyıldız, E. (Ed), *Engelli bireylerin destekli istihdamı içinde* (s.39-55). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özokçu, O. (2021). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ.H.Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s.71-72). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, H. A., Berber, Z., Aytekin, A., Tüter, M. ve Yüce, B. Ç. (2024). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 300-315.
- Paul, P.V. (2001). *Language and deafness*. Canada: Singular thomson learning.
- Pedersen, H. F., Askvig, B. A., Spooner, D. and Halvorson, M. (2022). Parent perceptions of itinerant services for students who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2160009>
- Punch, R. and Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(4), 405-421. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq019>
- Reed, S., Antia, S. D. and Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 485-502. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn006>
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarı, H. ve Seçil-Karamuklu, E. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*. 3(2), 27-53.
- Selvi, H. H. (2020). İşitme engelliler meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı düzeylerinin betimlenmesi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 4(1),44-61.
- Selvi, H. H. ve Yıldırım, S. B. (2023). Türkiye’de işaret dili eğitimine yönelik güncel sorunlar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 40-57. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0137>
- Sönmez Kartal, M. (2022), Kaynaştırma uygulamalarında ekip iş birliği/ ekip çalışması. S. Batu (Ed.) *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s.200-205). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (5.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Subaşı Yurtçu, A. ve Batu, S. (2021). *Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarına yönelik bir destek eğitim hizmeti: Özel eğitim danışmanlığı*. Ankara: Vize Akademik.
- Subaşı Yurtçu, A. (2022), Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri. S. Batu (Ed.) *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s.176). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran 21(2): 419-426.
- Sucuoğlu, B. (2006). Öğretim sürecinde uyarılama yapmak. *Etkili kaynaştırma uygulamaları içinde* (s.34-41). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi. *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Timur, A. İ. (2016). *İşitme engelli bireylerde dil kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkide saldırganlık eğiliminin etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkökuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 161-186. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s8m
- Turan, Z. (2017). *İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, N., Karlıdağ, T., Başar, F., Yalçın, Ş., Kaygusuz, İ., Keleş, E. ve Birkent, Ö. F. (2015). İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Journal of Ear Nose and Throat*, 25(1), 32-38.
- Tutuk, H. C. (2018). *Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. (Bölüm 1, s.9-15). Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2000). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s.19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Uçar, S. ve Karadağ, E. (2021). Ay'ın evreleri ve oluşumu konusunda işitme engelli öğrencilerin kavram değişimlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (2), Aralık 2021: 657-688. <https://doi.org/10.7822/omuefd.876201>
- Uzuner, Y., Girgin, U., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve Tanridiler, A. (2011). An examination of balanced literacy instructional model implemented to youths with hearing loss. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2126-2133.
- Ünay, E., Erçiçek, B. ve Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- WHO, (2024). https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab_2 (Erişim Tarihi: 15.05.2024)
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, H., Baran, G. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engelli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 7-23.
- Yazçayır, G.H. ve Girgin, M.C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77.
- Yazıcı, Z. ve Can Yaşar, M. (2006). Erken çocukluk döneminde dil kazanımı, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8 (15), 126-138.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.584392>
- Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin.

- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2.Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



EKLER

EK-1

ÖĞRENCİNİN YENİ DOĞAN İŞİTME TARAMALARI

YENİDOĞAN İŞİTME TARAMASI ÜNİTESİ SONUÇ KARTI				TARİH:	
				SAYI:	
Ad,Soyad :					
T.C. Kimlik No:					
Protokol No:					
Test Tarihi: 18.05.2012					
Testin yapıldığı Doğumevi / Hastane:					
TESTİ GEÇTİ			SEVK GEREKİR		
	Sağ kulak	Sol kulak		Sağ kulak	Sol kulak
Tarama TEOAE :	☐	☒ Cihaz sağ uyarı vermedi	☐	☐	☐
Tarama ABR :	☐	☐	☐	☐	☐
Bebek 10 gün sonra kontrole getirilecek.					
FR.190 / 00 / 02.09.2009					

YENİDOĞAN İŞİTME TARAMASI ÜNİTESİ SONUÇ KARTI				TARİH:	
				SAYI:	
Ad,Soyad :					
T.C. Kimlik No:					
Protokol No:					
Test Tarihi: 29.05.2012					
Testin yapıldığı Doğumevi / Hastane:					
TESTİ GEÇTİ			SEVK GEREKİR		
	Sağ kulak	Sol kulak		Sağ kulak	Sol kulak
Tarama TEOAE :	☐	☒ Cihaz sağ uyarı vermedi.	☐	☐	☐
Tarama ABR :	☐	☐	☐	☐	☐
Anne habesininopla ile evi aileye ABR testi önerildi.					
FR.190 / 00 / 02.09.2009					

EK-2

ÖĞRENCİNİN 6. AY ODYOGRAMI

Y.C. SAĞLIK BAKANLIĞI
EMİR TEPECİK EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ
İŞİTME DEĞERLENDİRME, ÇOCUK VE ERGEN
Ç.İ.D.E.M.

YENİDOĞAN İŞİTME TARAMASI
Veri Formu

Adı: [Redacted] Soyadı: [Redacted]
Doğum Tarihi: [Redacted] Cinsiyeti: [Redacted]
Anne T.C. Kimlik No. [Redacted] T.C. Kimlik No. [Redacted]
Ebeveyn / Veli [Redacted] Ev Telefonu [Redacted]
[Redacted] İş/Cep Telefonu [Redacted]
Adres [Redacted]
Doğum Haftası: 40 Doğum Kilosu: 4000
Doğum Şekli: S İlgili Hekim (ler) [Redacted]

İlk İşitme Taraması Tarih: 11/08/2012

TEOAE	Sol	Sağ	AABR	Sol	Sağ
Geçti			Geçti		
Ölçüm Tekrarı Gerekir			Ölçüm Tekrarı Gerekir		
Ölçüm yapılmadan taburcu			Ölçüm yapılmadan taburcu		
Ölçümü kabul etmedi (onam)			Ölçümü kabul etmedi (onam)		
Exitus			Ölçüm Yeri	Yatarak ☐	Ayaktan ☐
Başka birime sevk			Notlar		
İkinci Tarama İçin Bilgilendirme	Aile ☐	Hekim ☐			

İkinci İşitme Taraması Tarih: 18/08/2012

TEOAE / DPOAE	Sol	Sağ	AABR	Sol	Sağ
Geçti			Geçti		
İleri Tetkik Gerekir			İleri Tetkik Gerekir		
Takipten çıktı			Takipten çıktı		
Diğer			Diğer		

10.08.2012
TEOAE AABR Bil. Sonuçları ile verildi
(1-) 21-10 (1-) 16-10

Risk İzlemi

	Risk Yok	Yok	Var	İzlem Kriterleri (3 yıl)
Ailede işitme kaybı		Gebelikte hastalık / ilaç		Bakteriyel menenjit
Ailede çocuklukta işitme kaybı		YD Yoğun Bakım (gün)		TORCH (+)
Akraba evliliği		@ 1 ve 5 dk.		Kranyofasiyal anomali
Hiperbilirubinemi	12	Mekanik ventilasyon > 5 gün		Nörofibromatozis
Fototerapi (gün)		< 1500 gr doğum ağırlığı		İşitme kaybı olan sendrom bulguları
Exchange		Ototoksik ilaç		Ek risk faktörleri

Sonuç Bildirimi Çocuk Hast. Uzm. Aile Hekimi 1.12 Sağlık Bakanlığı KBB - İşitme Merkezi

Testi Uygulayan Formu Düzenleyen Tarih: 18.08.2012

29.08.2012 ⇒ ABR'de 40 dB nHL ile sağda 55 dB nHL de, solda ise 95 dB nHL de II. dalga eşiği
Sol konik yada ABR'de 40 dB nHL de eşiği ???
6. ay da ABR tekrarı önerilmiştir.
Bilgilendirme

EK-3

ÖĞRENCİNİN GÜNCEL ODYOGRAMI

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
İZMİR TEPECİK EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ
İŞİTME DEĞERLENDİRME, ÇOCUK VE ERGEN SAĞLIĞI MERKEZİ
Ç. İ. D. E. M.

Alsancak - İZMİR Tel: 464 78 03

Prot. No. : 1343 Tarih : 16/10/2023
Adres : Gönderen :
Tel : Testi Yapan :
SG No. : Odyometre : J. Colvener

SAF SES ODYOGRAMI (ISO 1964) Frekans (Hz)

İŞİTME DÜZEYİ (dB HL)

SAĞ KULAK SOL KULAK

KIRMIZI	MAVİ
O Maskesiz Hava Yolu	X
☒ Maskeli Hava Yolu	☒
< Maskesiz Kemik Yolu >	
[Maskeli Kemik Yolu]	
o Akustik Refleks Eşiği	
L Rahatsız Edici Ses Eşiği	J
Sg Serbest Alan Eşiği	SI
A ASSR Eşiği	A
İşitme Cihazı	
Serbest Alan Eşiği	
CI Koklear Implantlı Eşik	CI
TU Test Uygulanmadı	
TY Test Yapılamadı	
SA Sonuç Alınmadı	

AKUSTİK İMMİTANSMETRİ BULGULARI

SAĞ SOL

ORTA KULAK BASINCI

KOMPLİANS

TİMPANOGRAM

STAPES REFLEKSİ

500 Hz 1000 Hz 2000 Hz 4000 Hz

PARAMETRELER

500 Hz 1000 Hz 2000 Hz 4000 Hz

STAPES REFLEKSİ

SAĞ SOL

İPSİLATERAL

KONTRALATERAL

METZ RECRUITMENT

REFLEKS ERİMESİ

UYARLANMIŞ OTO - AKUSTİK EMİSYON BULGULARI

Sağ					Dalgı tekrarı	%
Sol					Dalgı tekrarı	%
Frekanslar (kHz)	1	1.4	2	2.8	4.0	Tarih

ABR BULGULARI

SAĞ EŞİK	SOL EŞİK
Klik	Klik
500 Hz	500 Hz
I - V	I - V

ASSR BULGULARI

SAĞ EŞİK	SOL EŞİK
500 Hz	500 Hz
1000 Hz	1000 Hz
2000 Hz	2000 Hz
4000 Hz	4000 Hz

YORUM VE ÖNERİLER: Sağda katılaşma var, sol da biraz daha katılaşma var. 4/4'de bir kontrol uygulan.

EK-4

ÖĞRENİCİNİN YAZILI ANLATIM ÖRNEĞİ

Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi

Ad Soyad:

Tarih: 25.05.2024

Soru 1

Sevdiğin bir hikâye veya masalı yazarak anlat.

GÖRDESLİ MAKBULE

Demircide savaş vardı ve bir asker baş cavuş halil efe ve kaymakam vardı ve bu Gördeste bir tane kız varmış ve yetenekli bir kadın ve ismi makbule ve silah kullanmayı biliyor ve ata binmeyi biliyor ve İbrahim Efem kaymakam halil efeyi makbuleyi evlendirdi. halil efe makbule demirciye

gittiler halife: bak mabule

Ben nedersem olacak

Benim dediğimi yap ve
dinle mabule: tam sayın
garusum halife sonra savaşı
gidiyorlar sonra asker arkadaş

daşları silveyor yunanistan

askerler asker arkadaşlarını

sıkıştırıyor ve sessizce
mabule teslim ol diyerek yuna

naskerlerini öldürüyor sonra

arkadaşlarını kurtarıyor ve

bir evin penceresinden

bakıyor kestir nisanasıyla bakıyor

kapının arkasında arkadaşları

var ve yunan askerleri

ve makhbuleyi görmüş
ve arkadaşlarının makhbule zzz-

makhbule: tamam siz hal ferdem
sonra ve ölüyor halil efe ağlıyor
ve sonra diyor ki benden intikamı al
acağım sonra ve ölüyor

EK-5

YAZILI ANLATIMIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN GÖRSEL



EK-6

YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ARACI (YABDA)

İçerik

- 30-27 **ÇOK İYİ**: Verilen konuyla ilgili yeterli bilgisi var. Öne sürdüğü düşünceler birbirini tamamlıyor kopuk değil. Yazının yazılış amacı örneklerle iyi geliştirilmiş.
- 26-22 **İYİ**: Konu hakkında genel bilgisi var. Verdiği örnekler yeterli derecede yazının yazılış amacı sınırlı geliştirilmiş. Konuyla ilgili fakat ayrıntıdan yoksun.
- 21-17 **ORTA**: Konu bilgisi sınırlı. Verdiği bilgilerde tutarsızlıklar var. Yazının yazılış amacı yeterli şekilde geliştirilmemiş.
- 16-13 **ZAYİF**: Konu hakkında bilgisi yok. Verdiği bilgilerde tutarsız. Konuyla ilgisiz.
- 0 Değerlendirmek için yeterli değil.

Düzenleme

- 20-18 **ÇOK İYİ**: Anlatım akıcı. Düşünceler açık, yerli yerinde, yalın, mantıklı sıralama var ve tutarlı. Başlık, giriş, gelişme ve sonuç iyi düzenlenmiş, anlamsal bütünlüğü var.
- 17-14 **İYİ**: Anlatım biraz kopuk. Düzenleme yetersiz ancak anadüşünce belirtilmiş. Düşünceler yeterli ölçüde geliştirilmemiş. Mantıklı olmasına rağmen plansız.
- 13-10 **ORTA**: Akıcı değil, düşünceler karmaşık ya da birbiriyle bağlantısız. Konunun mantıklı bir sıralaması yok ve konu geliştirilmemiş ve gelişme yetersiz.
- 9-6 **ZAYİF**: Okuyucu yazılanlardan bir şey anlayamıyor. Düzenleme yok.
- 0 Değerlendirmek için yeterli değil.

Sözcük Dağarcığı

- 20-18 **ÇOK İYİ**: Sözcük dağarcığı zengin. Sözcük ve deyimleri yerinde ve etkili kullanıyor.
- 17-14 **İYİ**: Sözcük dağarcığı yeterli. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında ara sıra hatalar var ancak bu hatalar düşüncelerini aktarmasını engellemiyor.
- 13-10 **ORTA**: Sözcük dağarcığı sınırlı. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında sık hata var. Anlam karışık ve belirsiz.
- 9-6 **ZAYİF**: Öğrenci kendine özgü kodlama yapmış, yazı anlaşılmiyor. Türkçe sözcük bilgisi çok sınırlı.
- 0 Değerlendirmek için yeterli değil.

Dilbilgisi

- 25-22 **ÇOK İYİ**: Etkileyici ve karmaşık yapılar görülmekte. Özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu (Bileşik, girişik cümleler gibi dil kurallarını uygulamada) çok az hata yapıyor.
- 21-18 **İYİ**: Etkileyici fakat basit yapılar kullanılmış. Karmaşık yapılarda basit hatalar var. (Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada) birkaç hata var ancak anlam kaybı olmuyor.
- 17-11 **ORTA**: Basit ve karmaşık yapılarda önemli hatalar var. Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada sık hatalar var. Anlam kaybolmuş ve karışmış.
- 10-5 **ZAYİF**: Dilimizin kuralları ve kullanımıyla ilgili hiç bilgisi yok. Hatalar oldukça fazla ve yerleşmiş. Okuyucu, yazılanlardan bir şey anlayamıyor.
- 0 Değerlendirmek için yeterli değil.

Noktalama-Yazım

- 5 **ÇOK İYİ**: Yazım kurallarını tam olarak kullanıyor. Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde az hata var.
- 4 **İYİ**: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde birkaç hata var, fakat anlam kaybı yok.
- 3 **ORTA**: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde sık hata var. El yazısı çok kötü. Anlam kaybolmuş ve karışmış.
- 2 **ZAYİF**: Yazım kurallarının hiçbirini bilmiyor. Noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzenlemesinde yerleşmiş hatalar var. Yazısı okunamıyor.
- 0 Değerlendirmek için yeterli değil.

TOPLAM PUAN :

EK-7

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Tarih:

İşitme engelli olma yaşı :
İşitme engelli olma nedeni :
İşitme kaybı derecesi : Sağ Kulak dBHL veya %.....
: Sol KulakdBHL veya %.....
Tanı konma yaşı :
İşitme engeli dışında başka engeli : Var () Yok ()
Ek engeli :
Kişinin engel oranı % :

Cihaz Bilgileri

Kullandığı cihazın türü : Kullanmıyor ()
: Kulak arkası/Kulak içi cihaz ()
: Koklear İmplant ()
Koklear implant sonrası eğitim : Aldı ()
: Almadı ()
Cihaz takma yaşı :
Cihazı takma süresi : Tüm gün ()
: 10 saat ve üzeri ()
: 5 Saat ve üzeri ()
: 2 saat ve üzeri ()
Cihaz Takma sonrası eğitim : Aldı () Nerede:.....
: Almadı ()

Aile Eğitimi

Anne babanın ‘aile eğitimi’ : Aldı () Almadı ()

Aile eğitimi alınan kurum :

İletişim şekli

: Konuşma ()

: Sadece İşaret Dili ()

: Sadece Yazma ()

: İşaret Dili ve Konuşma ()

: İşaret Dili ve Yazma ()

: Konuşma, İşaret Dili ve Yazma ()

: Diğer

Eğitim/Mezun olunan

Anaokulu :

İlk öğretim :

Özel Eğitim Desteği Alma Durumu

: RAM (Rehberlik Araştırma Merkezleri) ()

: Okul (Destek Eğitim Odası) ()

: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ()

: Bireysel Özel Ders ()

Açıklama (Haftalık gün, saat vb.) :

.....

.....

EK-8
ANNE-BABA BİLGİ FORMU

Tarih:.....

ANNE-BABAYA İLİŞKİN BİLGİLER		
	BABA	ANNE
Öğrenim Durumu		
Mesleği		
Çalışma Saatleri		
İlde Bulunduğu Süre		
Sağ-Ölü		
Öz-Üvey		

Ailedeki çocuk sayısı kaçtır?

.....

Ailede başka yetersizliği olan birey var mı?

.....

Anne veya babada herhangi bir engel var mı?

.....

Anne ve babada akraba evliliği var mı? Varsa nedir?

.....

Çocuğunuzun işitme engelinin düzeyi ile ilgili bilgileriniz nelerdir?

.....
.....

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi ya da destek eğitim hizmetlerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız ya da kursa katıldınız mı? Evet ise nelerdir?

.....

Diğer işitme engelli öğrencilerin aileleri ile görüşerek bilgi alışverişinde bulunuyor musunuz?

.....

EK-9
GENEL EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENİ BİLGİ FORMU

Tarih:.....

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Program:

Çalışılan Kurum/Kurumlar :

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan Öğrenci Sayısı :

Çalışılan Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı:.....

Çalışılan İşitme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:.....

İşitme Kayıplı Olan Öğrencilerle Çalışma Süresi:.....

BEP Birimindeki Görevi :

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa
Nelerdir?

.....
.....

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....
.....

EK-10
REHBER ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Tarih:.....

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Program:

Çalışılan Kurum/Kurumlar :

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan Öğrenci Sayısı :

Okulunuzda Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı:.....

Okulunuzda İşitme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:.....

BEP Birimindeki Görevi :

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa
Nelerdir?

.....
.....

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....
.....

EK-11

OKUL YÖNETİCİSİ BİLGİ FORMU

Tarih:

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Program:

BEP Birimi Görevi :

Öğretmen Olarak Çalışma Süresi:

Öğretmen Olarak Çalışılan Kurumlar:

Öğretmen Olarak Çalışılan Branş:

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan İştme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:

Yönetici Olarak Çalışma Süresi :

Yönetici Olarak Çalışılan Kurumlar :

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa

Nelerdir?

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....

EK-12
DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMENİ BİLGİ FORMU

Tarih:.....

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Program:

Çalışılan Kurum/Kurumlar :.....

Destek Eğitim Odasında Görev Alma Süresi:.....

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan Öğrenci Sayısı :.....

Çalışılan Okulda Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı:.....

Çalışılan Okulda İşitme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:.....

İşitme Kayıplı Olan Öğrencilerle Çalışma Süresi:.....

BEP Birimindeki Görevi :

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa
Nelerdir?

.....

.....

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....

EK-13

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ ÖĞRETMENİ BİLGİ FORMU

Tarih:.....

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Program:

Çalışılan Kurum/Kurumlar :

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan Öğrenci Sayısı :

Çalışılan Kaynaştırma/bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı:.....

Çalışılan İşitme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:.....

İşitme Kayıplı Olan Öğrencilerle Çalışma Süresi:.....

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa
Nelerdir?

.....
.....

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....
.....

EK-14

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ YÖNETİCİ BİLGİ FORMU

Tarih:

Yaşı :

Mesleki Kıdemi :

Mezun Olunan Üniversite/Programı:

Öğretmen Olarak Çalışma Süresi:.....

Öğretmen Olarak Çalışılan Kurumlar:

Öğretmen Olarak Çalışılan Branş:

Çalışılan Yaş Grubu :

Çalışılan İşitme Kayıplı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Sayısı:.....

Yönetici Olarak Çalışma Süresi :

Yönetici Olarak Çalışılan Kurumlar :.....

.....

Özel Eğitim Alanında Aldığınız Kurs Ve/Veya Eğitim Seminerleri Var Mı? Varsa

Nelerdir?.....

Aldığınız Eğitimleri Yeterli Buluyor musunuz?

.....

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim denince aklına ne geliyor ?
2. Hangi destek eğitimleri alıyorsun ? (Okulda destek eğitim odası ÖERM)
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
3. Okulda bir gününü nasıl geçiriyorsun?
4. Sınıfta yaptığınız bir Türkçe ya da Matematik dersini anlatır mısın?
5. Derste bir konuyu anlayamayınca ne yapıyorsun?
6. Derslerde sorun yaşadığın oluyor mu? Oluyor ise; bu sorunları çözmek için neler yapıyorsun?
7. Sınavların nasıl yapılıyor? a. Sorun yaşıyor musun? b. Sorunları nasıl çözüyorsun? c. Nasıl yapılmasını istersin?
8. Öğretmenlerin; ailen ile sadece seninle ilgili toplantılar yapıyor mu? Sen bu toplantılara katılıyor musun? a. Katılıyor ise; Bir toplantınızı anlatır mısın? b. Katılmıyor ise; Eğitimin ile ilgili öğretmenlerine ve okul müdürüne neler söylemek isterdin?
9. Öğretmenlerinin derslerde neleri değiştirmesini istersin? Önerilerin neler?
Özel Eğitim Danışmanlığı
10. Öğretmenlerinin seninle daha iyi ders yapabilmeleri için eğitim (danışmanlık) almalarını ister miydin? a. Eğitim almalarının sana ne faydası olur?
Sınıf İçi Yardım
11. Sınıf içinde sana yardımcı olacak başka bir öğretmenin olmasını ister miydin? Neden?

Destek Eğitim Odası

12. Destek eğitim odasında;

- a. Hangi dersleri alıyorsun?
- b. Eğitimi kimler veriyor?
- c. Hangi günler kaç dakika sürüyor?
- d. Derslerde sorun yaşıyor musun? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
- e. Bu derslerde neler yapıyorsunuz? Bir dersinizi anlatır mısın?
- f. Yaptığınız çalışmalar eğitimi ne yönde etkiliyor? Neden?

13. Derste işlenen konular ile destek eğitim odasında işlenen konular aynı mı? Örnek verir misin?

14. DEO'daki derslerin nasıl olmasını istersin? Önerilerin neler?

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

15. ÖERM'de

- a. Hangi dersleri alıyorsun?
- b. Eğitimi kimler veriyor?
- c. Hangi günler kaç dakika sürüyor?
- d. Bu derslerde sorun yaşıyor musun? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
- e. Bu derslerde neler yapıyorsunuz? Bir dersinizi anlatır mısın?
- f. Yaptığınız çalışmalar eğitimi ne yönde etkiliyor? Neden?

16. Okulda yaptığınız çalışmalar ile ÖERM yaptığınız çalışmalarda aynı konularda mı etkinlikler yapıyorsunuz? Örnek verir misin?

17. Öğretmenlerinin ÖERM'de nasıl ders yapmalarını isterdin?

EK-16

ANNE BABA GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetleri denince ne anlıyorsunuz ?
2. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi sürecinde çocuğunuza sağlanan okul içi/okul dışı destek eğitimler neler?
3. Çocuğunuzun aldığı destek eğitim hizmetleri nasıl değerlendiriyorsunuz? -Sizce yeterli mi? -Neler yapılmasını istersiniz?
4. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve uygulamaları hakkında bilginiz var mı? -Sizce bu düzenlemeler yeterli mi? -Çocuğunuzun eğitim hakkını koruyor mu?
5. Destek eğitim hizmetlerinin daha iyi yürütülebilmesi için önerileriniz nelerdir?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim
6. Çocuğunuzun okulunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda iyi işleyen yönler neler?
7. Okulda çocuğunuzun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
8. Okul içinde çocuğunuz ile ilgili iş birliği çalışmalarını kimlerle, nasıl yürütüyorsunuz?
9. BEP toplantısı yapıyor musunuz? Yapıyor ise; -BEP toplantılarına katılıyor musunuz? -Hangi sıklıkla toplanıyorsunuz?
10. Bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
11. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimindeki derslerin işlenişine yönelik düşünceleriniz/ önerileriniz nelerdir? (ders planı, sınav, ödev, materyal değerlendirme gibi)

Özel Eğitim Danışmanlığı
12. Öğretmenlere personele velilere sağlanabilen Özel Eğitim Danışmanlığı hakkında bilginiz var mı? Varsa; düşünceleriniz nelerdir?
13. Çocuğunuz ile ilgili özel eğitim alanında uzmanlardan destek eğitim hizmetleri almak ister misiniz? -Hangi konularda almak istersiniz? Neden?
Sınıf İçi Yardım
14. Sınıf içinde çocuğunuza yardımcı olacak başka bir öğretmenin olmasını ister miydiniz? Neden?
Destek Eğitim Odası
15. Destek eğitim odasında verilen eğitimin iyi işleyen yönler nelerdir?
16. Destek eğitim odasında verilen eğitimde sorun yaşadınız mı? -Yaşanan sorunlar nelerdir?
17. Destek eğitim odasında yapılan derslere yönelik önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
18. Çocuğunuzun ÖERM'den aldığı eğitimler neler?
19. ÖERM'de eğitim sürecinde iyi işleyen yönler neler?
20. ÖERM ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
21. Çocuğunuzun ÖERM'den aldığı destek eğitimler çocuğunuzun gelişimini ne yönde, nasıl etkiledi?
22. Çocuğunuzun eğitimi konusunda ÖERM ile iş birliği çalışmalarını kimlerle nasıl yürütüyorsunuz?
23. ÖERM'deki uygulamalara yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-17

GENEL EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda hangi destek eğitimleri sağlamaktasınız?
3. Okulunuzda destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri neler?
4. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Okulunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için siz ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve bunların uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Destek eğitim hizmetlerinin verimli ve aktif bir şekilde yürütülebilmesi için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
8. İşitme kayıplı öğrencinizin bulunduğu sınıfta hangi dersi, kaç saat veriyorsunuz?
9. Sınıfınızda bir dersinizi nasıl işlediğinizi anlatır mısınız?
10. Sınıfınızdaki işitme kayıplı öğrenciniz için size destek sağlanıyor mu? -Ne tür destekler sağlanıyor? -Hangi desteklere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?
11. İşitme kayıplı öğrencinizin öğrenme ihtiyaçlarına göre ders planları hazırlama konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?
12. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak BEP araç-gereç ve fiziki ortamı nasıl sağlıyorsunuz?
13. İşitme kayıplı öğrencilerin bireysel gelişimlerinin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?

14. Özel eğitim danışmanlığı hizmeti alıyor musunuz? -Evet alıyor ise; Nasıl? -Hayır ise; İşitme kayıplı öğrenciniz için Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti almak ister miydiniz? Neden?
15. Size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
16. Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Sınıf İçi Yardım
17. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
18. İşitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenciniz için sınıf içi yardım desteğine ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? -Evet ise; Sınıf içi Yardım hizmetinin kim tarafından sağlanmasını önerirsiniz?
19. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkısı neler olabilir?
20. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Destek Eğitim Odası
21. DEO verilen eğitimlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine katkıları nelerdir?
22. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenler ile iş birliği çalışmalarında neler yapıyorsunuz?
23. Okullarda uygulanan Destek Eğitim Odası hizmetine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
24. Okul içi (sınıf, DEO) ve okul dışı (ÖERM) eğitimlerin ortak payda da ilerleyebilmesi için ne gibi iş birliği çalışmaları yapmaktasınız?
25. ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
26. ÖERM yapılan destek hizmetlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-18

REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için hangi destek eğitim hizmetlerini sağlamaktasınız?
3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri nelerdir?
4. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde sorun yaşıyor musunuz? -Yaşıyorsanız; yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. İşitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve bunların uygulamaları nasıl buluyorsunuz?
7. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
8. Sınıf içinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrencinizin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarını kimlerle nasıl (uzaktan/yüz yüze) yürütüyorsunuz?
9. BEP kurulu olarak ne sıklıkta toplanıyorsunuz?
10. BEP birimindeki göreviniz ile katıldığınız bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
11. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim Danışmanlığı
12. Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti alıyor musunuz? -Evet ise; Nasıl? -Hayır ise; İşitme kayıplı öğrenciniz için Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti almak ister miydiniz? Neden?

13. Size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
14. Özel eğitim danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Sınıf İçi Yardım
15. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
16. Sizce sınıfında işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenler ve öğrenci Sınıf İçi Yardım desteğine ihtiyaç duymakta mıdır? Neden?
17. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkıları neler olur?
18. Sınıf içi yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Destek Eğitim Odası
19. DEO verilen eğitimlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine katkıları nelerdir?
20. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenler ile iş birliği çalışmalarında neler yapıyorsunuz?
21. Okullarda uygulanan Destek Eğitim Odası hizmetine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
22. ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
23. Okul içi (sınıf, DEO) ve okul dışı (ÖERM) eğitimlerin ortak payda da ilerleyebilmesi için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
24. ÖERM yapılan destek hizmetlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-19

OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için hangi destek eğitim hizmetlerini sağlamaktasınız?
3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri nelerdir?
4. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde sorun yaşıyor musunuz? - Yaşıyorsanız ;yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Okulunuzdaki işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenleme ve uygulamaları nasıl buluyorsunuz?
7. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
8. Sınıf içinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrencinizin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarını kimlerle nasıl (uzaktan/yüz yüze) yürütüyorsunuz?
9. BEP toplantılarına katılıyor musunuz? Hangi sıklıkla toplanıyorsunuz?
10. BEP birimindeki göreviniz ile katıldığınız bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
11. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki eğitimlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim Danışmanlığı
12. Özel Eğitim Danışmanlığı Hizmeti alıyor musunuz? -Evet ise; nasıl? -Hayır ise; İşitme kayıplı öğrenciniz için Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti almak ister miydiniz? Neden?
13. Okulunuzdaki öğretmenlere ve size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
14. Özel eğitim danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Sınıf İçi Yardım
15. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
16. Sizce sınıfında işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenler ve öğrenci Sınıf İçi Yardım desteğine ihtiyaç duymakta mıdır? Neden?
17. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkıları neler olur?
18. Sınıf içi yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Destek Eğitim Odası
19. DEO verilen eğitimlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine katkıları nelerdir?
20. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenler ile iş birliği çalışmalarında neler yapıyorsunuz?
21. Okullarda uygulanan Destek Eğitim Odası hizmetine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
22. ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
23. Okul içi (sınıf, DEO) ve okul dışı (ÖERM) eğitimlerin ortak payda da ilerleyebilmesi için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
24. ÖERM yapılan destek hizmetlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-20

DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME SORULARI

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için hangi destek eğitim hizmetlerini sağlamaktasınız?
3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri nelerdir?
4. Okulunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde sorun yaşıyor musunuz? -Yaşıyorsanız; yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. İşitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenciniz için ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve bunların uygulanmasını nasıl buluyorsunuz?
7. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Destek Eğitim Odası
8. İşitme kayıplı öğrenciniz için hangi dersi kaç saat veriyorsunuz?
9. Bir dersinizi nasıl işlediğinizi anlatır mısınız?
10. Destek eğitim odasında ne tür desteklere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz? -öğrenci açısından? -öğretmen açısından? - DEO açısından?
11. İşitme kayıplı öğrencinizin öğrenme ihtiyaçlarına göre ders planları hazırlama konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?
12. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak BEP araç-gereç ve fiziki ortamı nasıl sağlıyorsunuz?
13. İşitme kayıplı öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek ve ilerlemesini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
14. İşitme kayıplı öğrencinizin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili iş birliği çalışmalarını kimlerle nasıl (uzaktan/yüz yüze) yürütöyorsunuz?
15. Okuldaki BEP toplantılarına katılıyor musunuz? -Katılıyor iseniz; hangi sıklıkla toplanıyorsunuz?
16. BEP birimindeki göreviniz ile katıldığınız bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
17. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim Danışmanlığı
18. Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti alıyor musunuz? -Evet ise; Nasıl? -Hayır ise; İşitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenciniz için Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti almak ister miydiniz? Neden?
19. Size Özel Eğitim Danışmanlığı Hizmeti sağlanması için öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
20. Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Sınıf İçi Yardım
21. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
22. Sizce sınıfında işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenler ve öğrenci Sınıf İçi Yardım desteğine ihtiyaç duymakta mıdır? Neden?
23. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkıları neler olur?
24. Sınıf içi yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
25. ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
26. Okul içi (sınıf, DEO) ve okul dışı (ÖERM) eğitimlerin ortak payda da ilerleyebilmesi için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
27. ÖERM yapılan destek hizmetlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?



EK-21

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME
SORULARI**

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlarsınız?
2. Kurumunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için hangi destek eğitim hizmetlerini sağlamaktasınız?
3. Kurumunuzda destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri nelerdir?
4. Kurumunuzda destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde sorun yaşıyor musunuz? -Yaşıyorsanız; yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Kurumunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için desteğe ihtiyacınız var mı? -Ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenleme ve uygulamaları nasıl buluyorsunuz?
7. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
8. İşitme kayıplı öğrenciniz için hangi dersi kaç saat veriyorsunuz?
9. Bir dersinizi nasıl işlediğinizi anlatır mısınız?
10. İşitme kayıplı öğrenciniz için ne tür desteklere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?
11. İşitme kayıplı öğrencinizin öğrenme ihtiyaçlarına göre ders planları hazırlama konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

12. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak BEP araç-gereç ve fiziki ortamı nasıl sağlıyorsunuz?
13. İşitme kayıplı öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek ve ilerlemesini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
14. Sınıf içinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı öğrencinizin okuldaki eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarında bulunuyor musunuz? -Kimlerle nasıl (uzaktan/yüz yüze) yürütüyorsunuz?
15. Öğrencinizin okulundaki BEP toplantılarına katılıyor musunuz? Evet ise; a. Hangi sıklıkla toplanıyorsunuz? b. Katıldığınız bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
16. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir?
Özel Eğitim Danışmanlığı
17. Özel eğitim danışmanlığı hizmetini nasıl tanımlarsınız?
18. Kurumunuzdaki öğretmenlere ve size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
19. Özel eğitim danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Sınıf İçi Yardım
20. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
21. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkıları neler olur?
22. Sınıf İçi Yardım desteği için okula çağırılırsanız ne tür hazırlıklar yaparak giderdiniz?
23. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Destek Eğitim Odası
24. DEO verilen eğitimlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine katkıları nelerdir?
25. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenler ile iş birliği çalışmalarında neler yapıyorsunuz?
26. Okullarda uygulanan Destek Eğitim Odası hizmetine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?



EK-22

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME
SORULARI**

DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ
1. Destek eğitim hizmetlerini nasıl tanımlar mısınız?
2. Kurumunuzda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriniz için hangi destek eğitim hizmetlerini sağlamaktasınız?
3. Kurumunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin iyi işleyen yönleri nelerdir?
4. Kurumunuzdaki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde sorun yaşıyor musunuz? -Yaşıyorsanız; yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Kurumunuzdaki işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için ne tür desteklere ihtiyaç duymaktasınız?
6. Destek eğitim hizmetleri için ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve bunların uygulanmasını nasıl buluyorsunuz?
7. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
8. ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
9. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak BEP araç-gereç ve fiziki ortamı nasıl sağlıyorsunuz?
10. Kurumunuzda işitme kayıplı öğrenciniz için BEP toplantılarına katılıyor musunuz? -Evet ise; a. Hangi sıklıkla toplanıyorsunuz? b. BEP birimindeki göreviniz ile katıldığınız bir toplantınızı anlatır mısınız?

11. İşitme kayıplı öğrenciniz için ne tür desteklere ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Okul içi (sınıf, DEO) ve okul dışı (ÖERM) eğitimlerin ortak payda da ilerleyebilmesi için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
13. ÖERM yapılan destek hizmetlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi
14. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencinizin okuldaki eğitimi ile ilgili iş birliği çalışmalarını kimlerle, nasıl (uzaktan/yüz yüze) yürütüyorsunuz?
15. Öğrencinizin okulundaki BEP toplantılarına katılıyor musunuz? Katılıyor iseniz; a. Hangi sıklıkla toplanıyorsunuz? b. BEP birimindeki göreviniz ile katıldığınız bir BEP toplantınızı anlatır mısınız?
Özel Eğitim Danışmanlığı
16. Özel Eğitim Danışmanlığı Hizmeti alıyor musunuz? -Evet ise; nasıl? -Hayır ise; İşitme kayıplı öğrenciniz için Özel Eğitim Danışmanlığı destek eğitim hizmeti almak ister miydiniz? Neden?
17. Kurumunuzdaki öğretmenlere ve size Özel Eğitim Danışmanlığı hizmeti sağlanmasının öğrencinizin eğitim sürecine etkileri neler olabilir?
18. Özel eğitim danışmanlığı destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Sınıf İçi Yardım
19. Sınıf İçi Yardım destek eğitim hizmetini nasıl tanımlarsınız?
20. Sizce sınıfında işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenler ve öğrenci Sınıf İçi Yardım desteğine ihtiyaç duymakta mıdır? Neden?
21. Sınıf İçi Yardım hizmetinin işitme kayıplı öğrencinin eğitimine katkıları neler olur?

22. Sınıf içi yardım destek eğitim hizmetinin okullarda uygulanmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
Destek Eğitim Odası
23. DEO verilen eğitimlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerine katkıları nelerdir?
24. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenler ile iş birliği çalışmalarında neler yapıyorsunuz?
25. Okullarda uygulanan Destek Eğitim Odası hizmetine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın:.....

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında Doç. Dr. Güzin KARASU danışmanlığında tezli yüksek lisans öğrencisi Merve SAREÇ ÜNLÜ tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

“Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı öğrenciye sunulan destek eğitim hizmetlerini incelemek ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilere sunulacak destek eğitim hizmetlerine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik çok sınırlı sayıda nitel araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulama

Bu doğrultuda, nitel bir durum çalışması yapılarak öğrenci ve ailesi, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam ettiği orta okuldaki alan öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, destek eğitim odası öğretmenleri, BEP birimi okul yöneticileri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmen ve yöneticileri ile görüşmeler yapılacaktır. Gerçekleştirilecek görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kayıt edilerek bilimsel veriler toplanacaktır. Planlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesi için not alma ve ses kayıt teknolojilerine başvurulacaktır. Ses kayıt teknolojileri ile toplanan veriler ve notlar sadece bilimsel veri elde etmek için kullanılacak, toplanan veriler arşivlenecek ve araştırma ekibi dışındaki şahıslarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimleri gizli tutularak ulaşılan veriler gerçek isimlerinizi çağrıştırmayacak kodlar kullanılarak paylaşılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler,

sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda: araştırma rapor bildiri ve makale gibi akademik yayınlarda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Veri toplama sürecinde araştırmanın amacını aşan, rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru olmayacaktır.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sürecinde herhangi bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahiptir. Çalışmadan ayrılma durumunuzda sizden toplanılan veriler araştırma kapsamına dahil edilmeyerek imha edilecektir.

Teşekkür ve İmza

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmada bilimsel verilere ulaşmamızda yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim. Araştırma kapsamında aklınıza takılan bir soru olduğunda aşağıda yer alan iletişim adreslerinden bizlere ulaşabilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza dair aşağıda yer alan ilgili bölümü imzalayarak çalışmaya gönüllü katılım sağlayacaksınız.

ARAşTIRMACILAR HAKKINDA BİLGİLER

Doç. Dr. Güzin KARASU

Adres:

İş Tel :

Merve SARE ÜNLÜ

Adres:

İş Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu çalışmada, araştırma verilerinin toplanması ve akademik çalışmalarda yer almasını ;

Onaylıyorum

☐

Onaylamıyorum

☐

Adı-Soyadı:

Tarih :

İmza

EK-24
VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli -----;

Bizler Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında bir yüksek lisans tezi yürütüyoruz.

“Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencinin Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması planladık. Önceliğimiz kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki işitme kayıplı bireylere sağlanan destek eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırmanın amacı,kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı çocuklara sağlanan destek eğitim hizmetlerini kolaylaştırmaktır.

Çalışma 2023-2024 Güz ve Bahar döneminde gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzun işitme kaybı düzeyini ve özelliklerini gösteren odyogram ve belgelere, şu andaki eğitim süreci ile ilgili kayıtlara (BEP kayıtları, ders materyalleri, öğrenci değerlendirme kayıtları) ihtiyaç duymaktayız. Sınıfta, okulda ve ÖERM’de öğretmenlerin yaptığı uygulamalara dair bilgiler öğretmenleri ve yöneticiler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilecektir. Gerçekleştirilecek görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kayıt edilerek bilimsel veriler toplanacaktır.

Araştırma sürecinde herhangi bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılma durumunuzda sizden toplanılan veriler araştırma kapsamına dahil edilmeyerek imha edilecektir.

Bu çalışmayı tez olarak sunacağız ve makale yazacağız. Bu yayınları diğer öğretmenler ve aileler okuyacaklar. Böylece hep birlikte hem kendimiz öğreneceğiz hem de diğer kişilerin öğrenmelerine yardımcı olacağız. Yapacağımız sunularda ve yazacağımız yayınlarda çocuğunuzun veya sizlerin ismini kullanmayacağız.

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmada bilimsel verilere ulaşmamızda yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim. Araştırma kapsamında aklınıza takılan bir soru olduğunda aşağıda yer alan iletişim adreslerinden bize ulaşabilirsiniz. Araştırmaya çocuğunuzun

gönüllü olarak katılımını onayladığınıza dair aşağıda yer alan ilgili bölümü imzalayarak çalışmaya gönüllü katılım sağlayacaksınız.

ARAŞTIRMACILAR HAKKINDA BİLGİLER

Doç. Dr. Güzin KARASU

Adres:

İş Tel :

Merve SAREÇ ÜNLÜ

Adres:

İş Tel

Doç. Dr. Güzin Karasu

Öğrt. Merve Sareç Ünlü

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu çalışmada yaptığımız görüşmelerin, kayıtların ve bilgilerin toplanması ve akademik çalışmalarda yer almasını;

Onaylıyorum

☐

Onaylamıyorum

☐

Tarih:

Adı-

Soyadı:

.....

EK- 25

ARAşTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 17.04.2023

Protokol No: 516762

Tarih: 02.05.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAşTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIşMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAşLIK:	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Güzin KARASU
TEZ YAZARI:	Merve SAREÇ ÜNLÜ
ALT KOMİSYON GÖRÜşÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEş (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVEİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-26

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-46949512-605.01-95764019

02.02.2024

Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Merve SAREÇ ÜNLÜ)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü
Tepebaşı/ESKİŞEHİR

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 15.01.2024 tarih ve 681301 sayılı yazı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşitme Engelliler Eğitimi ABD Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Merve SAREÇ ÜNLÜ'nün "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama izni talebi ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 01.02.2024 tarih ve 95683480 sayılı onay yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı

öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerine yönelik çalışmanın kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mehmet UĞURELLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1-Onay Yazısı (1 Sayfa)

2-Ölçekler (16 Sayfa)

Adres : Şehitler Mahallesi 700 Sokak No.5

Telefon No : 0 (236) 231 46 08

E-Posta: arge45@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Rahime CAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: meb@hs01.kep.tr Faks:2362311251



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden 4d7f-483c-362a-b978-e687 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Merve SAREÇ ÜNLÜ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri/ Yılı :

E-posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018, Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği
- 2010, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği
- 2022-2024 Eğitim Öğretim Yılı, Özel Eğitim Öğretmeni, İzmir Karabağlar Sadettin Tezcan Özel Eğitim Meslek Okulu, III. Kademe
- 2019-2022 Eğitim Öğretim Yılı, Özel Eğitim Öğretmeni, İstanbul Bağcılar İTO Özel Eğitim Uygulama Okulu, I. Kademe
- 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı, Özel Eğitim Öğretmeni, Ankara Etimesgut Erzurumlu İbrahim Hakkı Orta Okulu, Özel Eğitim Sınıfı
- 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı, Özel Eğitim Öğretmenliği görevlendirmesi, Akhisar Ticaret Borsası Orta Okulu, Özel Eğitim Sınıfı
- 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı, Türkçe Öğretmeni, İstanbul Tarabya Alpaslan Orta Okulu

Ödülleri:

- 2024, MEB Üstün Başarı Belgesi, İzmir.
- 2024, MEB Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Çalıştayı Teşekkür Belgesi, Ankara.
- 2024, MEB Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Çalıştayı Teşekkür Belgesi, Ankara.
- 2024, MEB Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Çalıştayı Teşekkür Belgesi, Ankara.
- 2024, MEB Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Çalıştayı Teşekkür Belgesi, Ankara.
- 2023, MEB Başarı Belgesi, İzmir.
- 2022, MEB Başarı Belgesi, İstanbul.
- 2022, MEB Başarı Belgesi, İstanbul.